



**EL HUERTO COMO DISPOSITIVO PARA LA CON-VIVIENCIA ESCOLAR:
UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN- INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

TESIS
QUE PRESENTA:
ROCÍO RABADÁN BELTRÁN
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

DIRECTORES DE TESIS:

DR. ANTONIO ZAMORA ARREOLA
MTRO. JOSÉ LUIS FLORES FLORES



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



EL HUERTO COMO DISPOSITIVO PARA LA CON-VIVIENCIA ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN- INTERVENCIÓN EDUCATIVA

TESIS
QUE PRESENTA:
ROCÍO RABADÁN BELTRÁN
PARA OBTENER EL GRADO DE MAestrÍA
EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

DIRECTORES DE TESIS:

DR. ANTONIO ZAMORA ARREOLA
MTRO. JOSÉ LUIS FLORES FLORES

En cada una de las expresiones y miradas que plasmo en este documento, prevalece el latir de mi familia que siempre me animó a reencontrarme con la interventora que habita en mí, a través de regalarme sus tiempos, espacios, inspiración y silencios.

Con todo mi cariño dedico este escrito:

Para: Arturo, Paulina y Sebastián

AGRADECIMIENTOS

No podría existir felicidad verdadera sin dispersar la palabra “gracias” como respuesta a los actos de generosidad que fui encontrado por el transitar de esta formación profesional.

En este camino coincidí con seres que me obsequiaron tiempo de escucha, espacios de diálogo, abundancia de discursos, conversaciones informales, palabras de aliento, acciones que detonaron el ánimo para continuar en la búsqueda, del pensar, reflexionar y analizar, guiando mis pasos para incursionar en senderos educativos imprevisibles.

Esta experiencia se nutre precisamente del acercamiento a los otros, de la reconstrucción y el afecto, provocando los cambios, la escucha, las miradas, es decir permitiendo ser afectado y afectar, alterando los sentidos, los sentimientos, las prácticas. En esta dinámica que comparto expreso el agradecimiento a todos aquellos que permitieron esta alteración, logrando conmover espacios recónditos que continúan a la fecha girando, siendo recursivos en mi hacer y pensar.

Es oportuno mencionar que en cada uno de los reconocimientos se distinguen sus cualidades, méritos, aportes y a la par se enlazan sentimientos que nacen del compartir, de intercambiar, en esa proximidad que se crea a partir de la similitud y afinidad de ideas, que comprometen a involucrarse cada día, detonando vínculos de aprecio, amistad y cariño.

De esta manera reconozco los valiosos aportes de mi director y asesor de tesis, el Doctor en Pedagogía Antonio Zamora Arreola, coordinador y académico de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE) excelente expositor y profesional, al cual me une una sincera y leal amistad, le agradezco los espacios y tiempos que tuvo a bien ofertarme para el diálogo, para los intercambios de ideas, de opiniones, incluso de gestión para la culminación de este proceso formativo.

Nuestros diversos acercamientos propiciaron la motivación para avanzar en la estructuración de este documento de tesis, cuyo contenido tiene como sustento la formación en sus distintas líneas, entre ellas la metodológica en la cual compartimos durante las asesorías distintos momentos reflexivos.

Un segundo pilar importante en esta formación académica que merece reconocimiento es la mención de los asesores académicos de la línea de Educación Inclusiva, el Maestro José Luis Flores Flores y la Maestra Minerva Nava Escamilla, distinguidos académicos a los que profeso una alta estima, reconociendo su dedicación y entrega a los temas de educación inclusiva y discapacidad. Sus habilidades lograron movilizar mis miradas a través de dialogar conceptos, prácticas y saberes, dando apertura a líneas y distinciones de análisis adicionados con los aportes de la Pedagogía de las Diferencias los cuales, en voces de sus autores ayudaron a dilucidar los hallazgos en materia de convivencia.

Estos aportes fueron posibles de asimilarse dentro de asesorías que se desarrollaron en un clima de confianza, de apertura, disposición e interés de modificar miradas, trazando entre los participantes lazos fraternos que ayudaron a entender las orientaciones, adicionándose la escucha paciente brindando la posibilidad de repensar los conceptos, haciendo detonar la reflexión desde la línea de educación inclusiva.

Estos aspectos son de agradecerse a los asesores que hicieron nacer en mí el interés por continuar repensando en las posiciones de inclusión y discapacidad.

Mi agradecimiento también se extiende al Dr. Guillermo Ángeles Vera, parte del grupo lector de tesis que a través de sus comentarios en las presentaciones de mis avances en los coloquios pudo constatar los posicionamientos, brindando comentarios que enriquecieron el documento con sus aportes.

De igual manera me permito mencionar, reconocer y agradecer las aportaciones de cada uno de mis asesores en el transcurso de los tiempos escolares de la maestría, en sus distintas líneas de trabajo. Todos y cada uno de los académicos que contribuyeron en la formación como interventora, construyendo el proceso reflexivo y crítico desde el cual se visualizaron las dimensiones de realidad contribuyendo a comprender a los sujetos y las formas de subjetivación, así como las precisiones de la intervención desde sus distintos posicionamientos.

En este entendido agradezco a la maestra Teresa Medina Vite, por sus acertados y puntuales comentarios, al maestro John Bautista Rosales por su interés en acentuar el posicionamiento ético del interventor, al maestro Miguel Ángel Serna, por sus aportes en el esclarecimiento de posturas políticas y educativas, al Dr. Pablo Zapata Perusquía que con sus distintos comentarios, exposiciones y discursos en materia de análisis institucional promovieron el análisis, posicionamiento y elección de intervención.

Entre las precisiones puntuales que encaminaron la narrativa de la experiencia de investigación-intervención educativa agradezco al Mtro. Iván R. Escalante Herrera, parte del grupo lector, sus aportes, con una mirada de inclusión, realizando cuestionamientos, que derivaron comprender que lo estructural tiene algo de permanente, estable e instituido, haciendo que los sujetos impidan colocarse en otra posición.

A lo anterior se une el estar abrumado por las mismas situaciones instituidas y observar que el huerto permitió salir de la rigidez, al construir y reconstruir las relaciones, enriqueciendo con sus comentarios los aportes para esta tesis.

De forma especial, con mi mayor admiración y respeto agradezco a la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga su disposición para leer mi documento y de manera conjunta dialogar puntualmente las precisiones y replanteamientos de la narrativa, clarificando el posicionamiento de intervención educativa, dando nitidez a los constitutivos, de esta forma de hacer intervención, como son: su sentido emergente, el espacio intersticial, el carácter táctico, la recuperación de la experiencia, entre diversos pormenores que ayudaron a la restructuración de ideas, dando coherencia a la narrativa y posicionamiento de intervención.

Un ámbito de formación académica relevante digno de mencionarse lo constituyen la asistencia a los distintos eventos educativos, tal es el caso del panel: “Inclusión e innovación para la Intervención Educativa” en los cuales participaron ponentes de envergadura distinguida tal es el caso de la Dra. Adelina Castañeda Salgado, el Mtro. Rubén Castillo Rodríguez, el Mtro. Iván Escalante Herrera y la Mtra. Crisanta Cruz González y Aguilera, a quienes les dirijo mi agradecimiento por sus interesantes aportes, los cuales recuperé en los distintos seminarios, además de tenerlos presentes en mis reconsideraciones de dispositivo de intervención.

Dentro de otro espacio formativo el conversatorio “Narrativas en el proceso de construcción de experiencias y conocimiento” dirigido por la Dra. Norma Georgina y Dr. José David Alarid Dieguez, contribuyó a reconsideraron los posicionamientos de la narrativa, sus procesos y fines, desde estos aportes agradezco sus contribuciones, encontrando las vías para llevar compartir la experiencia de investigación-intervención.

Las contribuciones de la Dra. Susan Linda Street Naused expuestas en la conferencia magistral “Aportes metodológicos y de reflexividad de la Autoetnografía para la investigación y para la intervención educativa”, durante el marco del coloquio de la maestría en intervención e Innovación para el desarrollo educativo “” Proceso de definición del Proyecto de Investigación –Intervención Educativa en las instalaciones de la UPN sede Hidalgo, fue motivo de interés, encontrando en palabras de la doctora, el tiempo indispensable para realizar una lectura crítica del trabajo de tesis, realizando cuestionamientos a las categorías de análisis, observando las elucidaciones, encontrando dentro de la misma narrativa las preguntas y respuestas de los propios planteamientos. Desde esta recapitación agradezco los aportes que me hicieron observar mi narrativa y discursos.

En plano formativo de la maestría se llevó a cabo la presentación del libro “Escenas (in)cómodas, relación tutora e intervención educativa”. En este evento la autora del libro la Dra. Silvia Satulovsky acompañada de la Dra. Teresa de Jesús Negrete, compartieron perspectivas, escenas que remitieron a realidades escolares actuales que hacen pensar en la intervención, afianzando la postura que apuesta por la intervención educativa. Desde estos espacios de compartir, agradezco la presencia y el privilegio de escucharlas, identificándome en sus palabras.

Dentro de los reconocimientos y agradecimientos me permito mencionar a la Universidad Pedagógica Nacional, sede UPN Hidalgo, como institución educativa formadora quien haciendo honor a su lema “Educar para transformar”, me cobijó académicamente brindándome el respaldo profesional realizando en sus aulas, los estudios de licenciatura en Educación Primaria y actualmente en proceso de culminación de la maestría en Intervención e Innovación en Desarrollo Educativo (MIIDE), transformando en este transitar los aspectos profesionales y sobre todo personales que empaparon de sentidos de cambio los ámbitos educativos.

En remembranza de los días compartidos en las sesiones de trabajo de la maestría, llegan a la mente recuerdos de los momentos compartidos en las aulas escolares, en donde las opiniones, las críticas y los breves diálogos hicieron reflexionar los conocimientos, afianzándolos dentro de la confianza, la amistad y la cercanía con los otros. Desde esta forma de aprender, agradezco a mis compañeros y amigos su tiempo juntos, sus palabras, frases y compañía que hicieron posible entender las distintas realidades, las dinámicas de la cultura, a los sujetos y los procesos de subjetivación.

También reitero mi agradecimiento especial a los sujetos informantes, dispuestos a compartir sucesos de su vida para dilucidar la convivencia escolar, acompañando sus historias con remembranzas infantiles y sentimientos de arraigo a su localidad.

De la misma forma mi agradecimiento a la institución educativa que participó en la intervención, la escuela Primaria “Profr. Paz Lozano “en la comunidad del Nopalillo, Mpio de Epazoyucan, Hgo. por permitirme acercarme y estar en sus espacios, encontrándome con los sujetos que lo habitan, identificándome en sus prácticas y haceres, abriendo juntos puertas que llevaron al cambio, a nuevas dinámicas de con-vivir.

En esta lista de reconocimiento se encuentra mi familia, a la que agradezco su compañía, sus espacios de compartir, de escucha y sus frases de ánimo para continuar y encontrar las palabras para expresar la experiencia de intervenir.

Por último y de manera anticipada agradezco a mis lectores el tiempo dedicado a reconsiderar estas páginas abiertas a su continua crítica y enriquecimiento, esperando que lo expuesto en ellas fundamenten la idea sobre la convivencia escolar, la formación como interventor y la misma intervención educativa, como camino alternativo para vivir y entender la educación.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN	13
A. Sentido de Cambio en mi Labor Docente	18
B. La Convivencia en la Escuela	22
C. Reconfiguración de Aspectos Constitutivos de la Intervención Educativa ...	23
1. La Elección de la Intervención Educativa	24
2. La Intervención y el quiebre entre Educador e Interventor	28
3. Reconfiguraciones de Realidad, Ciencia y Conocimiento	30
CAPÍTULO I. EL RECONOCIMIENTO Y DIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	35
A. Antecedentes conceptuales y metodológicos de la investigación	37
1. La entrada al campo de la investigación –intervención	41
2. Dentro de la investigación-intervención	42
a) Las Herramientas para Investigar-intervenir	44
b) Observación Participante	44
c) Diario del Investigador-interventor	45
d) Entrevistas a Profundidad	46
B. Dentro de la Indagación	49
1. Definición y Replanteamiento de la Convivencia	49
a) Fundamento Teórico-conceptual de la Convivencia	52
b) Modernidad, Posmodernidad, Sociedad Global y su impacto en la Convivencia Escolar	58
C. La Dislocación de lo Civilizatorio y los Modos de Producción	65
1. Las Políticas Educativas y Marco Legal de la Convivencia Escolar	65
2. En la Comunidad del “Nopalillo”. Territorio-Pueblo-Escuela	72
3. Lectura de la Convivencia a través de la Institución Escolar	81
a) Los Docentes	82
b) La Con-vivencia desde los Sujetos Implicados	85
1.1 Recordando la Infancia	90
1.2 Los Alimentos	91
1.3 Los Juegos	93
1.4 La Evocación y el Anheló	95
1.5 Las Florecitas	97
1.6 El Deseo	98
1.7 En las Aulas Escolares	100
1.8 La Entrada a la Escuela	100
1.9 Dentro del Grupo Escolar	102
1.10 Reconociendo los Espacios de Con-vivencia	103
1.11 Jugando el Avión	103
1.12 En la Cancha	105
D. Hallazgos de la Con-vivencia	108
E. La visualización de la Convivencia Escolar a partir de su indagación	110

F. Definición de la Convivencia Escolar como Necesidad y Problema a intervenir.....	115
G. Reflexiones Finales de Capítulo	118

CAPÍTULO II. DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA:

EL HUERTO. LA EXPERIENCIA.....	121
A. El Camino al Huerto	123
1. El Dispositivo	123
B. El campo Teórico del Huerto	126
1. Construir y Recrear la Con-vivencia.....	126
2. La Cultura del Cuidado de sí en la Con-vivencia	127
C. El Dispositivo ante la Planificación, antecedentes del Despliegue de intervención Educativa.	130
D. El Despliegue de la Intervención Educativa a través del Huerto.....	131
1. Componentes y Descripción del Despliegue	132
a) Los Participantes.....	132
b) Los Momentos del Despliegue	133
1.1 El Preámbulo.....	134
1.2 La Organización de la Preparación del Terreno de Cultivo	136
1.3 La Siembra	140
1.4 El Cuidado del Cultivo	149
1.5 Compartir en Grupo.....	152
c) Categorías de Análisis que Surgieron Durante el Despliegue	157
1.1 El Cuidado por el Otro	158
1.2 Los Pequeños Detalles, Grandes Cambios.....	159
1.3 Encuentros para Compartir.....	162
1.4 Dar y Compartir bajo el Interrogante de la Hospitalidad	163
2. Los Brotes y Avances en la Con-vivencia Escolar	166
3. El Reconocimiento de los Elementos Esenciales de la Intervención.....	168
a) Reconociendo el Proceder Táctico.....	168
b) La transición de Grupo Escolar a Grupo Generador	170
c) El Aprendizaje del Grupo.....	173
E. Aprendiendo del Despliegue	174
G. Reflexiones Finales de Capítulo	176

CAPÍTULO III RECUPERANDO LA EXPERIENCIA: REFLEXIONES FINALES

A. La significación de Recuperar la Experiencia en la Intervención	179
B. Los ámbitos de Cambio	184
C. Los ámbitos de Resignificación	187
a) En la Intervención Educativa.....	187
b) En la Investigación-Intervención.....	190
c) En el Despliegue	192
C. Comentarios Adicionales	194

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE VIDEOTECA	201
ANEXO.....	211

1. Planificación y Descripción del Proyecto “Sembrando y Cultivando la Convivencia Escolar”	212
---	-----

INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN.

*Hay historias pequeñas, diversas, minoritarias,
esas que nos conforman en aquello que somos...
Dario Sztajnszrajber*

La búsqueda de encontrar nuevos caminos en la educación me llevó a vivir la experiencia de la intervención educativa. Sin saberlo se abrió ante mí un nuevo panorama que cambiaría la manera de entender la realidad escolar. No fue casualidad coincidir con esta manera de hacer educación, fue la búsqueda intensa de encontrarme con los seres que habitamos los espacios escolares, en una forma distinta de lo preestablecido por la normativa y la cotidianeidad ritual.

Entre la neblina y la obsidiana, dentro de una comunidad rural del Estado de Hidalgo, en un territorio constituido por un entramado de relaciones singulares, se inició la preocupación por la convivencia escolar. En ese lugar privilegiado para socializar, la escuela, donde sus muros se impregnan de risas, gritos y vida infantil se descubrió a través de sus integrantes, la necesidad y el deseo de convivir en el sentido de reencontrar formas diversas de mirarnos, de coincidir dentro de un espacio educativo.

Es muy conocido como referencia cotidiana la violencia, agresión y desapego a la dignidad humana que impera actualmente en las escuelas, donde las relaciones en un supuesto son de manera espontánea cordiales.

Pero también estos espacios se han saturado de escenas humillantes, tristes que generan diversos tipos de ansiedad en sus habitantes.

Sin embargo, esos escenarios no tienen arraigo en la escuela donde nació la preocupación por la convivencia escolar, no es que no existan estas situaciones de desavenencia, más bien su discontinuidad llevó a valorar otro aspecto del convivir, que por ser tenue se vuelve casi imperceptible pero que no por ello deja de ser preocupante y que se inmersa de manera constante dentro de los actores educativos generando angustia por el deber ser, limitado por barreras legítimas, que se apropian de nuestra percepción y subjetividad.

La cultura del control se encuentra en constante acecho y se ha apoderado de nuestra percepción, de tal manera que abrumba y se apodera de docentes, alumnos, padres de familia, directivos. Tal es su invasión que ya no es posible visualizarla, se ha apropiado del actuar, mirándonos solamente como actores educativos. ¿Será posible construir otras formas de convivir dentro de este marco de restricción? tal fue la pregunta que llevó a considerar pertinente la indagación a cerca de la convivencia escolar. Dentro de esta búsqueda exhaustiva, se buscó los modos de docilidad de los sujetos como lo plantea Foucault, buscando los constructos sociales que rigen la convivencia y que sujetan las subjetividades. Desde ahí se cuestionó el “convivir” logrando reconfigurar el concepto, concibiéndolo desde una deconstrucción del lenguaje en con-vivir, configuración que va acompañando en el transcurso de la indagación e intervención, como referente que marca la distancia entre lo instituido y lo instituyente que se propicia a través del dispositivo del huerto escolar.

Cabe mencionar que esta experiencia de intervención se llevó a cabo desde el posicionamiento de la intervención educativa, como vía que hace posible comprender una diversidad de prácticas educativas con “sentido de emergencia y rasgos dislocativos, ante las estructuras instituidas que en la actualidad están atravesando por una crisis generalizada” (Negrete 2010,1).

La intervención educativa como alternativa permite replantear el papel de la educación y la relación educación/sociedad. Conlleva un proceso de reflexión y caracterización de elementos constitutivos que van marcando su diferencia con los modos convencionales de hacer educación.

Desde este posicionamiento, las acciones que se desprendieron en esta intervención permitió poner de manifiesto los procesos de la cultura institucional, mostrando cómo operan las fuerzas de lo instituido, observando las concepciones con las que se ha estructurado la convivencia en los espacios escolares y a la par poniendo en relieve aquello que queda fuera de foco dentro de sus discursos, haciéndose observable a través del dispositivo del huerto, lo instituyente, en la manera como los sujetos reconstruyeron sus relaciones y por ende el con-vivir. Con ello en mira, la elaboración del diagnóstico, indagación rigurosa en sus distintos ámbitos, llevó a encontrar esos puntos de tensión, que cuestionan los discursos oficiales, además de enfatizar primordialmente en las voces de los sujetos implicados en la intervención, los cuales denotaron la necesidad y deseo palpable de buscar distintas maneras de con-vivir, alejadas de la homogeneidad y restricción en el actuar.

La estructura de este documento, considera esta introducción como punto de partida de esta experiencia donde se menciona el cambio de sentido del quehacer docente acción que guía la focalización en la convivencia, así como las configuraciones constitutivas que habilitaron la mirada para la intervención educativa.

Dentro del primer capítulo se concentra el reconocimiento de la convivencia escolar, cuestionándose desde su concepto y las políticas educativas que sostienen el discurso hegemónico del convivir, como camino para el logro específico de fines educativos colocando en tensión constante la necesidad de los sujetos que se reflejan en sus relaciones de con-vivencia.

Concepto que se concibe desde su deconstrucción encontrando sus múltiples interrogantes, que hacen ir y venir, reconfigurándola y reconstruyéndola, lo que permitió observar las subjetividades, las líneas de poder, la modernidad y posmodernidad que tocan sus sentidos, deseos y anhelos de los sujetos

En el campo, como vía de ingreso a la indagación mediante el concepto territorio se observaron las distintas dimensiones que lo constituyen, el entramado de relaciones dentro del espacio de intervención, dando prioridad a los testimonios de los sujetos, posibilitando de esta manera la identificación de la convivencia escolar como tema emergente.

Los hallazgos de esta indagación se sistematizaron en categorías de análisis, anhelos, deseos, encuentros, hospitalidad cuya complejidad se trabajaron conceptualmente, elaborando con ello el esquema de la convivencia, dando claridad y entendimiento a la indagación, permitiendo a su vez visualizar el dispositivo “el huerto” como espacio intersticial, el cual contribuyó a desplegar en los sujetos participantes verse a través de su hablar, hacer y sentir en el con-vivir, conformados dentro de la grupalidad al incursionar en la creación de su propio proyecto, desprendiendo a semejanza de los cultivos, esporas y brotes que dan oportunidad de visualizar nuevas formas de encontrarse con otros, de hacer juntos, de construir diferentes maneras de con-vivir.

Este momento del despliegue, se acompañó del transitar de las estrategias a las tácticas de intervención considerando sus condiciones particulares, aportando con ello nuevas configuraciones y aprendizajes que hacen continuar repensando en este complejo tema. Esta exposición se acompaña del aspecto metodológico-práctico y su elucidación teórica, entretejida en su narrativa.

El despliegue implicó el desdoble de estar en dos tiempos, de incursionar en las fisuras de lo instituido y generar desde la parte instituyente prácticas singulares y contestatarias al mandato de lo homogéneo; únicas por el grupo participante, que en su “hacer juntos”, dentro de los diversos momentos en los que se dieron los encuentros, reconfiguraron la con-vivencia, las relaciones sociales, adicionándolas de prácticas que guiaron al cuidado de sí y por el otro, la hospitalidad, la solidaridad, el concernimiento.

La narrativa de la reflexión, indagación y despliegue se acompañó de los procesos sobre los que se ha caminado y sus vicisitudes, su forma de resolverlas, así como el aprendizaje que ha producido. Cabe enfatizar que uno de sus principales basamentos es la investigación sobre el propio hacer del colectivo y del interventor en conjunto.

Como último apartado de este documento se presenta la recuperación de la experiencia construida durante la intervención educativa; ahí se logra exponer la valoración, los aprendizajes, los ámbitos de cambio y la prospectiva de la convivencia, acompañándose de la reflexión, plasmando inquietudes, enseñanzas y nuevas posibilidades tanto personales como para el colectivo, que se abren a partir del compartir y participar activamente en este viaje que ofrece la construcción de la con-vivencia.

La reconstrucción de los diferentes momentos que constituyen este caminar ha generado la inquietud de compartir las reestructuraciones, configuraciones, logros y hallazgos, desde la con-vivencia, la intervención educativa y los procesos de formación como interventora. Incursionar en esta experiencia trajo consigo transformaciones movilizandando diferentes ámbitos, el ambiente escolar, el grupo, la escuela, la comunidad educativa y desde luego, a la misma interventora.

En el ámbito personal ofertó la oportunidad de escuchar y mirar a los otros encontrándome a mí misma en ellos, en sus voces y rostros, facilitando el camino para comprender la intervención desde la postura emergente, única y singular, guiada permanentemente por la búsqueda del bien común.

El recuento narrativo de esta experiencia se plasma en este documento, que si bien constituye un proyecto de Investigación-Intervención Educativa, se estructura como Tesis, trabajo de carácter científico que implica un proceso de investigación en torno al problema de la convivencia escolar a través del abordaje metodológico de corte cualitativo y cuyos hallazgos se entretujan con la teoría como herramienta de análisis, recurso de observación y medio para la descripción de la realidad en particular, con ello se establecen planteamientos y posturas desde tres ángulos: el con-vivir, la propia intervención educativa y la formación de interventor. De esta manera se presenta como opción de titulación desde la pertinencia de la Universidad Pedagógica Nacional para obtener el grado académico correspondiente a Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE).

A. Sentidos de Cambio en mi Labor Docente

El cambio de sentido se sucedió en una continua búsqueda dentro de esa utopía que moviliza y aspira a encontrar nuevos caminos para observar el mundo. Esta posibilidad brindó incursionar en la intervención educativa, dispositivo que permitió incursionar en la exploración personal, ahondando en el interior para encontrar en primer término, los motivos de focalizar la convivencia escolar.

Para ello fue necesario explorar en los saberes, remover esquemas que se habían instalado inconscientemente, petrificando el deseo, el cuestionamiento, el soñar, colocando en su lugar fijaciones de realidad.

Fijaciones que se denotan en la manera de realizar las tareas educativas, en observar los roles de los actores educativos, en la concepción de educar, estas y otras cuestiones resultaban persistentes, dificultando habilitar la mirada, abrir la sensibilidad. Esta necesidad resultó primordial para abrir los sentidos a nuevas formas de percibir, analizar y definir recursos para proceder, como primera vía para la investigación- intervención.

De esta manera se realizó un breve recorrido por los antecedentes personales, con la intención de expresar las inquietudes y el deseo interno, que mueve y se inmersa en el quehacer docente. Para ello reconozco que ejercer la profesión docente durante mucho tiempo fue una de mis prioridades personales. Como profesora me enfrenté en la juventud a la práctica de la docencia, en ese entonces la inexperiencia se nutría de estar en compañía de otros; el imán era la constante interacción y relación con los demás, en hacer una tarea compartida, viviendo y aprendiendo juntos.

La enseñanza y la escuela las contemplaba entonces como un lugar y espacio de reunión, en donde, el entendimiento a través del juego, la espontaneidad y la alegría infantil eran los principales protagonistas. Algo así como vivir con y desde la mirada de los niños, volviéndome parte de su mundo y yo de ellos.

A medida que empecé a ejercer la profesión y con los años de realizar el quehacer docente de manera rutinaria, estas primeras ideas fueron reestructurándose, realizándose de manera formal, en donde los roles de los actores educativos se instauran y definen anticipadamente, preestableciendo las conductas; es decir, mis conductas, se volvieron estandarizadas, bajo modos de ser que se consideraban “estar bien” , “ser correctas”, “adecuadas” “aceptables”, cada uno en su papel institucional , conforme le corresponde actuar, en el aula, en la escuela, en toda la institución.

En ese mantener de las condiciones que menciona Ana María Fernández, materiales y subjetivas, concretizadas en un pacto, en el que inconscientemente formamos parte, “amontonados dulcemente fascinados por los aspectos ilusionales del suceder grupal” (Fernández 1986,134).

Así se contempló el espacio escolar, el escenario de la enseñanza del aprendizaje, en donde se comparte el tiempo, la vida, ahora se impregnó de simbolismos sociales y educativos fantasmáticos que acechan y provocan que los sujetos estemos a la defensiva, restringidos en el actuar, en el ser. Las relaciones, las interacciones se volvieron rígidas, tensas, impersonales.

En este tiempo, dentro de esta confusión, en donde se pierde el sentido de la escuela, de educar y a donde a la vez se crean nuevos sentidos o bien se erosionan y se reconstruyen otros, donde el hombre deja de vivir en un mundo ordenado y hay multiplicidad de opciones (Berger y Luckmann 1996,63), dentro de esta modernización del mundo se cuestionó la sociedad, la convivencia, plagada de sucesos agresivos, violentos, la educación y sobre todo la identidad personal. A la vez se observó las relaciones, las instituciones y la vida, como objeto de múltiples interpretaciones, bajo distintas perspectivas, que confunden, aíslan.

Ante este panorama se visualizó que la frescura de las relaciones se extravió, ya no es la escuela un espacio y lugar de sujetos compartiendo y viviendo con los otros, se ha convertido ahora en un espacio restringido, donde los sujetos se amoldan para su próximo futuro social, para que encajen en la sociedad que nos empeñamos en conformar y que al mismo tiempo criticamos descalificamos. Entonces, estar en la escuela actualmente lo vivo y lo percibo como un espacio de temor, de aislamiento, donde se van limitando las conductas y comportamientos, se deja de hacer, de experimentar en las relaciones con los demás por temor a fallar, a provocar situaciones que rebasen la lógica disciplinaria de la dinámica que se ha formado a la que llamamos convivencia escolar.

En esta visualización se eligió el camino de problematizar e indagar la convivencia como posibilidad de reconfigurar la vida escolar, cuestionando, indagando en su construcción, es decir optar por su deconstrucción, sin olvidar que también se encuentra presente de manera persistente la otra cara de las relaciones que se saturan de conflictos que se resuelven cada vez con mayor violencia dentro de los centros escolares. Provocando ambientes que nos alejan de la cordura, de la sensatez, que ciegan miradas y que convierten los espacios escolares en tierra de nadie, donde prevalece el miedo, la indiferencia y la exclusión.

En estas constantes preocupaciones las ideas empezaron a girar en torno al hecho de no ver a los alumnos y al docente solo como sujetos sociales, que cumplen una función en el sistema, como engranes de una máquina social, educativa; más bien la aspiración empezó a ir en la búsqueda, de reconstruir las relaciones en una renovación del ambiente escolar, de la convivencia y valorización de sujetos pensantes, que sienten que viven y que deben vivir por derecho propio.

Este fue el cuestionamiento que me dio pie a un acto de reflexión de mi quehacer docente origen del interés por la convivencia escolar, en esa idea que empezó a circular por mi mente, de manera recurrente llevando a cuestionar el “para qué estar a donde se está”; así empezó a constituir un proceso reflexivo de problematizar la práctica, en donde las relaciones se enlazan y se separan dentro de esas rutinas en las que se anhela, encontrar lo momentáneo y circunstancial de la vida dentro de la escuela.

De esta manera se incursionó en la convivencia, un tema que por su simplicidad y cotidianeidad resulta básico, pues en él se juega la vida escolar, la estabilidad emocional y la misma felicidad. Abrir esta primera puerta en mi interior, a través del ejercicio de reconocimiento de formación y construcción personal, constituyó un primer paso; autoreconocimiento de la propia subjetividad, constituida por múltiples referentes: emocionales, sociales, políticos y culturales.

Por un tránsito en las instituciones que ha refrendado la mirada y el sentido: de las relaciones, de las prácticas cotidianas, de la escuela, del acto educativo, de la vida. A la vez reconocí el deseo colectivo de una búsqueda continua por conocer, cuestionar, indagar, promover y vislumbrar algo mejor para los sujetos; ello se convirtió en el latir que condujo a la intervención de este tema educativo referente a la convivencia escolar.

Esta visualización como punto de partida, se fue transformando a lo largo de la intervención educativa, al indagar dentro de las subjetividades, dejando al descubierto las confrontaciones, controversias y las diversas tensiones que surgen al problematizar la convivencia escolar, a la vez de reencontrarse con los sujetos que transformaron el con-vivir a través del huerto, dando apertura a encontrar nuevas dimensiones de educar.

B. La Convivencia en la Escuela

La preocupación por comprender y actuar ante una convivencia escolar restringida, limitada, instalada en situaciones de indiferencia, exclusión e incluso situaciones de violencia que alteran la estabilidad emocional, se hace presente no solo en mi experiencia como docente.

No en balde en la última década, la convivencia escolar detonó como un tema de interés institucional y punto de emergencia, estando en la mira de todas las instancias, actores educativos y sociales, desde el sistema educativo, hasta el nivel de la sociedad; un tema altamente cuestionado en el que se enfatiza prepararnos para convivir y también visualizándose como un problema por resolver, una meta que alcanzar, un clima de aprendizaje que propiciar. En esta confusión se cuestiona ¿Qué es la convivencia? ¿Cómo es? ¿Qué sucede en los espacios escolares? ¿Qué implicaciones trae consigo? ¿Qué hace la institución por esa convivencia escolar? ¿Cómo la conciben y generan los propios actores educativos?

Dentro de los espacios escolares, fue posible observar que las rutinas de convivencia parecían una consecuencia de la propia vida escolar, que se teje por sí misma al estar en relación con los demás.

Una necesidad que cada actor satisface a su modo, al estar juntos, en el jugar, conversar, incluso llorar; que se impregna de voces, gritos, risas, recuerdos, desavenencias, conflictos, cuya solución idónea se localiza dentro de su mismo lugar de origen y entre los mismos actores.

Ante la llegada de la demanda instituida, del mandato de la convivencia escolar como prioridad educativa, varios actores suelen preguntar: ¿Por qué es prioritaria? ¿Qué se cuestiona de la convivencia escolar? ¿De qué maneras convivimos en la escuela? ¿Qué forma de convivencia queremos? ¿Desde el sistema educativo qué convivencia se quiere o se pretende lograr? Estas y otras interrogantes abrieron paso, primero a su indagación de carácter diagnóstica, posteriormente a diseñar y desplegar el dispositivo de la intervención, el huerto, conduciendo al acercamiento de este tema a los involucrados, construyendo juntos la convivencia, que se impregnó de compartir y un cuidar a los otros a través de una nueva configuración de la convivencia escolar, el “hacer juntos”.

C. Reconfiguración de Aspectos Constitutivos de la Intervención Educativa

Para llegar al diseño del dispositivo y despliegue de la intervención educativa, se recorrió un largo camino entre quiebres y reconfiguraciones tanto teóricas como personales; las cuales abrieron una mirada de deslinde, dispuesta a la búsqueda para atender las necesidades de los sujetos más que las sociales e institucionales orientando líneas de acción tendientes al bien común.

1.La elección de la Intervención Educativa

Dentro de las primeras reconfiguraciones uno de los aspectos por demás relevante se refiere a la noción y elección del posicionamiento de intervención.

Como primer punto de interés, abordé la intervención desde una noción que alude a modificar y cambiar algo. Este primer acercamiento remitió a continuar su distinción desde diversas miradas y enfoques.

Dentro de los distintos acercamientos, se apreció la propuesta de José Manuel Touriñan (2011) este autor, la clasifica en dos vertientes: la intervención educativa, que define como la acción intencional para la realización de acciones que conduzcan al desarrollo integral del educando; por lo que tiene un carácter teleológico, es encaminado a decir los fines, considerando un sujeto y un objeto.

Sus ámbitos se centran en la familia, la escuela, el Estado y la Sociedad, destacando la formación como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación.

La segunda vertiente se refiere a la intervención pedagógica, descrita como acción intencional y que se desarrolla en la tarea educativa en orden con, por y para el educando. Tiene una intencionalidad que reside en intervenir sobre la conducta.

Esta intervención trata de generar hechos y decisiones pedagógicas. Una tarea desde este tipo de intervención, es palpar qué disposición hay para un cambio. Se dice que el sistema educativo está instalado sobre la creencia de que los docentes son los que saben y los chicos los que no saben.

La finalidad de exponer estas maneras de intervenir fue distinguir su postura y modos de proceder.

Sin embargo, ninguna de estas propuestas cubrió las inquietudes y expectativas para abordar el tema de la convivencia escolar, desde la búsqueda de incursionar en la necesidad de con-vivir y de reconstruir significaciones.

Esta búsqueda, encontró en el discurso de Eduardo Remedi (2004) las palabras que dieron orientación para decidir el posicionamiento de intervenir, distanciándose de las propuestas que aluden a intervenciones programáticas:

“en mi trayectoria personal, a mí no me fue fácil llegar a la conclusión cuando uno trabaja en el terreno educativo, trabaja con prácticas, y tampoco me fue fácil darme cuenta que estas prácticas tenían historias y que centralmente el trabajo que yo hacía cuando estoy en el terreno educativo cuando estoy dando clases, transformando un currículo, viendo problemáticas institucionales es: INTERVENIR.”
(Remedi 2004, 1)

Este referente perfiló el posicionamiento en la intervención educativa desde la postura de Eduardo Remedi (2004), vislumbrando una posición distinta a la aceptación de caminos instituidos, optando por poner en *“juego muchas cosas de uno y tiene que suspender o poner en suspenso muchas certezas que uno tiene”*
(Remedi 2004, 1).

En este punto se decidió estar en dos tiempos, interponiéndose a una acción rutinaria, que se vuelve ritual en las prácticas de convivencia escolar.

Desde este posicionamiento se comprendió que la educación opera sobre prácticas prescriptivas y la intervención tiene también este carácter de prescripción. *“Pero trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un proceso complejo es trabajar sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes”* (Remedi 2004, 2).

Aceptar trabajar en estas dos tendencias significó entender que lo instituido responde a la lógica de la propia institución, asentadas en su historia, en su dinámica e identidad.

Esta lógica de intervenir llevó de regreso a las prácticas instituidas visualizando que tiene espacios que no son cerrados y es en esos espacios, los intersticios como lo menciona Eduardo Remedi (2004,2) es donde surge lo instituyente.

Es así como esta intervención apunta a los procesos emergentes, en comunidad, trabajando con significados, con las historias, con identidades de los sujetos (Remedi 2004,2).

Esta afiliación exigió empaparse de instrumentos a nivel conceptual como insumos que fortalecieron entender las dinámicas grupales y la lectura de la cultura de la institución las cuales contribuyeron a identificar los procesos de subjetivación, a ello se adicionó identificar las teorías del poder, para entender las problemáticas, todo lo cual se visualizó en una experiencia situada, es decir, se centró en una “negociación”, como menciona Eduardo Remedi (2004,7) negociando “significados”.

Este enfoque de intervención asume renunciar a posturas narcisistas y autoritarias, optando por el respeto por el otro, aceptando la diferencia, sobre todo aceptar como menciona Eduardo Remedi (2004,7) “yo soy parte de la verdad y no la verdad”.

Este es el posicionamiento de la intervención educativa que llevó a recuperar los principios metodológicos para la Investigación e Intervención Educativa que nos hace ver Teresa de Jesús Negrete (s/f, 63-66).

El primer principio se refiere a la forma de conceptualizar la realidad que se a estudiar como un sistema abierto autorregulado, con numerosos elementos que interactúan entre ellos de muchas maneras.

Como segundo principio se menciona, actuar desde una mirada racional compleja, con carácter multidimensional de los sistemas. Con caracterización holística y heurística.

El tercer principio se refiere a la reflexión de los componentes del sistema, las entidades, las relaciones, los mecanismos de autorregulación.

El cuarto principio de relevancia se refiere al espacio crítico lugar que articula la tensión entre lo explícito (instituido) y lo implícito (instituyente).

Por último, el quinto principio remite al proceder táctico en donde se especifican esquemas de operación. Al respecto menciona Negrete (s/f:66):

“El objetivo último de la intervención educativa se dirige a proporcionarle al sujeto un incremento de poder sobre su propia vida al aumentar y mejorar sus conceptos, instrumentos y mecanismos de lectura e interpretación de la realidad en la que está inmerso, de su propia condición de sujeto, de su propia reflexión sobre ambas y sus relaciones con otros sujetos, y consecuentemente, el incremento de su capacidad de intervención, modificación y control de dicha realidad”.

Desde esta postura de la intervención educativa y la consideración de los principios que rigen la metodología a seguir, se consideró intervenir en la problemática de la convivencia escolar, con ello ser promotor, mediador de la intervención, sobre las necesidades y los deseos, respondiendo a las necesidades de los sujetos, atendiendo los procesos participativos, además de construir nuevos conocimientos siendo útiles en otras situaciones parecidas.

Esta es la intervención que se optó, distinguiendo su orientación, optando por el lugar a donde los sujetos pueden verse, reconocerse, en su condición y desde ahí buscar caminos alternativos de relacionarse.

Esta elección sustentó la experiencia de investigar-intervenir la cual se conformó por sus dinámicas, aspectos metodológicos y conceptuales en sus distintos pormenores que se dejarán notar a lo largo de los momentos en los que se da cuenta de la deconstrucción del con-vivir a través del huerto escolar.

2.El Quiebre entre el Educador e Interventor

La adopción del posicionamiento de intervenir implicó distinguir entre educador e interventor, sus propiedades y diferencias edificándolas con características singulares.

A este respecto desde la perspectiva de Teresa de Jesús Negrete (2011) implica “reconocer y asumir las diferentes formas de pensar y hacer de los sujetos, cambia de lugar al interventor y su actuación como educador, puesto que ya no se pensará en el otro como sujeto a educar sino al reconocer en su voz habilidades diversas, saberes y una experiencia adquirida a lo largo de su historia de vida.” (Negrete 2011, 2). Desde el sentido que lo que menciona esta autora, el ser interventora implica asumir un papel abierto, reflexivo, crítico, que recupera y asume a los sujetos de la intervención en su valía; ello a diferencia del educador que se asume desde y solamente del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se asumió el no considerarse una experta, más bien considerarse como sujeto en formación constante, así como estar consciente y conocedora del rol que asume, de su repercusión en su hacer, desde una posición de indagadora de manera comprometida, visionaria, conociendo las circunstancias e implicaciones sociales, económicas, culturales, políticas y globales.

Pero sobre todo conocedora, de los sujetos singulares, caracterizados por sus diferencias únicas; al respecto Alan Touraine, menciona: “Es este tipo de interventor que sugiere y espera que se construya en el intelectual, crítico, analista, con características utopistas, de esa manera no dejar de soñar en una realidad diferente” (Touraine 1999,32).

Este interés surgió al posibilitar la oportunidad de abrir un campo de conocimiento emergente, que surge a partir de una demanda de la sociedad y de la crisis de la institución; tal es el caso de la convivencia escolar, un tema que altera el orden y muestra una complejidad, siendo con ello multireferencial, aspecto característico de los temas emergentes (Negrete 2013)

Esta es una invitación, que se asumió con la mira de tener la oportunidad de soñar, de vislumbrar oportunidades de acción, de manera creativa, con ello contribuir a cambiar mundos y el propio sujeto social en que se ha constituido.

Con estos referentes la construcción como interventora tiene su punto de partida en la reflexión constante en la misma conceptualización de la intervención educativa misma que se acompañó de quiebres conceptuales, abriendo un nuevo panorama de complejidad, de renuncia al disciplinamiento, a lo ya instalado, cediendo el lugar a los otros.

Pero claro está ese caminar que apenas empezaba, no lo lograría en solitario, solo era posible con otros que me acompañarían en el intercambio de ideas a través de su lectura, de su presencia sin estar, descubriendo en cada uno nuevos caminos de entendimiento, que conflictuaron, movieron, que hicieron soñar, desear, intentar

A ello se unió la compañía física que ayudó a desprender en ocasiones más inquietudes que respuestas y esto es precisamente lo que me hizo repensar y generar nuevos conceptos y conocimientos.

Esta práctica de intervenir ha hecho abrir aún más los ojos, dejándome sorprender por la riqueza de cada sujeto que acompañó en la intervención y que está más allá de ser un sujeto instituido dentro de un inmueble escolar.

En este “darnos tiempo para vivir la experiencia” como menciona Teresa de Jesús Negrete (2017), me encuentro ahora, en la que vamos descubriendo juntos nuevas posibilidades de relacionarnos dentro de la grupalidad, pero también conmigo misma, al permitirme visualizar nuevos horizontes para convivir. Sin embargo, también asumo que no es tarea fácil, pues ha sido demasiado tiempo que me he estructurado a partir de instituciones sobrias, distantes que contribuyeron a individualizar.

Ese fue el reto por lograr, en grupo como un miembro más que se permitía estar, como menciona Eduardo Remedi, en “dos momentos” (2017) que se ha reconstruido en compañía de otros, siendo el propio cuerpo que se vuelve parte de un mismo todo, tratando de explorar como es la intervención, recreándola, viviéndola, experimentándola, asumiéndola, con ello observar el rigor de recuperación, que hace escribir esta experiencia, como un camino metodológico que permite investigar sobre la misma intervención y sobre lo que pasa conmigo cuando estoy con los otros y a la inversa, de los otros cuando estamos juntos y movilizamos la convivencia.

3. Reconfiguraciones de Realidad, Ciencia y Conocimiento

Incursionar en la tarea de intervenir, además de un posicionamiento fundamentado, requirió remover y reconstruir conceptos, logrando con ello resignificaciones que se fueron vivenciando en el desarrollo de una tarea paralela; formarse como interventora e ir incursionando en los distintos momentos de la intervención.

De las nociones preliminares en este proceso formativo se identificaron como claves las nociones de *realidad*, *ciencia* y *conocimiento*; conceptos que por la naturaleza del trabajo científico requerían de su plena clarificación y entendimiento.

Al respecto y como resultado de una revisión rigurosa, la *realidad* la asumimos como compleja, dinámica, cambiante en un lugar y tiempo; esto supone su deconstrucción constante. Considerar de esta manera la *realidad* permitió asumir que en ella intervienen numerosos elementos, que interactúan de muchas maneras y le conducen a auto-organizarse espontáneamente, al adquirir la capacidad/habilidad de ajustarse a situaciones diversas.

Ello se relaciona con la idea planteada por Teresa de Jesús Negrete respecto a que las intervenciones tienen un carácter de sistema abierto autorregulado (Negrete s/f).

En cuanto a la construcción del *conocimiento* y la *ciencia*, se entiende que sus procesos están saturados de rupturas, debido a los cuestionamientos que los ponen a prueba de manera constante. Además de considerar que todo conocimiento se construye socialmente.

Estos conceptos propiciaron un rompimiento en el proceso constructivo del tema abordar, pues no solo se trataba de conocer e identificar la convivencia escolar, significaba toda una elaboración de trabajo científico con carácter de diagnóstico y en el que se necesitaba una visión crítica y una postura metodológica.

Estas primeras reconfiguraciones constituyen el basamento sobre el cual se fueron adicionando los principios metodológicos, como fue el actuar desde una mirada racional compleja, el espacio crítico y el proceder táctico, a los que alude Teresa de Jesús Negrete (s/f), impregnando la mirada y el sentido de intervención educativa.

Recapitulando lo expuesto anteriormente, se observa que el inicio de camino que condujo a la intervención educativa, se configuró de un proceso reflexivo, ahondando en la subjetividad, mirando retrospectivamente, encontrándose de cara a cara con el propio cuestionamiento de la elección por la convivencia escolar. A ello hace alusión comprender que todo tema al que se orienta el interés, se genera de una implicación personal, que mueve, guía y acompaña el deseo de sumergir los sentidos, de “*meter el cuerpo*”, como lo menciona Teresa de Jesús Negrete (2016).

Incursionar para esclarecer las ideas, mirarse en el espejo y responder sus propias preguntas requirió superar limitaciones, como es librarse de ataduras sociales convencionales, prejuicios, dejando al descubierto la vulnerabilidad, encontrando y enfrentándose a los propios sentidos de vida, temores y dudas.

Este hurgar, se acompañó de un continuo análisis teórico cuya conducción paulatina y sistemática, permitió mostrar con claridad el camino de búsqueda, enriquecida con la precisión de conceptos para intervenir, como es la realidad, el conocimiento y la ciencia.

Estas acciones habilitaron la incursión en la intervención educativa, las cuales se realizaron dentro de un espacio formativo, como futura interventora, en compañía de otros, compartiendo anhelos, angustias, interrogantes, socializando el conocimiento, lo que permitió incursionar en nuevos caminos educativos. Todo ello permitió, transparentar la mirada, habilitarla, reconfigurando a la interventora en su proceso de formación. Se podría decir que estos aspectos primordiales que constituyen un previo de entrada, imposibles de omitir y que en definitiva marcan un distanciamiento al abordaje tradicional, por llamarlo de alguna manera, a las problemáticas sociales y educativas.

Con ello se eligió tomar un posicionamiento que opta por responder de manera distinta a la demanda de la convivencia escolar, esto es optar por la intervención educativa, cuyo propósito, expresado por la voz de Teresa de Jesús Negrete, “es abrir los espacios vitales, apostando a la promesa de hacer un mundo más vivible” (Negrete 2016). La comprensión de esta elección, apenas comenzaba y tomaría forma poco a poco, a paso lento, a través de escuchar voces, nutrirse teóricamente, desencajar estructuras instituidas, desmenuzar discursos establecidos desde “*el deber ser*”, dislocando esquemas, desdibujando saberes, arriesgándose a indagar en los intersticios, apuestas que darían luz para vislumbrar caminos posibles de abordaje, y elección del dispositivo de intervención, mismo que brindaría abrir espacios, en donde los sujetos nos encontrarían y deconstruiríamos la convivencia.

Capítulo I

EL RECONOCIMIENTO Y DIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

*“Caminamos desde lo que observamos a primera vista,
hacia una comprensión cada vez más profunda”.*

S.J. Taylor y R. Bogdan

Indagar, recrear y conocer la convivencia, centrada en los sujetos inmersos en el contexto educativo fue el motivo de diagnóstico. Para su elaboración se transitó por una preparación, plagada de reflexiones que llevó a un enriquecimiento tanto profesional como personal.

Se comentó en las sesiones de trabajo que todo proceso de investigación–intervención parte de una cuestión personal, con este entendido, se inició remontando al pasado como medio de posibilitar el presente, con esta idea, la construcción de esta etapa de indagación, trajo consigo un proceso dinámico de retroceso a las vivencias y construcción de experiencia.

Una relación dinámica presente –pasado y viceversa, en un ir y venir, desde sus diferentes vías para cuestionar, problematizar, colocando en tensión las practicas instituidas de la convivencia escolar, que a la vez deja al descubierto los dispositivos de poder, de disciplinamiento como menciona Foucault.

En este apartado se comparte la experiencia del trabajo diagnóstico, iniciando con la definición de este proceso, el cual se acompaña del aspecto metodológico de la investigación-intervención, que consistió en principio, definir la función del propio proceso, acompañado del replanteamiento de la convivencia escolar que se precisa en el fundamento teórico-conceptual del con-vivir, punto medular que guía la diagnosis en la intervención.

En este camino se incursionó en los fenómenos sociales fundamentales que puntualizan y definen sentidos de identidad en los sujetos, como es la modernidad, posmodernidad, la globalización.

En un acercamiento más específico se recurre a visualizar las políticas educativas en México, focalizando en particular el Marco Legal de la Convivencia Escolar aspectos que de manera precisa tensionan las relaciones, a la luz de la escucha de los sujetos que las generan.

Con estos antecedentes indagatorios, se entró al campo, realizando lecturas del territorio, de la institución educativa y desde luego de los sujetos que habitan los distintos espacios de búsqueda, acompañada de fragmentos de observaciones y relatos de vida, datos empíricos que proporcionaron una mayor percepción sobre los significados y sentidos de la convivencia escolar, dando con ello lugar al recuento de los hallazgos de esa convivencia añorada y deseada.

Como punto focal se exponen los hallazgos sobre la con-vivencia, los cuales refieren las voces de los sujetos que de manera puntual se sistematizaron en las distintas categorías de análisis, las cuales proporcionaron lucidez y entendimiento para incursionar en posterior en el dispositivo de intervención.

La reconstrucción de este ejercicio indagatorio, permite visualizar el dispositivo del huerto, dando cuenta del problema de la convivencia escolar, asumiéndola desde este entendido como tema emergente que se concreta en la necesidad y deseo de con-vivir.

Es así como el diagnóstico cubrió una de las etapas fundamentales, brindando la posibilidad de conocer la realidad de la convivencia escolar dentro de la localidad y la escuela primaria del “Nopalillo”, dando pie a visualizar el dispositivo de intervención, el huerto escolar.

A. Antecedentes Conceptuales y Metodológicos de la Investigación.

Adentrarse a la realización de la tarea exploratoria, de indagación llevó a realizar distintas consideraciones y distinciones de posicionamientos.

En un primer acercamiento se realizó la distinción de las fases del proceso de investigación, enfatizando en la etapa diagnóstica, asumiéndose como parte de un proceso llamado “ciclo de trabajo”, Astorga y Der Bijl, lo mencionan como primer paso de un trabajo investigativo, organizado y sistemático que consta de 5 etapas: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. (Astorga y Der Bijl 1991,15). De ahí se identificó la etapa de diagnóstico como imprescindible, pues cimienta y repercute en las demás etapas del ciclo.

Desde esta visualización, la realización del diagnóstico tiene carácter descriptivo, enfocando indagar la realidad, desde su dinámica, su complejidad a través de cuestionar y problematizar.

En este sentido se reconoció a la realidad, recuperándola y reflexionándola desde su concepto como antes enunciado, singular (única), compleja (multidimensional), cambiante (en movimiento) e irrepetible (diversa) dinámica, en un lugar y tiempo (Zamora 2002). Además de considerar que siempre habrá más elementos que conocer, en esa realidad, que asumimos de estudio. En particular Astorga y Der Bijl, entienden el diagnóstico en un ritmo de espiral, “al regresar, bajo este ciclo, se busca ampliar o profundizar los conocimientos de la realidad, para seguir avanzando en la resolución del problema, todo ello bajo un proceso de reflexión constante, regresando al mismo tiempo de partida, pero no igual, no siendo repetitiva” (Astorga y Der Bijl 1991, 3).

En otros antecedentes teóricos se distinguió las distintas tradiciones científicas y los distintos métodos investigativos, desde las cuales se han abordado a lo largo del tiempo el conocimiento científico y desde las cuales se explica la relación entre el sujeto y el objeto de estudio.

Por un lado, se puntualizó el positivismo, concepción estricta basada en la observación directa y la experimentación, en la cual el conocimiento sólo puede hallarse en el análisis de los hechos reales, su descripción se realiza en forma neutra y objetiva, libre de toda subjetividad, adoptando un lenguaje que pretende ser universal, utilizando para este fin métodos cuantitativos.

Surge de esta postura la noción de reproductividad (Portouis 1992,2), en esta relación estática, algunos autores han consideran que bajo la cobertura de la objetivación se esconde el problema ético de la manipulación y del control (Portouis 1992,2), resultando polémica desde este sentido.

Por otra parte, como postura alternante, se encuentra la teoría activa del conocimiento. Los precursores de esta postura Popper, Kuhn apoyan esta corriente cuando señalan que el investigador formula sus preguntas y sus teorías dentro de un marco lingüístico que le es transmitido por tradición y que generalmente, no cuestiona (Portouis 1992,3), heredando paradigmas.

Todos los procesos sociales puestos en evidencia por los investigadores son efímeros y dependen de la manera como los actores los perciben (Portouis 1992,5). Los fundamentos en este discurso tienen en cuenta las percepciones, las sensaciones, las impresiones frente al mundo exterior. Su dificultad reside en crear una metodología objetiva partiendo de la subjetividad de los sujetos. (Portouis 1992,5).

Por último, se observó la aproximación dialéctica, que sugiere una relación dinámica entre el sujeto y el objeto, es decir entre la subjetividad del agente y el hecho concreto, entre el mundo de la cultura y el mundo de la naturaleza. (Portouis 1992, 4). Esta tradición considera el valor del hecho observado y el rol creador del sujeto, analizando y resaltado las contradicciones del mundo social para comprenderlo mejor.

Desde esta óptica las contradicciones constituyen la base de los problemas reales, dentro de una sociedad en donde los conflictos se consideran factores de cambios e intenta hallar de nuevo el movimiento y la dinámica de los sistemas más allá de las estructuras (Pourtois 1992,5).

En cuanto a la investigación se observó la metodología cualitativa, parte esta elección considerara sus características que mencionan Taylor y Bogdan (1992, 21); en primer término el ser inductiva porque los investigadores desarrollan conceptos intelecciones y comprensiones partiendo de la pauta de los datos, bajo un diseño de investigación flexible, comenzando los estudios con interrogantes. Sus aspectos se refieren a ver el escenario y las personas desde una perspectiva holística, esto es no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, se estudia a los sujetos en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan.

Su tercera característica menciona que los investigadores son sensibles no intrusivos a los efectos que ellos mismos causas, interactuando con los informantes de manera natural. La cuarta característica se ha de tratar de comprender a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos, tratando de experimentar la realidad tal y como otros la experimentan. Su quinta característica se refiere a la búsqueda de la comprensión de otras personas.

Por último, la séptima característica es su visión humanista y por último la novena característica que alude a la validez observando a los sujetos en la vida cotidiana.

Estas son las posibilidades que brinda el enfoque cualitativo, considerando que, a partir de la descripción y explicación, se pasa al análisis e interpretación. “No se busca en el exterior del comportamiento humano sino en la lógica de su interioridad“(Rubio y Vara 2004,246). Realizando al mismo tiempo una triangulación con el aspecto teórico, ayudando con ello al esclarecimiento de la información y generando al mismo tiempo su conocimiento.

Los anteriores referentes teóricos con relación a la investigación, constituyen un previo de entrada al proceso de diagnóstico de la convivencia escolar. Su identificación permite la distinción del posicionamiento de hacer investigación-intervención educativa atendiendo la emergencia de la convivencia escolar.

1. La entrada al campo de la investigación –intervención

Si bien a este trabajo de investigación –intervención educativa, antecede la formación profesional sumergida en una manera particular de encarar el proceso sistemático de investigación, a ella se sumó la confrontación de asumir la intervención educativa desde un posicionamiento distinto, es decir desde otra mirada y lugar al que comúnmente hace alusión tanto la intervención como la investigación y es precisamente ese pequeño ajuste, ese doble giro de “ver estando afuera “ y de “estar adentro” a la vez, implicada, lo que modificó el “ellos” a un “nosotros en grupalidad”, lo que llevó a movilizar y enfrenar la tarea exploratoria desde un posicionamiento distinto de lo establecido, es decir, hacer a un lado ese camino indagatorio que se mueve bajo un eje rector que corrobora y confirma a una problematización constante que interpela y que busca lo emergente en continuo.

Esta es la posición que se adoptó, de ahí la enunciación de investigación-intervención educativa en una articulación constante, entendiendo que la misma intervención opera como un dispositivo que permite ver un” haz de relaciones de saber-poder y subjetividad” (Negrete 2017,2).

Adoptar esta perspectiva aleja de la investigación convencional, como lo menciona Ana María Fernández (Fernández 2013,79), se mueve bajo su propia dinámica permitiendo mostrar los movimientos de alteridad y emergencia temática durante la indagación y despliegue de la intervención.

2. Dentro de la investigación-intervención

La adopción de esta manera de indagar llevó consigo un “armado de herramientas: Lo conceptual funge como guía para la transposición o conversión en instrumentos de exploración, estableciendo conexiones múltiples que producen ejercicios de problematización” (Negrete 2017, 4). De esta manera se puntualizó en los sujetos participantes; en sus discursos, para escuchar sus intereses, preocupaciones, expectativas, anhelos y deseos de convivir. También se problematizó las lógicas instituidas de la convivencia, los discursos y propuestas de los distintos Programas Nacionales que se sumergen cotidianamente en la cultura escolar y que traspasan los muros de la escuela.

La recuperación en la intervención educativa cubre una tarea constitutiva que Foucault (1992) nos advierte al mencionar que la búsqueda en los espacios con las poblaciones específicas “remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault 1992,14). A esta manera de interpelar se une el reconocimiento del “*Cuerpo* como superficie de inscripción de los sucesos” menciona Teresa de Jesús Negrete (2017) quien recuperando el pensamiento de Foucault menciona “sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se enlazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault 1992,14). En esta línea de indagar, metodológicamente se buscan y reconocen las situaciones de indagación” para que el cuerpo “hable” o sea “escuchado” (Negrete, 2017).

Dentro de esta experiencia ,las situaciones de indagación se realizaron a través de acercamientos a los sitios escolares frecuentados para convivir, observando los cuerpos que hablan a través de sus movimientos, de sus expresiones adicionándose la escucha de charlas informales y entrevistas a profundidad.

Esta elaboración de situaciones de indagación y despliegue forman parte de los procedimientos de investigación- intervención, ideadas para que el cuerpo “hable” y sea “escuchado” (Negrete, 2017), formando parte de los procedimientos de investigación- intervención, a los cuales Ana María Fernández menciona “situar al cuerpo como superficie de inscripción disloca los procedimientos de investigación. Intervención educativa convencionales, pues abre la puerta a las intensidades de las corporalidades en acción” (Fernández, 2013).

Con este posicionamiento se entró al campo y es bajo esta perspectiva que la interventora desarrolló nuevas habilidades, como es habilitar el “ojo ilustrado” como lo menciona Teresa de Jesús Negrete (2017,5) la escucha, la espera, así como el uso del juego para poner a la vista lo imaginario/real/simbólico, a lo que se suma el proceder táctico para pensar, idear y analizar lo que fue aconteciendo en las relaciones entre sujetos/grupo/institución (Negrete 2017,5).

A estas habilidades se adicionaron nuevos entendidos que distinguieron esta perspectiva como fue el comprender que la indagación también transita por el conflicto, que se sucede al irrumpir las escenas con distintos ángulos de observación, es decir el proceso de indagación adopta un matiz de cuestionar lo obvio, lo cotidiano y es esta controversia que distingue a la intervención educativa.

Un segundo aspecto fue la tarea de elucidación para comprender las tramas de la cultura institucional, identificando las líneas de pertenencia, cruzadas por las costumbres, prácticas que se configuran a partir del sentido de pertenencia y los aspectos simbólicos del convivir, incluso heredados de padres a hijos.

Como recurso metodológico de análisis se utilizó la narrativa, distinguiendo dos ángulos de observación, un primer orden, relatando lo que pasó y en un segundo orden la interpretación, dando cuenta del proceder táctico de la intervención.

a) Las Herramientas para Investigar –Intervenir

Las herramientas que se utilizaron para realizar los ejercicios de análisis y reflexión de la con-vivencia, fueron las observaciones participantes, entrevistas, charlas informales y el diario del investigador-interventor donde se realizaron las narrativas de los distintos momentos de esta experiencia.

b) Observación Participante.

Las observaciones participantes, refieren a momentos circunstanciales en los cuales se expresan y se mueven los sujetos. Momentos en donde se recrean prácticas y hábitos que reflejan la cultura de la convivencia escolar.

En total se realizó un total de ocho observaciones, enfocándose a la entrada de la escuela, el uso de los espacios escolares y relaciones de los sujetos en el aula, permitiendo recuperar, actitudes, comportamientos, tareas, expresiones corporales y faciales que se denotan en sus cuerpos y rostros de los sujetos, así como acciones simbólicas, entre otros aspectos. Su aplicación resultó útil para el rescate de situaciones, actitudes, conductas de los sujetos que al ser cotidianas se consideran poco significativas, obvias y triviales en materia de convivencia.

Se optó por la observación como forma de recoger información que se lleva a cabo en contexto natural donde tienen lugar los acontecimientos, siendo un procedimiento universal y estando en el origen de la ciencia (Rubio 2004, 94). Esta técnica resulta significativa debido que al observar no solo se fija la vista también la presencia, formando parte de lo que se observa, siendo participe del momento justo de la realización de las acciones.

c) Diario del Investigador- Interventor

En el intento de sistematizar las experiencias, resultado de los encuentros y la observación de hechos relacionados con la convivencia, se elaboró y utilizó el diario del investigador. Organizándose en una recopilación de descripciones y narraciones de los sucesos, sistematizados bajo un estilo personal.

El diario constituye una herramienta metodológica, en el cual siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1992,15) se incorporaron la narrativa y descripción de la problematización de la convivencia. Además, dentro de su contenido se ubica un apartado que contiene los procesos de reflexión y apropiaciones conceptuales que permiten comprender y elucidar el entramado de relaciones y de aspectos que conforman la convivencia escolar.

Este instrumento se conformó de tres apartados, el primero contiene la construcción conceptual relacionada con la convivencia, el segundo la visualización de los posibles caminos a seguir en la intervención educativa a partir de la misma voz de los sujetos implicados.

El último apartado se refiere a los aspectos personales con los que se acompaña el proceso de organización, construcción y sistematización de la investigación, expresando en esta parte las inquietudes, dudas y significaciones resultantes.

Tanto su diseño como su contenido proporcionó una gran ayuda para el análisis. Constituyendo una experiencia documentada del ejercicio de indagación.

d)Entrevistas a Profundidad

La selección de la entrevista a profundidad considerada como cualitativa obedeció a sus características, las cuales menciona Pope, citado por Rubio y Vara (2004), “un encuentro hablado entre dos individuos que comparten interacciones tanto verbales como no verbales” (Rubio 2004, 407). Cabe precisar que, si bien este autor utiliza el término “individuo”, desde la postura de la intervención educativa se concibe como acercamiento a los sujetos que a través de esta herramienta indagatoria ponen al descubierto subjetividades que se construyen a lo largo de su vida.

Este acercamiento por medio del diálogo *face ot face* directo y espontáneo en una conversación entre iguales, menciona Taylor y Bogdan (1992,15. Al investigador le inquiera no solo obtener respuestas, sino también aprender a que preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1992,101) El tipo de entrevista utilizado es la historia de vida o autobiografía sociológica.

De esta manera se utilizó como referente la investigación desde el enfoque biográfico, con carácter científico. Esta metodología de las historias de vida como estructura central, es organizada y analizada minuciosamente en cada posible implicación teórica y en sus consecuencias operativas (Cipriani 2013,133).

De este enfoque se recuperaron los datos empíricos que aportaron las diversas entrevistas, rescatando a través del relato algunas prácticas, actos y gestos del convivir, lo cual permitió con apoyo del sustento teórico dilucidar la complejidad del entramado de relaciones de la convivencia.

Como agregado a esta experiencia de acercamiento a los otros por medio de entrevistas se puede decir que resultó provechosa y agradable, podría decirse que su uso es ampliamente recomendable para lograr establecer lo mencionado por Carlos Skliar (2012), ir al encuentro con el otro.

Con este instrumento se logró un diálogo informal y recuperación de significados. Su éxito radicó en la confianza, lo cual inquirió por parte del investigador- interventor, ganarse con afabilidad y actitud de escucha al entrevistado. En su aplicación en esta investigación, como experiencia es necesaria la selección minuciosa de los sujetos a entrevistar, observando de antemano la disposición y actitud para compartir espacios de vida personal.

En su etapa de ejecución la implicación jugó un importante papel, el conocimiento y antecedente del investigador- interventor generó la confianza lo que ayudó a la apertura de compartir, logrando con ello mayor acercamiento, creando incluso lazos de afecto, que derivaron en narrativas abiertas y francas.

La selección de personas entrevistadas para esclarecer y entender la convivencia, obedeció a encontrar en ellas apertura para compartir, mostrándose en su disposición a la petición de ceder tiempo para charla informal, lo que significaba distraer de sus actividades cotidianas. Un primer grupo de informantes lo constituyeron tres madres de familia. Un segundo grupo tres adultos mayores y por último los docentes de la escuela.

A demás de considerar a los propios alumnos de la escuela primaria en sus distintos grados académicos, considerando sus edades de seis a doce años de edad y cuya información proporcionaron a través de sus voces, risas, gestos y movimientos, posibilitando con ello la observación de la con-vivencia en sus distintos espacios escolares.

La aplicación de la técnica fue de menos a más, en los primeros ejercicios se carecía de práctica, perdiendo detalles que se recuperaron a través del recuerdo inmediato, de ahí la importancia de documentarlo a la brevedad. Para salvar este obstáculo se utilizó grabadora, aun corriendo el riesgo de intimidar a los entrevistados, situación que se superó a base de mostrar serenidad y confianza al entrevistado

Al recorrer camino en esta práctica, su ejercicio se volvió más gustoso, permitiendo un contacto personal único en el que se comparte el tiempo, la voz, los sentimientos, los recuerdos, haciendo que la imaginación recree la escucha.

Sus narrativas sencillas, pero con gran contenido, muestran sentimientos, emociones, sentires, nostalgias, experiencias de vida relacionadas con la convivencia, encontrando que la convivencia, es la vida misma. Pero también dejan ver y sentir deseos, anhelos que se reflejan en ese ejercicio de memoria que hace cuestionar esas prácticas de convivir escolares.

Los acercamientos dejaron en el aire cuestionamientos acerca de ese deseo que se expresa y se omite a la vez, pero que se asoma de forma recóndita en los recuerdos y que se abre a partir de “una interrogante a un detalle aparentemente sin importancia la idea de que justamente allí, donde aparecería no haber nada, hay lugar para establecer la puntuación; punto que no es liso, sino que estaría compuesto de una multiplicidad de pliegues y repliegues” (Fernández 2013, 40) y esta posibilidad de la pregunta por el deseo se abre por las condiciones de hablar y ser escuchado. Deseo que movilizó y se expresó en el despliegue de la intervención dando vida a nuevas formas de relacionarnos y con-vivir.

Este fue el camino metodológico de la indagación del diagnóstico y el mismo despliegue de la intervención educativa. Su estructuración y sistematización constituye el cuerpo en sí de este documento narrativo de la experiencia.

B. Dentro de la indagación

1. Definición y Replanteamiento de la Convivencia Escolar

En el ánimo de buscar y definir la convivencia escolar, se cuestionaron las relaciones de los actores educativos, dando cuenta que, a medida que se vive la educación en su sentido formal, los sujetos se posicionan en roles preestablecidos y encasillados en el “deber ser”, armonizados dentro de una dinámica de convivencia educativa establecida institucionalmente, en la que se va diluyendo lo singular, lo propio, lo auténtico.

Vivir bajo la lógica de conductas preestablecidas hizo cuestionar la actuación personal, haciendo girar las ideas aspirando a no solo ver a los alumnos y docente como sujetos educativos, como actores que cumplen una función dentro del sistema, más bien movió el deseo de reconstruir las relaciones.

Para ello el acercamiento, fue más allá de mirar a la convivencia escolar como prioridad educativa, iniciando con ello un amplio recorrido teórico para clarificar el concepto y sus implicaciones, centrando la mirada en las relaciones personales, actitudes, situaciones institucionalizadas e instituyentes, que se realizaban de manera cotidiana entre los diferentes actores educativos, dentro del ámbito de la escuela primaria.

A este panorama, se sumó los aspectos personales, saturados de arraigo laboral a la docencia, a la institución educativa, así como experiencias y vivencias pedagógicas. Se anexó en primera instancia, la recuperación de la noción de convivencia escolar que se ha definido desde la propuesta curricular y que de manera recurrente se enuncia dentro de los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.

Definiéndose la convivencia escolar como “la interacción social que se produce al interior de los centros escolares de educación básica entre los integrantes de la comunidad escolar para el logro del aprendizaje de los alumnos” (SEP 2017,2).

Con esta recuperación se revisó los puntos de coincidencia, contrastando, colocando en tensión, encontrando que la convivencia escolar se identifica dentro de una limitación de espacio educativo, en donde las interacciones de los actores tienen una finalidad específica, solo el aprendizaje escolar.

Aunque se enuncia de manera de imprecisa, de forma generalizada deja entrever la intención específica de asimilar y apropiarse de un curriculum educativo.

Esta primera exploración, dejó ver que dentro de lo instituido es posible encontrar pequeñas grietas, dejando en el aire el cuestionamiento, convivencia para aprender contenidos escolares, para el logro de propósitos sociales preestablecidos o para una convivencia que nos ayude a vivir.

Grietas que deja ver la convivencia desde la parte instituida, en forma de cuestionamientos, incongruencias, oportunidades, momentos desde las cuales se puede ingresar, en palabras de Horacio Foladori “la intervención es posible siempre y cuando lo instituido presente una fisura” (Foladori 2008, 34). Fisura que se construye con lo instituido, aunque paradójicamente se resiste a reconocer su existencia (Foladori 2008. 34).

Estas reflexiones basadas en sustentos teóricos guiaron los acercamientos, iniciando con ello la indagación, visualizando que se avecinaba un proceso de reconocer los distintos entornos de la realidad en donde se entreteje la convivencia escolar, lo cual hizo necesario cuestionar el propio concepto de convivir.

a) Fundamento Teórico-Conceptual de la Convivencia

La búsqueda de la conceptualización de la convivencia escolar, se puntualizó en un primer momento, desde su posición etimológica de la palabra “convivir”, que nos remite al latín *convivere* y significa “vivir con otros”. Sus componentes léxicos son: el prefijo “con” (junto) y “vivere” (existir, subsistir, no estar muerto) (Diccionario etimológico). Desde esta revisión inicial, se sientan las bases de búsqueda, dando indicios para el vivir y estar juntos, remitiendo a pensar en la existencia con el “otro”, que bien puede implicar lo colectivo.

Para trabajar analíticamente el con-vivir, hice uso de los planteamientos de Jacques Derrida (1968) por la “*différance*”, así como por el entendimiento de las diferencias y la pedagogía de las diferencias.

Este bagaje teórico proporcionó la recuperación y conceptualización de la convivencia, desde mirar a los sujetos, desde su ser y Ser (Guattari 1994,195). Cada una de estas posturas teóricas enriqueció y modificó a nivel personal, al grado de concebir la convivencia, el con-vivir desde una deconstrucción del lenguaje, como punto medular dentro de la actividad escolar, rectificando y clarificando con ello la inquietud inicial, pero de una forma más estructurada.

Idea que se, asienta en la mirada social propuesta en una ética de la fraternidad y las pedagogías de las diferencias, auxiliándose de la antropología, la lingüística, la sociología, la filosofía.

Con ello se concibió ir más allá del sentido prescriptivo de un documento institucional o solo el significado etimológico, comprendiendo que en la palabra “*convivir*”, se encuentran múltiples interrogantes, que hacen ir y venir, reconfigurándola, reconstruyéndola una y otra vez.

Desde considerar “*existir*”, esto es tener vida, Ser un ser, que “*Es*”. Desde esta lógica, la convivencia podría traducirse como “*tener vida con los otros*” o bien “*ser un Ser con los otros*”. Con ello no solo se refiere a ser presencia, también esencia, en un tiempo y espacio determinado (Skliar 2002, 9).

Es entonces si se habla de una convivencia escolar, será en el espacio de la escuela en donde los mismos sujetos puedan verse y cuestionar a los seres que “*Son*” en ese tiempo y lugar. Conocer como “*Son*” en ese tiempo recurrente, continuo, día a día. Días en que “*Son Seres*”, pero que en el mañana no Serán los mismos y seguirán siendo en un antes y un después.

En el sentido que habla Nietzsche y recupera Deleuze, significándolo como el retorno de lo idéntico en el que todas las identidades previas son abolidas y disueltas “(Derrida 1968,11). En ese diario vivir, en ese diario estar en el aquí y ahora en un tiempo, en un espacio. Temporalidad y espacialidad, en la que irrumpe el hombre, dice Carlos Skliar, con ello hacer un mapa de “*Ser*” en ese espacio, en ese tiempo. Tantos mapas como sea posible, para cotejar, para desechar los calcos (Skliar 2005, 5).

En esta forma, en este proyecto empezamos a preguntar ¿Cómo es ese vivir con los otros? ¿Cómo vivimos con los otros en la escuela? En esa escuela en esa particularidad delimitada en tiempo y en espacio.

Para lo cual se requirió el análisis precisamente de los espacios, las relaciones, los conflictos, las diferencias, de género, de particularidades, además observar lo que prevalece en medio de esas relaciones, saturadas de diferencialismos, de prejuicios, de connotaciones sociales que abruman, que empañan, que nublan a esos seres que “*Son*” cuando precisamente están con el “*Otro*” (Skliar s/f, 17).

Con la percepción de la convivencia desde esta forma, se define como, “aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo”, ello, implica cuestionar los modos de relación que habitamos y que nos habitan, interrogando aquello que nos pasa con los demás (Skliar 2002, 89).

Es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido al interior de sí misma cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe. (Skliar 2002, 90) Calcos de lo mismo, repeticiones de conductas deseadas, de cómo vivir con él otros, con los otros. Dice al respecto Carlos Skliar” Ahora somos calca de la normatividad, de la docilidad del disciplinamiento.” La pérdida de la mismidad nos retrae, nos encierra, nos encarcela y desde ahí vigilamos, controlamos, castigamos, incluimos, excluimos a los otros y con ellos a nosotros mismos.

Desde las políticas educativas y desde el marco jurídico, está justificado el interés por la convivencia escolar; sin embargo, menciona Inés Dussel “más allá de derechos y obligaciones no lo es todo, hay más cosas en juego como la dependencia mutua, lo irracional, la risa, el llanto, el estómago, el placer” (Dussel 2012, 20). Es decir, hablar de las emociones intrínsecas del sujeto cotidiano.

Al respecto dice Humberto Maturana, sobre la emoción que se vive y no se expresa: “Si queremos conocer la emoción del otro debemos mirar sus acciones: si queremos conocer las acciones del otro debemos mirar su emoción” (Maturana 1996, 41) y ello sin prejuizar en un acto de sabiduría.

Estar en las emociones y el lenguaje. “Lenguajear que ocurre en la vida cotidiana” (Maturana 1996,42) entrelazado con el emocionar, con el conversar a donde se da la convivencia, cuando se acepta al otro como legítimo. Haciendo con ello “un modo de ser en el vivir” (Maturana 1996, 44).

Son precisamente las emociones que invaden en todo momento a los sujetos y que se expresan en los rostros, en los cuerpos, en el lenguaje. Decimos que el niño aprende del ejemplo, pero Maturana nos lleva un paso adelante, no solo es eso, “se aprende en la participación en el quehacer, es aprender el mundo que uno vive con el otro” (Maturana 1996,44).

Al encontrarse al otro con las acciones que lo constituyen, como un legítimo otro en la convivencia se sucede la experiencia del fluir del vivir. Pero circundados por un contexto, que crea una cultura de competencia, se cuestiona las formas, las maneras de convivir. En este sentido para Humberto Maturana “vivimos en una cultura que niega el amor, en una cultura centrada entre el bien y el mal, en la exigencia de la obediencia y por lo tanto en la desconfianza y no vemos que sin confianza no se constituye lo social” (Maturana 1996,52).

Aun existiendo actos de confianza, no la vemos. Estamos acostumbrados a la desconfianza, a el desamor, a la competencia, a la lucha; Al respecto menciona Humberto Maturana, los niños viven en un espacio de confianza que es su hogar, escuchando hablar de una continua enajenación en la desconfianza que va creando fracturas en la trama de la convivencia social. Es en cada momento que los niños están expuestos a la negación de su dignidad en la negación del otro, cosa que lo hace parte de un gran mundo en el que se niega lo social. (Maturana 1996, 52).

Si estamos inmersos en una cultura que habla del amor, pero lo niega en la acción, como plantea Maturana, resultado de una herencia europea occidental. Entonces se puede decir que su forma sutil está inmersa en la subjetividad, un constructo social intrínsecamente colonizado, mostrándose en cada ejercicio de subjetivación, en la forma de cómo nos lo vamos apropiando.

En este sentido, se muestra como se arma la cultura centrada en la apropiación y en ella aprendemos a querer, a desear y a necesitar cosas que incluso llegan a ser superfluas, pero que dependemos de ellas. Si no se obtienen se presenta la escasez y con ello el estrés, en el miedo continuo de perder, de no lograr las posesiones que se desea obtener, porque las posesiones dan seguridad al acumular (Maturana 1996, 63). La cultura colonial expuesta críticamente por varios autores latinoamericanistas y africanos, en término de imposición a los otros en una especie de ley de lo mismo, bajo una apariencia igualitaria. En lo que llama Skliar espacialidad colonial, aparato de poder articulado por un lado el reconocer las diferencias del otro y al mismo tiempo repudiar esas mismas diferencias (Skliar 2002, 92).

En esta sociedad no solo hay escasez económica con relación a las condiciones que satisfacen el vivir como es la alimentación, la habitación, en fin, lo básico

Hay otra dimensión del ser humano que tiene que ver con las relaciones interpersonales, con el medio (Maturana 1996, 63). La solución a ello desde Humberto Maturana es regresar al mundo natural, recuperándolo en la convivencia, entre una estrecha relación con educar: “educar es convivir y por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyen ese convivir” (Maturana 1996, 73). Estos espacios de convivencia son la amistad, el amor, la confianza.

Ahora la convivencia es difícil porque vivimos centrados en las expectativas y las apariencias, se valora una relación con sus consecuencias, en ese proceso no es permitido al otro ser sí mismo y le exigimos continuamente la autonegación para satisfacer nuestras aspiraciones. Pero si no hay confianza en el otro, no hay en nosotros mismos, es entonces que la confianza es el fundamento de la convivencia (Maturana 1996,68).

Mirar a la convivencia desde esta mirada hace cuestionar que lo que sucede en la escuela: ¿Cómo se legitima al otro? ¿Cuáles son las prácticas de participación?, ¿Qué hace la escuela ante este panorama? ¿Cómo se recrea el con vivir en la cotidianeidad escolar?

Es en esa vida diaria, cotidiana en sus actividades que hacen del sujeto, “un hombre entero” (Heller 1970, 96) En ella realiza actividades heterogéneas en donde se desarrollan habilidades aptitudes y sentimientos. Al respecto menciona Ágnes Héller, “heterogéneas no solo por la especie, sino porque tienen distinta importancia, algunas son diferentes para mantenerse vivo, otras no, algunas son indiferentes para el desarrollo de la personalidad, otras la estimulan, poseen un contenido de valor, otras están exentas de él. Sus formas varían según el tiempo, el estrato, por la particularidad” (Heller 1970, 96).

Estas actividades no solo cubren el cuadro comunitario, como lo llama Heller (1970), también las relaciones que garantizan la tensión emotiva de la vida, como el amor y la amistad.

Conocer, indagar la convivencia, el con-vivir en la vida cotidiana escolar de la escuela del “Nopalillo”, abrir la puerta para descubrir y leer los rostros, las emociones, los lenguajes de los sujetos. Ello nos compromete con la intención, la búsqueda de la legitimización del otro, con el amor.

Con estas reflexiones el tema de la convivencia alcanzó otras dimensiones, que movilizó, cuestionó y generó nuevas interrogantes las cuales solo pudieron ser contestadas desde ir a su encuentro, en su búsqueda constante.

b) Modernidad, Posmodernidad, Sociedad Global y su impacto en la Convivencia Escolar

Dentro del trabajo de investigación, se consideró visualizar y analizar la realidad social, considerando el contexto macro, como una forma de acercamiento a los grandes cambios mundiales que impactan y conforman nuevos significados a los modos y formas de vida de los sujetos.

La manera de realizar este acercamiento se llevó a cabo a través de identificar y reconocer la modernidad y la posmodernidad, así como la globalización como fenómenos sociales que impactan directa e indirectamente en el actuar de los sujetos, dentro de un mundo donde prevalece el desarrollo económico y la homogenización.

La modernidad, como proceso histórico y social, que de gran manera influye en la configuración de sentidos, de transfiguraciones tanto colectivo como de los sujetos.

Se define como actitud ante las cosas, ruptura ante cualquier tipo de imposición “es una manera de encarar la realidad, con la intención de cambiarla a través de la vanguardia en el arte, en la política, cuestionando los valores, las instituciones, apostando a lo nuevo y en la confianza para cambiar el mundo por medio de la racionalización como fundamento de todas las cosas” (Sztajnszrajber 2013).

Se entiende entonces la modernidad, no ya como una idea de orden, sino ahora como una ideología de lo que comienza, en donde el sujeto se vuelve autónomo, libre y responsable de sus actos. Sin embargo, estas actitudes también son cuestionadas considerándose como utopías irrealizables, conociendo a este estado de ánimo con el nombre de posmodernidad.

Este debate de lo moderno y lo posmoderno surge con las primeras señales de la globalización, presentándose la disolución de los espacios y los tiempos heredados de la ilustración, sedimentando la geografía y la historia.

En este escenario “las estructuras institucionales fuertemente arraigadas en el sistema, con el curso del tiempo se vuelven fugaces y transitorias” (Bauman 2012). Hablar de cambios, de transformaciones de la sociedad, a partir del mundo moderno, abrió el cuestionamiento de la posmodernidad, la globalización y la sociedad global, como un referente de construcción social de la realidad.

Reconsiderando las metáforas de Octavio Ianni (2004), el escenario del mundo moderno, constituye un modo de ser de las cosas, de las ideas, implica categorías; lo local, lo nacional, lo global, lo mágico. Es inicio de una época, que trae consigo cambios sociales, políticos económicos que en adelante rigen el ritmo y vida de los sujetos. Se conquista la ciencia que se traduce en tecnología práctica.

Es el comienzo del nuevo orden del mercado, de la producción y la reproducción, esto trae como consecuencia la transformación de las condiciones de vida.

La globalización es considerada desde la mirada de Octavio Ianni un hecho no consumado, un proceso en marcha que enfrenta obstáculos, “sufre interrupciones, pero se generaliza y profundiza como tendencia” (Ianni 2004 ,12). Por este motivo existen naciones y continentes en los cuales la globalización puede desarrollarse aún más y donde tiene espacios por conquistar, como es el caso de África y América Latina.

Es considerado por Octavio Ianni (2004) un fenómeno capitalista que influye irremediablemente en las actividades de los sujetos, en las relaciones, en los pueblos, en los principios jurídicos-políticos, en los patrones socioculturales, que se integran y fragmentan en el espacio nacional y regional, es geoconomía y es política.

Surge la “expansión del capitalismo, como modo de producción y proceso civilizador de alcance mundial” (Ianni 2002,16), globalizando el capitalismo, como modo de producción y proceso civilizatorio, desarrollando con ello la sociedad global.

Este tipo de sociedad es problemática y contradictoria, producto de procesos de ruptura histórica, social y económica, va transformando a los sujetos, avanzado a tal punto que modifica el entorno natural, cultural, económico, social y hasta mental de los sujetos a los cuales transforma sin darnos cuenta, de forma sutil, intangible, moviéndonos vertiginosamente, hacinados, carentes de conciencia de sí mismos, perdidos (Ianni 2002).

Todo ello dentro de una sociedad que promueve la homogenización, diferenciación y fragmentación. Tejiéndose con procesos y estructura de dominación, apropiación, integración y antagonismo. Este es el panorama de la modernidad a la que Marx definió “Todo lo sólido se desvanece en el aire” (Sztajnszrajber 2012).

Por una parte, en este escenario, aún con sus particularidades, se abren nuevos horizontes y posibilidades de vida, pero por el otro lado también se experimenta la opresión, donde los sujetos “una y otra vez buscan un sentido a los aspectos nuevos y desconocidos de sus realidades” (Berger, P. y T. Luckmann 1996,80).

A ello se une la internalización de los programas institucionales, asentándose en una base para la formación de la identidad, en posterior se dirige al sujeto, hacia los roles de la realidad social y el mundo laboral.

De esta manera la posmodernidad arriba como un estado de ánimo en el que se refleja la crisis de la utopía, de lo no logrado o alcanzado. Desde este punto se cuestiona, se problematiza, no es el querer regresar a al mundo donde no se es libre, más bien se trata de profundizar esa libertad, de profundizar en su proyecto de emancipación de toda atadura, de todo dogma. (Sztajnszrajber 2012). Estos procesos históricos, acompañados de los modos de producción constituyen un referente que va travesando a lo largo de la construcción del diagnóstico, la intervención y por ende su despliegue.

Se presenta en un constante en el territorio y en la formación del mismo interventor. Su consideración contribuye a dar cuenta de la lógica que se ha determinado a partir de incursionar en este periodo histórico, donde la industrialización, el capitalismo y la globalización detonan cambios de manera constante y vertiginosa, manifestándose en las pautas de comportamiento y tensiones en la configuración de sentidos y en los procesos de subjetivación.

Con esta visualización del territorio, se regresó a esclarecer y entender el espacio, a los participantes del diagnóstico y la intervención, situándonos en el lugar a donde fluyen y se dinamizan sentidos, valores e identidades tocadas e impregnadas por significaciones subjetivas.

Con ello la intervención operó como medio para hacer hablar, de comprender la complejidad del campo de intervención, siendo indispensable la consideración del cuidado y vigilancia del propio proceder, libre de prejuicio ante la lectura de los otros, puesto que la intervención en la que se trabajó se situó en un espacio y tiempo específico, que por ende impregnó a los sujetos en el terreno de las subjetividades.

Esta vigilancia de proceder se consideró tenerlo presente en la intervención pensado en un nosotros, con ese sentido de orientación, como una propuesta de generación de nuevas significaciones y al mismo tiempo, en construcción constante donde fuera posible evidenciar y confrontar el propio sentido del interventor, en un doble juego de significaciones subjetivas.

Esta contribución de provocar para generar nuevas significaciones se asumió como el material primordial de la intervención educativa, siendo el motivo de interés, de estudio, de preocupación para el interventor debido a que en él se plasma toda una confrontación del conservadurismo ante la idea de libertad para promover nuevas rutas de cambio, en un continuo de seguir probando alternativas para un bien común.

Esta forma de ver la sociedad global lleva a volver la mirada al alejado pueblo del Nopalillo, en el Estado de Hidalgo, lugar en el que se situó la intervención, observando que la complejidad del mundo actual, la globalización, también lo ha tocado, a sus familias, su sociedad, sus instituciones, a los sujetos.

Como se verá más adelante dentro de las indagaciones con los sujetos, saltan a la vista los trastoques de sentido en ese ámbito territorial caracterizado por lo rural pero que se impregna en los deseos y anhelos de los lugareños, por una urbanidad enlazada al progreso, a la mejora de una calidad de vida.

El pequeño pueblo rural, ha sufrido transformaciones, en su territorio, en su geografía, en su espacio físico, en su bosque, en ese eterno vecino proveedor de recursos naturales, de encinos, cipreses, minas de piedra pomex y piedra obsidiana; sostén económico de los lugareños, también está en crisis.

Su evidencia es la explotación y saqueo forestal, la pobreza, la inseguridad constante que ya forma parte de la vida cotidiana de la comunidad, es decir las condicionantes sociales han trastocado a los habitantes del pueblo, a las familias, en sus diversas formas de comunicarse, de relacionarse, de convivir.

No se puede negar que los avances tecnológicos y digitales, su necesidad y accesibilidad también han invadido los espacios rurales estando presentes, provocando acercamiento y distanciamiento, a la vez.

A ello se suma la diversidad de nuevos modos de producción atrayendo vicios de consumo, corriendo riesgos de dependencia y desarraigo a lo propio. Visualizar este contexto, llevó a buscar salidas en este laberinto como lo llama Alain Touraine (1999), una posibilidad de reencontrar, en el interior de nosotros mismos, considerando la propuesta de Karel Kosik (1985). Vislumbrando la posibilidad de trabajar para develar la convivencia al interior de cada sujeto y posteriormente regresar al colectivo.

Dentro de los múltiples aspectos que se dinamizan en la realidad se consideró realizar el análisis de la conformación del Estado-Nación, el cual permitió identificar su caminar histórico y la forma en que su constitución a lo largo de los diferentes procesos sociales, va definiendo el modo de ser y de actuar de los sujetos, en el sentido de conformar su identidad, la idea de nacionalismo y de pertenencia.

En esta tarea de análisis se reconsideró que, el sujeto es un ser eminentemente social, vigilante de ir al encuentro de todo aquello que le provea estabilidad, tanto social, como económico. En esta búsqueda ha creado una estructura política muy singular, llamada Estado, organización derivada de una necesidad histórica cuyos componentes esenciales, la administración general, la justicia y las rentas han evolucionado con el transcurso del tiempo, adaptándose a nuevos escenarios sociales y políticos.

A la vista de Fernando Flores (2012) esta organización se encuentra alejada de ser una organización ideal, más bien es vista como “una forma asociativa es que todos están dentro de sus fronteras no tienen legalmente alternativa distinta de obedecer sus mandatos” (Flores 2012, 109). Se caracteriza por ser ubicua a cuya vinculación nadie consigue escapar, abstracta, porque no es un cuerpo visible o tangible.

Su evolución lo ha transformado progresivamente, ahora se ha convertido en una sutil forma de dominación que se basa en el poder, bajo lemas de igualdad social, libertad, derecho, democracia, su empoderamiento y su complejidad, ha llegado a hacer que actúe autónomamente, tomando decisiones sin escuchar a los sujetos sociales, que se hacen escuchar a base de protestas y es entonces cuando se observa el poder del Estado que a pretexto de mantener la paz y el orden llega a reprimir.

Aún con ello mantiene un lugar preponderante en la sociedad, que, si bien a últimas fechas se cuestiona su validez y legitimidad, sigue rigiendo la vida de un gran número de sujetos. Poder, orden, homogeneización, pertenencia, soberanía, identidad, términos que se encuentran en el discurso del Estado, que justifica su actuación y razón de ser.

Pero también se observa su incapacidad de control para abarcar los diversos ámbitos sociales llegando a superarlo, con ello el proceso vertical de poder es afectado, desvirtuando las acciones de los objetivos propuestos de manera inicial, o bien obedeciendo a ciertas dinámicas que se focalizan como prioritarias y que son veladas bajo intereses económicos principalmente.

En esta dinámica de evolución y los cambiantes tiempos, los rumbos apuntan a la creación del Estado Posmoderno, en donde hoy nos encontramos.

Chevallier, citado por Flores Ruíz, menciona que “Este Estado es ambiguo, incierto y por esencia misma evolutiva” (Flores 2012, 138) se prevé su continuidad de transformación siendo posible romper con la racionalidad estatal, empatando con el momento histórico-social en el que vivimos bajo el fenómeno la desmodernización definido por Alain Touraine como la disociación de la economía y las culturas (Touraine 1997, 44), hecho que comenzó a finales del siglo XIX.

Esta cortina de apariencia por sostener el mundo de disociación, nubla los sentidos debido a que nos encontramos en “la desmodernización que es ante todo la ruptura entre el sistema y el actor “(Touraine 1997,45) sus complementarios son la desinstitucionalización y la desocialización. Por “desinstitucionalización se entiende el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales y la desaparición de los juicios de normalidad que se aplicaban a las conductas regidas por instituciones” (Touraine 1997, 45).

En este sentido se desdibujan instituciones fundamentales, evolucionan, cambian, por ejemplo, la familia, la cultura de la institución escolar, el papel del maestro, entre otras. Este panorama proveniente de la perspectiva que aporta Alain Touraine (1997), permite identificar la actualidad que se vive en el presente, en la educación, palpable en las conductas, en los comportamientos, en los arraigos y contradicciones.

Al respecto Ana María Fernández (2013) señala que las instituciones no estallaron, ni están estalladas,” son estalladas”, actualmente pasando por un “desfondamiento institucional”, un vaciamiento de sentido que opera en paralelo, “trabajando los actores educativos como pueden con las limitaciones de todo tipo que deben enfrentar” (Fernández 2013, 3).

En este panorama predomina el despego por buscar nuevas alternativas o bien buscando subsanar con alternativas instituidas, conformándose con cubrir lo “normativo”, basado en la rigidez institucional.

Pero también en esta hegemonía construida Ana María Fernández (1998) plantea que se comienza a evidenciar fisuras, cuestionando, complejizando teorías y abordajes producidos en un tiempo histórico, lo que lleva a crear otras condiciones para pensar las instituciones y nuevos sentidos que posibiliten nuevas relaciones de deseo que puedan inventar nuevos modos de subjetivación.

En esta constitución de caminos coincide mi andar, como interventora, ante el desafío de encontrar esa pregunta por el deseo de con-vivir.

C. La dislocación de lo civilizatorio y los Modos de Producción

1. Las Políticas Educativas y Marco Legal de la Convivencia Escolar

Un apartado que se consideró importante de analizar, problematizar y cuestionar es el ámbito de las políticas públicas y educativas en México que impactan por lo paradójico que llega a resultar la convivencia escolar enunciada desde una visualización de ciudadano que se desea alcanzar.

Con esta intención se ingresó a observar el espacio microsocial, desde la conformación del Estado, las políticas públicas y educativas, así como el marco legal de la convivencia escolar.

Este acercamiento permitió identificar los factores que se implican y trascienden el contexto educativo, en los sujetos y sus relaciones, definiendo y caracterizando con ello la realidad a investigar.

En México la complejidad y cambios que ha sufrido el Estado-Nación se adiciona con cuestiones de virajes en proyectos macro-sociales y macro-políticos, que evidencian pautas de un gobierno dividido, teniendo gran impacto en las políticas públicas y por ende en las que dirigen el sector educativo.

Es entonces que la verticalidad de las muchas propuestas, se ven cuestionadas, por una amplia capa de la sociedad lo que ha provocado una Crisis del Estado-Nación, el cual, “resulta demasiado pequeño para hacer frente a los problemas planetarios y demasiado grande para solucionar las reivindicaciones internas” (Villoro 1998,27). La situación y los escenarios socio-políticos y educativo-culturales han cambiado, por lo que aparecen nuevos actores y nuevos rumbos que definen y pautan su transformación.

Ello no dejando de influir en la acción pública, del cual emergen nuevos paradigmas, como el llamado “gobernanza” (Flores 2012, 130). Ante ello, Juan Villoro menciona que la solución no es la desaparición del Estado-Nación, la propuesta más plausible y de mediación que obtiene con caracteres singulares; como es, como es la soberanía compartida y compatible con la interdependencia, bajo la unión de naciones, mediante organismos internacionales rectores, así como con organizaciones que diseñan acciones en común. (Villoro 1998, 27).

Estas consideraciones nos ayudan a obtener una nueva mirada hacia el problema de estudio de intervención de nuestro interés, dando apertura a buscar nuevos caminos de indagación al respecto; reconocemos que las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar pueden y deben ser cuestionadas, pues conviene asumir una actitud indagadora, ante lo que se habíamos considerado inamovible.

Lo anterior nos convoca a reconocer su origen, su proceso de conformación, su implementación, su evidencia en el accionar y en las formas institucionales que se manifiestan en el campo de nuestro estudio con fines de intervención.

Bajo esta premisa nos posicionamos para cuestionar con mayores fundamentos la política educativa denominada “Escuelas al centro”, misma de la que deriva el “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, cuyo enfoque discursivo afirma ser un programa formativo y preventivo, cuya finalidad es impulsar en las escuelas de todo el país ambientes favorables de interacción social para la enseñanza y el aprendizaje, donde niños y niñas desarrollen capacidades cognitivas para aprender a lo largo de la vida y también las habilidades socioemocionales para aprender a convivir en paz.

Dicho programa tiene como propósito contribuir a alcanzar la mejora educativa ofreciendo a las escuelas una nueva herramienta para la formación de los alumnos; de esta manera sus materiales promueven, a través de la guía de los docentes, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Un claro ejemplo es: el fortalecimiento a la autoestima, el manejo de emociones, aprecio a la diversidad, respeto a las reglas, la toma de acuerdos en común, la resolución pacífica de conflictos y la participación de las familias en la creación de ambientes escolares que contribuyan a la convivencia pacífica y al desarrollo integral de los alumnos.

De esta manera, el programa de convivencia baja la política a los ejecutores, aunque paradójicamente se diseñó para los alumnos, se discursa desde arriba, por lo que no deja de responder a intereses específicos de dominación y poder; al respecto, también hay que considerar que en ello va implícito la inversión de fuertes recursos de capital económico, que implica: gastos en publicidad y organización, inversión en materiales, difusión, personal que lo promueve.

Por ello la exigencia de su aplicación, que se ve normado bajo rendición de cuentas, ya sea por discurso económico o en materiales, que hay que justificar en la aplicación, trayendo consigo un cumulo de papelería.

Entonces, contradictoriamente el propósito de fondo se pierde y solo termina destacando lo normativo, así como lo que hay que cumplir; en ese camino pierde toda frescura la aplicación, en tanto los actores educativos se ven obligados a cumplir con un programa de manera más operativa.

En este apartado como propuesta de acercamiento a las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar, se recupera la propuesta de Betancur, en relación con los componentes de análisis, en donde considera sujetos, institución, marco normativo. (Betancur 2015, 98). En la incursión de este trabajo de investigación y análisis de fuentes escritas procedentes del mismo sistema educativo, se acudió a documentos específicos para la convivencia escolar, focalizando la búsqueda en los sustentos, propósitos, de objetivos, entre otros, en la intención de buscar indicios que denotaran su orientación y priorización de la convivencia.

Con este propósito se analizó el documento “Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar dentro de la Escuela Pública”. (Secretaría de Educación Pública 2015). En este documento, el tema de convivencia escolar “ocupa un lugar significativo en la búsqueda de fortalecer o reestructurar las prácticas que favorecen ambientes propicios para el logro de los aprendizajes y del clima escolar” (Secretaría de Educación Pública 2015, 5).

El documento considera que la convivencia es un tema que va más allá de reaccionar a los conflictos, su propósito es formar parte de una cultura escolar que prepare al alumno a enfrentarse a su vida ciudadana y una condición para garantizar su aprendizaje.

Con ello, se convierte en una prioridad dentro del *Sistema Básico de Mejora Educativa*. Para su estructuración, considera los marcos normativos, nacionales e internacionales de los derechos y protección de los niños, con ello orienta una política educativa que habrá de impulsarse para mejorar las condiciones que aseguren reciban una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y demanden (Secretaría de Educación Pública 2015, 6).

Los referentes internacionales son los que promueven los derechos humanos, la inclusión y la igualdad, como la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño. En los referentes nacionales se considera el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación en sus artículos 7°, 8° y 42°, donde se menciona la democracia y la convivencia como forma de gobierno, los criterios de la educación que la orientan a una mejor convivencia humana y las maneras en como la educación promueve la protección y cuidados para preservar la integridad física, psicológica y social de los educandos.

También se menciona que “La Constitución y la Ley General de Educación establecen que la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes no es solo un medio para permitir los aprendizajes de los alumnos, sino un fin en sí, al ser fundamental para desarrollar las capacidades de aprender a convivir” (Secretaría de Educación Pública 2015, 8).

En este sentido se observa que la convivencia escolar se considera parte esencial de un ambiente de aprendizaje y se justifica de esta manera su énfasis. Las relaciones son el referente de la forma en que el estudiante aprenderá a convivir dentro de la escuela y en otros ámbitos de su vida.

Otro referente importante es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en este documento se establece que dentro de la escuela deben desarrollarse acciones a favor de una convivencia sana y segura, desde un enfoque integral y preventivo, refiriendo que en los últimos años ha habido un incremento en las situaciones de violencia grupal, institucional y contextual en las escuelas, que afecta la convivencia y el aprendizaje.

Por último, el Programa Sectorial en materia educativa 2013-2018, en sus estrategias y líneas de acción, menciona asegurar la calidad de los aprendizajes y la educación integral, así como aportar elementos para trabajar desde el enfoque de la convivencia escolar, este documento menciona que:

“Desde este marco normativo, la convivencia es una meta educativa que debe formar parte de una cultura escolar, que prepara al alumno para su vida como ciudadano activo y democrático para aprender a convivir, a la vez que es una condición para garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela, al favorecer relaciones interpersonales, respetuosas afectivas y solidarias, así como la eliminación del acoso escolar” (Secretaría de Educación Pública 2015, 10).

Desde el análisis a este documento, se visualiza que la convivencia escolar tiene diversas formas de utilizarse en los diferentes discursos de los documentos que constituyen el marco normativo; de hecho, se considera como meta, enfoque, fin y elemento del ambiente de aprendizaje, así como herramienta para aprender.

Es entonces que así se comprende que el marco normativo de la convivencia escolar, es por una parte justificante y sustento de toda una política educativa, pero a la vez aporta elementos que generan interrogantes y apertura nueva líneas por investigar e intervenir.

Desde los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, en las disposiciones generales, la Convivencia Escolar se define como “la interacción social que se produce al interior de los centros escolares de educación básica entre los integrantes de la comunidad escolar para el logro del aprendizaje de los alumnos” (SEP 2016, 2).

En términos crítico-analíticos estos discursos se manejan desde la idea de completar, desde aquello que dice Skliar (2002) sirve para argumentar para qué sirve la escuela, desde lo cual también genera polémica. Completud como si el otro fuera incompleto, algo le falta para ser, siendo que ya es y se subestima en reconocerlo en la discursividad oficial, con lo que se da pie a cuestionar los discursos oficiales con la idea de mejorar, de lograr la convivencia esperando un resultado, favoreciendo ambientes de aprendizaje que en algún momento se llegan a concebir incluso como sinónimo, con la finalidad de alcanzar un logro escolar, dejando de lado otras dimensiones, como es a contraparte la deconstrucción del con-vivir en donde se privilegia la necesidad de los sujetos por dar cuenta de esa con-vivencia que permite reconocerse, valorarse, relacionarse en un hacer grupal y es en esta tensión que abre un espacio para la intervención. De esta manera a lo largo de esta experiencia que permite la intervención educativa se dará cuenta de aquello que se deja de lado en los discursos oficiales.

2. En la Comunidad del “Nopalillo” Territorio-Pueblo-Escuela

Ir al territorio y realizar la lectura de sus distintos componentes dio cuenta de las relaciones civilizatorias que se juegan en esta convivencia, sitio donde los modos de producción dictaminan los vínculos, las relaciones, las subjetividades de los sujetos.

En el proceso de conocer para actuar, se llevó a cabo la tarea de realizar un análisis de realidad.

Esta tarea indagatoria llevó al territorio específico, como indicio tanto del desarrollo social como de la convivencia que se genera a partir de los diversos factores internos que se movilizan trayendo consigo la dinámica social, cultural y económica propia del lugar.

Así es como se recupera el termino territorio desde la mirada de Bertoni, considerándolo como “un sistema complejo que aparece como una construcción social, un espacio apropiado por la gente que lo habita, en el que se dan relaciones de diferente índole y magnitud “(Bertoni 2011, 100).

En este espacio geográfico, no solo se dan relaciones interpersonales, culturales y productivas entre los habitantes, también se constituyen al compartir destinos dentro de un mismo espacio de vida (Bertoni 2011, 100). Así el territorio de la comunidad del “Nopalillo”, es formado por un espacio geográfico ubicado al norte del municipio de Epazoyucan, Hidalgo a 20 minutos de la capital del Estado, Pachuca, con acceso ágil por su camino pavimentado.

Su clima es frío, lluvioso y con mucho viento, presentando constantes nublados debido a su localización a 2800 metros de altitud, en una zona montañosa y rocosa.

Su eterno acompañante es el “Cerro de las Navajas” llamado así por la gran cantidad de piedra obsidiana que se encuentra en el lugar. Su paisaje se cubre de bosques de ocote y encinos, entremezclados con especies cactáceas y magueyes.

Es en las faldas del cerro, que se ubica la comunidad rural, de acuerdo a datos del INEGI en el último censo de población 2011, cuenta con un aproximado de 423 habitantes. De los cuales 217 son hombre y 206 mujeres.

El nombre de la comunidad, cuentan los habitantes, tiene como referencia dos versiones, el primero deriva de la cultura azteca proviene del hijo de Xólotl del nombre Nopaliztl, y cuyos vestigios de cultura se encuentran en el interior del bosque del mismo cerro.



Diversas vistas de la comunidad del Nopalillo, Mpio. Epazoyucan Hgo.

Algunas versiones orales recolectadas por el mismo pueblo mencionan que antes de llamarse Nopalillo se llamaba “Iztepec” que significa cerro de obsidiana.

La segunda referencia proviene de los antiguos hacendados ya que sus arrieros, cruzaban el camino para ir del poblado del Guajolote hacia las haciendas del sur y al pasar por este lugar tomaban un descanso, bajo la sombra de un nopal, diciendo, nos vemos en el "Nopalito". Estas versiones forman parte de los lugareños, definiendo en gran parte la historia de la localidad.

Estas características geográficas tan singulares, definen a la población que lo habita, donde las principales actividades ocupacionales y económicas, se concentran precisamente en el trabajo forestal, la crianza y venta de ganado ovino, la actividad agrícola cultivando principalmente maíz, avena, cebada, haba y chícharo, sin descartar la recolección de agua miel que proviene de los abundantes magueyes en el lugar. Una ocupación redituable económicamente es la extracción de piedra obsidiana, proveniente de las minas localizadas en el bosque y las cuales son utilizadas para la elaboración de artesanías.

Las actividades se complementan con la venta de piedra pomex, que proviene de una vasta mina localizada a un costado del cerro y que es utilizada para la construcción. Por último, la comercialización de ropa y abarrotes en pequeña escala.

En su mayoría los habitantes se dedican al trabajo agrícola, crianza de ganado ovino o bien colaboran en los talleres de obsidiana, en una minoría al comercio de productos básicos. Estas ocupaciones condicionan el ingreso mínimo relacionado directamente con la demanda y temporada de las actividades económicas.

Tentativamente el lugar se visualiza con posibilidades de crecimiento por contar con recursos naturales, que a simple vista ofrecen posibilidades de desarrollo económico.

Sin embargo, las principales fuentes de trabajo se concentran en una minoría, el resto de los habitantes comparte cultivos de temporada, contratos temporales en la actividad forestal, los talleres o bien en las minas, condicionados incluso a los reajustes climáticos, con ello se ven obligados a buscar alternativas de empleo externas a su comunidad, incluso arriesgándose a emigrar al país vecino del norte, por largas temporadas. Esta situación define en gran parte los roles familiares, quedando el cuidado de los infantes en manos de madres solteras o incluso de abuelos paternos y maternos.



Diversas escenas de los habitantes de la comunidad del “Nopalillo”



Actividades cotidianas de los habitantes del Nopalillo

La cercanía de la localidad del Nopalillo con la ciudad del Estado, Pachuca, resulta contradictorio, por un lado constituye una oportunidad de acceder a distintas posibilidades de mejora que trae consigo el medio urbano, como son los medios de comunicación, acceso a distintas posibilidades educativas, mejores fuentes de empleo entre otras, pero a la vez trae consigo otros riesgos como es la inseguridad, saqueo a los recursos naturales, tala clandestina, situaciones que a últimas fechas se han agudizado.

En resumidas cuentas, resulta altamente contradictorio la cercanía para establecer relaciones de acceso a una vida más cómoda o con posibilidades de crecimiento económico que provea mejoras en los estilos de vida.

A esta situación a últimas fechas se ha dado un fenómeno particular, dentro de la comunidad, la escasa economía ha obligado a las madres de familia a realizar otras actividades adicionales, esto es ausentarse de su hogar, saliendo a trabajar diariamente a la ciudad de Pachuca, siendo la ocupación principal el aseo de casas en colonias tentativamente pudientes.

Esto es visible a tempranas horas todas las mañanas, encontrando el transporte público, vía Nopalillo- Pachuca saturado de féminas. Esto es comprensible si se observa la escolaridad mínima en los habitantes, llegando a cubrir escasamente la educación secundaria, lo que reduce las oportunidades de obtener empleos mejor remunerados, sin embargo, a últimas fechas un pequeño grupo de jóvenes, es decir las nuevas generaciones, haciendo un esfuerzo sus familiares han logrado asistir al bachillerato y a la universidad.

Este suceso, hace pensar en los condicionantes del territorio, como es el caso de la migración y de la cuestión urbana en el marco de la globalidad, cuestiones que modifica los sentidos de la ruralidad, reflejándose en los deseos y anhelos de los sujetos por lo urbano como espacios deseables.

Estas características económicas, sociales y educativas particularizan las relaciones entre los sujetos, acomodando tiempos breves para convivir, dentro del hogar, la escuela, los amigos, los vecinos. Dentro de los espacios que se consideran oportunidades de convivir, a nivel localidad, se encuentran, los bailes colectivos, los eventos deportivos, encuentros de fútbol con otros equipos de localidades del municipio, la feria patronal del pueblo, el 12 de diciembre y los espacios que brindan las escuelas para socializar.

La sociedad del Nopalillo también se caracteriza por cuestiones preocupantes como es el arraigado machismo entre los varones, consumir bebidas alcohólicas a temprana edad y formar pareja siendo muy joven, adquiriendo responsabilidades, trayendo consigo carencias económicas e incluso violencia intrafamiliar.

Así es la sociedad en el “Nopalillo”, en donde se vive al día y que, a la luz de las narraciones de los entrevistados, es dura, de trabajo constante y carencias económicas.



Algunos espacios de convivencia en el “Nopalillo” como es la feria del pueblo y en particular las cocinas de las casas, que sirven de recibidor, centro de reunión. Es el sitio donde se guisa, se come, pero también es el lugar de encuentros, de espera, de pasar el tiempo, de hablar y escuchar.

Así lo menciona Doña Zeferina, señora de edad avanzada, 65 años, ama de casa y vecina de la escuela primaria, la cual expresa su sentir cuando comenta la vida en el Nopalillo.

*“Nosotros aquí en Nopalillo vivimos una vida muy pobre, muy triste...
-La vida para nosotros no fue fácil, -le digo a Estela (Señalando a su nuera)-
cuando antes caminábamos para ir a lavar la ropa a unas pocitas, lejos...
cargando el niño, sufrimos mucho”. (Entrevista 1, 4)*

La construcción del convivir en este territorio, dentro de los cruces económicos y sociales, impactan en lo afectivo, en el sentir y en vislumbrar las propias condiciones de vida, las cuales refieren un estilo plagado de pobreza y carencias en su mayoría de los habitantes. En estos espacios también existe el abuso por parte de los más fuertes, como una especie de herencia cultural proveniente de épocas de poderío sobre las tierras de cultivo y de ganado.

En las que incluso se vio inmerso el inmueble escolar de la escuela primaria, así lo expresaron vecinos de la comunidad, la Sra. Zeferina y Don Federico Vera de 65 y 60 años de edad, respectivamente, ancianos de la localidad, ocupándose al hogar y el trabajo recio del campo y cuyas narraciones mencionan el intercambiando de terreno de la escuela y su parcela, esta última se encontraba en el centro de la comunidad, canjeados por unos terrenos alejados que pertenecen ahora al municipio vecino de Singilucan, por así convenir en su momento a determinados intereses.

Esta situación deriva de una época en la que predominaba el caciquismo y el terror comunitario por la leyenda del “Tigre de Nopalillo” apodado así a un hombre recio que tenía fama de enfrentar a mano armada a quien se opusiera a sus deseos, además de ser rival encarnecido de una mujer poderosa y de armas tomar dueña de gran parte de la comunidad.

La historia de ambos personajes locales, está plagada de poderío, muerte y riqueza, predominante en una época en la que figuraba la ley del más fuerte. Sin embargo, también se les recuerda por aportar al pueblo la conformación del ejido y donar parte de sus terrenos a las construcciones de las escuelas del pueblo y el centro de salud.

A partir de estas informaciones, es de notar que las relaciones comunitarias marcan el destino de los sujetos y de las mismas instituciones, conjugándose en ambas la cultura del lugar, con ello la definen irremisiblemente.

De primera instancia se comprende la sumisión ante el despojo por el temor y miedo a la muerte, la pobreza extrema, contrastada con la riqueza y el poder.

Este es el espacio construido y adicionado de diferentes fuerzas que llegan a solaparse e interactuar, entre lo político, lo cultural, las relaciones de poder, aunándose las relaciones regionales, nacionales y hasta globales. (Bertoni 2011, 101).

Relaciones dinámicas dentro de la comunidad del Nopalillo que se estrechan con actores claves, definiendo en los sujetos identidades, sentidos de vida, subjetividades.

Un buen ejemplo de ello es la elección del comisariado ejidal, cargo altamente codiciado en la localidad. De manera aparente se establece en un ambiente democrático, dentro de un grupo selecto de integrantes que son respaldados por el poder económico que otorga contar con una cantidad determinada de terreno cultivable y abrigo político que es negociado con anticipación de acuerdo a intereses comunes.

De manera visible las reuniones ejidales son consideradas a puerta cerrada en las que se deciden destinos ecológicos, forestales, turísticos y agrarios de la localidad, decidiendo a la vez fuentes de empleo, cargos comunitarios entre otros. Las reuniones de corte de caja del ejido, terminan con nutridas fiestas locales en las que son invitados las familias del pueblo, derrochando vino y alimentos.

De esta manera se reflejan las singularidades en los sujetos que habitan este territorio, entretejiendo una convivencia que condiciona, limita y define a la vez su estilo de vida. Prueba de ello se visualiza en la edificación de la escuela del pueblo localizada en un edificio formado por dos módulos, circulado por un muro de piedra característico del lugar y una alta malla ciclónica.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a algunos vecinos de la escuela, los acuerdos para la donación del área que ocupa actualmente, se relaciona con la recuperación del inmueble, como consecuencia de un antecedente de un baile, que concluyo con acciones turbias no aclaradas.

Lo anterior originó el cese de los docentes o al menos los retiraron del servicio en el lugar, dándose a cambio el terreno que ocupa actualmente, siendo la fecha oficial de fundación el 11 de octubre de 1966.

El simbolismo significativo de esta comunidad es plasmado en la institución es el escudo escolar. En la entrada, a modo de recibimiento, en la pared del módulo colindante a la cancha deportiva.

Su simbología se relaciona con los aspectos comunitarios del lugar, al centro el cerro de las navajas, sobresaliendo un nopal, en su parte superior se distingue el nombre de la escuela, en la parte inferior Nopalillo, Hgo. al lado izquierdo un entrecruce de herramientas rústicas semejando hachas fabricadas con piedra obsidiana, al lado derecho, el perfil de un guerrero águila azteca. El escudo es circulado por las palabras estudio, dedicación y progreso, como una alusión a los anhelos que se desean hacer realidad. Los mismos sujetos entrevistados lo refieren cuando recuerdan con tristeza su paso por la primaria, mencionando que asistían mal comidos, pobremente vestidos, con tan solo un cuaderno y un lápiz.

3. Lectura de la Convivencia a través de la Institución Escolar

Reconocer y reconstruir la necesidad de con-vivencia en los espacios educativos, remitió a indagar en la realidad más particular, dentro de la institución escolar a donde se recrea y practican las relaciones comunes en torno a una actividad coincidente.

Así es como se recupera la definición de la palabra institución desde su término más antiguo que “alude y refiere a normas –valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (Fernández 1994, 35).

En la institución, menciona Ana María Fernández, se conjuga lo simbólico de la vida social, llegándose a cristalizar en los significados, que operan en la intimidad de los sujetos, a la vez que representan el orden establecido. De esta manera, el sujeto queda dentro de los límites de protección y de una lógica con la cual organiza su mundo. (Fernández 1994, 36). Es en esta construcción histórico social donde se objetivan diversos tipos de prácticas (Berger y Luckmann 1968).

En particular las prácticas de convivencia son las que se incorporan en la subjetividad, en los grupos en la cultura de la institución y es a través de esta lectura, que se conoce y se comprende el modo de la con-vivencia, permitiendo poder hacer y hacer ver, así como registrar lo que pasa y lo que se hace, dejando denotar que en los sujetos circulan pautas del territorio.

a) Los docentes

El grupo del personal, de la escuela primaria “Profr. Paz Lozano”, que se encuentra en el Nopalillo está integrado actualmente por cuatro docentes; tres mujeres y un hombre cuyas edades oscilan entre los treinta a los cuarenta y cinco años de edad. Su experiencia en la tarea docente fluctúa entre dos a 15 años, se suma a la plantilla una directora de treinta y cinco años de edad que ostenta además del cargo la responsabilidad de atender un grupo de alumnos, con experiencia laboral de 2 años.

La plantilla se complementa con una administrativa de recién ingreso a esta actividad, sin experiencia alguna en esta tarea y un intendente que cuenta con la mayor antigüedad en la escuela veinte años y cincuenta de edad.

Siendo un grupo reducido a simple vista supondría una facilidad para la puesta de acuerdo y llevar a cabo sin dificultad las tareas educativas.

Sin embargo, esta imagen inicial resulta engañosa. Puesto que el grupo por lo regular se estructura de acuerdo a los cambios de adscripción en la zona, manejándose de común acuerdo entre la supervisión escolar y la delegación sindical. Aunado a ello se suma el hecho que la escuela del Nopalillo no es muy solicitada, por varias razones, la primera por la lejanía de la zona escolar y el predominio del clima frío y húmedo del lugar, segunda por el escaso transporte público para llegar a la comunidad y tercero, la más significativa, por la reducida estadística del alumnado en cada uno de los grados.

Conformándose escasamente los grupos por un máximo de 18 alumnos, lo que trae como consecuencia que se cuestione la justificación de los docentes, corriendo el riesgo de volverse escuela multigrado y como consecuencia la reubicación de varios docentes.

Esta situación ha generado reajustes a la plantilla de personal en dos ciclos escolares seguidos, como resultado se ha manejado la fusión de grados y el cargo directivo adicionado con grupo, lo que ocasionó un sonado malestar en los padres de familia que exigieron ante autoridades de Supervisión Escolar la plantilla de personal completo.

De parte de los docentes, también generó malestar debido a que se encuentran ante la expectativa de no aceptar los grupos fusionados, argumentando mayor carga de trabajo, contemplando posibilidades de solicitar cambio dentro de la misma zona. De esta manera las relaciones entre el personal, directivo, autoridades de supervisión y padres de familia fluctúan entre la tensión y el deber de atención a los alumnos. Cada uno de los actores, desde su posición expresa argumentos de validez a su petición, justificando sus actuaciones a sus derechos y al deber ser.

Esta tensión a puesto a prueba en varias ocasiones, la estabilidad de la institución, desde la administración, organización, las relaciones y los vínculos, incluso ha llegado a tocar las relaciones, llegando a crear discordias entre docentes, directivo y sobre todo con los padres de familia en el sentido de no cumplir sus expectativas por parte de la escuela. Los momentos de crisis han sido superadas a base de reorganización, empezando por el directivo y la de apertura al trabajo colaborativo. En la superación mucho a tenido que ver el grupo docente, el “equipo de trabajo” como se le llega a llamar dentro de la escuela.

La disposición de los sujetos en turno para recuperar la estabilidad emocional, con ello contagiar y recuperar el deseo de involucrarse y realizar gustosos las tareas educativas.

Los docentes que no logran incluirse a la menor oportunidad deciden moverse de lugar o bien argumentar sus razones para no tener el grupo de los grados fusionados.

Varias ocasiones el directivo escuchado el comentario por parte de los docentes, *“Me gusta la escuela, pero prefiero tener mayor cantidad de niños pero que sean de un solo grado”* (Entrevista, 7:53). Esto demuestra el sentir ante los retos y exigencia de la comunidad escolar.

Es así como las relaciones y vínculos del grupo, son transgredidos por situaciones y circunstancias específicas del propio Sistema Educativo, definiendo con ello el destino de los sujetos y de la misma institución.

Ante estas circunstancias, la antigüedad de los docentes en el centro de trabajo es definida por la adaptabilidad, gusto por su profesión y verdadero deseo de incorporarse a la comunidad educativa.

Ante este panorama, la convivencia entre el personal, es limitada a los aspectos laborales, siendo más de intercambio de información, de organización, llegando incluso a darse por escrito para evidencia de aceptación a través de una libreta de recados en la cual se firma de enterado. Su argumentación es evitar la desinformación o que se malinterprete, quedando constancia de fechas y tareas establecidas para su cumplimiento.

La otra convivencia, la directa, la cercana, la más personal, es muy esporádica, llegando a darse de manera espontánea en los recesos, en alguna plática informal con relación al clima, algún evento de la comunidad, alguna noticia.

b) La Con-vivencia desde los Sujetos Implicados

Como punto de gran interés se buscó la convivencia en los sujetos, en la escucha, pero también de la lectura de rostros, miradas, expresiones corporales y sobre todo de los recuerdos. En esta búsqueda, los sujetos al situarse en distintos ámbitos viven y moldean la convivencia desde distintos puntos de vista.

Precisamente el recuperar la con-vivencia desde la perspectiva de los docentes que laboran y laboraron en la escuela, resulta interesante para identificar la heterogeneidad del concepto: ¿Qué es la convivencia para un docente? Como respuesta a este cuestionamiento la profesora María de 45 años de edad y 23 años en la tarea docente expresa:

María: Es el trato con los niños.

Entrevistador: ¿En su salón?

María: También afuera, en el patio. Con los padres de familia. La forma de tratar, es como tú te dirijas con alguien.... (Entrevista 3: 2 Diario del investigador 2016).

Para la maestra Rosita de 50 años de edad y con 29 años de servicio, la convivencia es...

“Pues estar juntos, evitar en lo posible las dificultades, haciendo que se integren todos los niños”. (Entrevista 7:3 Diario del investigador 2016). A ello se une que la convivencia actualmente está impregnada de un hacer y deber constante, en libros, en pláticas, en análisis de casos, lo que es motivo de ansiedad por cumplir lo que orilla a los docentes a programar estas actividades.

Dentro de la práctica escolar la convivencia se maneja como materia o asignatura adicional y es entonces que se vive recortada y limitada. Contagiándose de deberes adicionales al curriculum; por ejemplo:

María: Hay que cumplir con programas, escolares, nacionales, estatales, por ejemplo, el de Convivencia, que hay que estar al pendiente en llevarlo a cabo, porque están monitoreado y preguntando cómo se emplean los recursos en especie.

Con este compromiso, hay que entregar reportes y actas de entrega con firmas de los padres... (Entrevista 7: 2 Diario del investigador 2016).

A ello también se une que los programa y materiales llegan a destiempo:

María: Y ¿Por qué entregan los materiales del programa de convivencia hasta ahora?... además, no me alcanzan para todos mis alumnos... ¿Cómo le hago? ¿A quiénes dejo sin libro? ... (Entrevista3 :3 Diario del investigador 2016).

A lo anterior se suma la queja de los maestros, mencionando el aumento de trabajo diario, teniendo que programar sus actividades en tiempos cada vez más reducidos.

María: No es que las actividades que se proponen estén mal, de hecho, estas interesantes, pero se trabajan por separado y eso hace que el tiempo se sature de actividades escolares... (Entrevista3: 3 Diario del investigador 2016).

Entrevistador: ¿Y dan resultado?

María: los padres les agradan las actividades, pero casi no asisten a los talleres y los niños aceptan con agrado los libros de convivencia, pero es poco el tiempo de aplicación para hablar de resultados. (Entrevista 7: 5 Diario del investigador 2016).

A esta manera de ver la convivencia se adiciona el cumplir con las normas y reglas que no empatan del todo con los mismos programas.

Como es el caso de los reglamentos escolares, que cuestionan y resultan rígidos llegando a limitar el diálogo entre los actores educativos, como en el caso de los retardos y faltas, no se diga de los problemas de conducta, que llegan a generar gran malestar, convirtiéndose en ocasiones en injusticias porque todos deben de cumplir las normas. Así lo expresaron los docentes entrevistados:

María: Es difícil darles gusto a todos, primero quieren que se cumpla con el reglamento, lo exigen, diciendo que todos iguales, sobre todo los padres de familia y los maestros, pero cuando les pasa a ellos entonces dicen que es injusto y se enojan (Entrevista 7: 3 Diario del investigador 2016).

Entonces la convivencia se distorsiona y esos detalles la alejan, la complican. En la cuestión de organización, funciona, se cumple, pero entre los sujetos es a tiempo contado, porque gana el orden, el deber.

¿Una entrevista? A ...Pues a ver ¿De qué se trata?, ¿se lleva mucho tiempo? porque tengo mil cosas que hacer y terminar el bloque, ya pidieron los exámenes del bimestre, ¿Cuándo tenemos que subir calificaciones? (Entrevista 3: 4 Diario del investigador 2016).

El tiempo en la escuela es esencial para cumplir, para llenar documentos, para resolver libros, para aprender. A ello la pregunta ¿se podrá aprender conviviendo? Por el otro lado está la convivencia desde los sujetos protagonistas, que pasan sus días en la escuela, que han vivido y viven la convivencia en el recuerdo, en el deseo, en el anhelo.

Un primer grupo de participantes se constituyó por tres madres de familia, Beatriz, Soledad y Refugio cuyas edades oscilan entre los 22 y 25 años de edad. Hoy acompañan a sus hijos en esta etapa escolar, pero que dada la situación de enfrentar a temprana edad la maternidad, en algún momento formaron parte de la misma comunidad educativa como alumnas. Pese a su juventud su acercamiento y disposición para externar sus opiniones resultaron relevantes de recuperar, debido a que muestran la con-vivencia en dos planos de realidades distintas separadas por el tiempo.

Un segundo grupo lo constituyeron tres personas mayores, Zeferina, Don Federico y Rosa, cuyas edades se encuentran entre 60 y los 65 años de edad, originarios de la localidad, distinguiéndose por asistir en su momento a la primera escuela del pueblo, además de conocer la historia de su edificación y de manera puntual las referencias de conformación de la localidad.

Un tercer grupo lo constituyen los docentes de la escuela de los cuales el acercamiento se logró con las maestras que atienden los grados de 1° y 2° grado la maestra Rosita con 50 años de edad, así como con la maestra que atiende a los grupos de 3° y 4° grado, la maestra María con 46 años de edad. Ambas cuentan con una trayectoria de 16 y 20 años en el servicio docente.

Dentro de este grupo también se consideran los propios alumnos de la escuela primaria en sus distintos grados académicos, considerando sus edades de seis a doce años de edad y cuya información proporcionaron a través de sus voces, risas, gestos y movimientos, posibilitando con ello la observación de la con-vivencia en sus distintos espacios escolares.

Cada uno de los sujetos entrevistados o bien en colaboración dentro de las distintas observaciones aportó elementos de elucidación, que permitió reconstruir la convivencia desde sus variados matices, impregnado cada una de sus voces y miradas con su particular subjetividad.

En el caso de esta investigación, las entrevistas permitieron ver escenas simples y a la vez complejas de los saberes y los movimientos que se dan dentro y fuera de la institución.

Con los aportes de los distintos instrumentos de investigación cualitativa, se realizó un proceso de sistematización, lo que llevó a encontrar los analizadores, que se entienden como elementos reiterados de los diagnósticos, los cuales permiten poner de manifiesto “las resistencias en la relación entre las fuerzas instituyentes y resistencias latentes que operan todo el tiempo en las dinámicas de las instituciones” (Negrete revista 135).

Los “analizadores son situaciones que pueden ser artificiales o espontáneas y que convocan al grupo y a la institución a tener que asumir sus conflictos y tener que intervenir en ellos” (Kononovich y Saidón, 1991: 33). (Negrete,2017,131) Estos analizadores, que resultan del mismo despliegue del trabajo diagnóstico, son recurrentes y dan cuenta del entramado de la con-vivencia escolar permitiendo observar las dinámicas, las contradicciones y deseos de cambio de los sujetos involucrados.

Esto es visible al recuperar los recuerdos de los sujetos entrevistados a través de la memoria, los deseos y los anhelos los cuales dejan al descubierto la sensibilidad de los sujetos que se nutre de los pequeños detalles, esos gestos que son mínimos pero que se maximizan al formar parte de la subjetividad.

1.1 Recordando la Infancia

Los recuerdos más recurrentes de los sujetos entrevistados, se relacionan con la infancia.

Es durante su estancia en la escuela donde la con-vivencia se manifiesta en “*estar juntos*”, rodeado de un ambiente de sencillez, carencias económicas, aunado a los contrastes de la disciplina rígida que obligan a desertar de la escuela y la presencia de docentes que acogen, dulcificando la estancia en la institución, la cual provee de experiencias afectivas que rebasan el tiempo, constituyendo en gran medida la subjetividad de los involucrados.

Entre los recuerdos de Zeferina está presente sus breves años por la escuela primaria así lo hizo saber durante su entrevista:

Zeferina: Me toco estar en la primera escuela, anterior a esta, aunque solo fui dos años.

E: ¿Por qué dejo de ir?

Zeferina: Antes los papás no obligaban a ir como ahora y la verdad no me gustaba. Solo estuve en primero y segundo.

E: Y cuando usted estaba en la escuela, ¿cómo era su maestra?

Zeferina: Mmmm ¡Ni me lo recuerde! Era mala. Nos pegaba, hasta tenía su vara, lo que hacía era que nos ponía las manos así (Voltea las manos y hace el movimiento de pegar con la vara).

E: ¿Les pegaba delante de todos los niños?

Zeferina: Sí, delante todos

E: ¿Por qué les pegaba?

Zeferina: Porque no la obedecíamos. Después llegó otro maestro

E: ¿Y el maestro les pegaba también?

Zeferina: No, ese maestro no nos pegaba (Entrevista 1:23).

Es de observarse que estos recuerdos se encuentran presentes en el sujeto, manifestando el malestar que representa la agresión a una obediencia que no está del todo clara su porque o para qué. Es entonces que se manifiesta una con-vivencia que no tiene sentido o motivo alguno de interés, por eso se prefiere la ausencia de ese centro del saber.

1.2 Los Alimentos

Es recurrente regresar a los recuerdos de la infancia, a un pasado que continúa vivo en el presente a través de su narración. ¿Por qué regresar aun cuando hay sucesos que entristecen, que lastiman? Los mismos sujetos entrevistados lo responden. Cuando se conversa y el otro escucha, te comparte, te regala un momento de su vida. Más que el pasado es el presente que se construyó en el pasado.

Menciona Freud que, para dejar de repetir, era preciso ir a buscar el recuerdo, instalándose de golpe en el pasado para realizar la conexión viviente entre el saber y la resistencia, la representación y el bloqueo. (Freud, 1992).

Es en ese proceso que te transportas en su narrativa oral al momento en que ocurren los hechos, imaginándolos y compartiéndolos.

La niñez se acompaña de la escuela, de compañeros, de risas, de carencias, de regaños, de lágrimas. Pero también de una convivencia originada por el estar juntos, por compartir la vida a través de la reunión del disfrute de los alimentos en ocasiones especiales.



Rosa y sus recuerdos de niñez

No es el acto de satisfacer una necesidad fisiológica, es el acto de todo un ritual de preparación para tal proceso de consumo. Tampoco es la exquisitez de platillo, más bien es el simbolismo que acompaña la degustación.

Si recuperamos Freud sin lugar a duda nos llevaría al primer contacto con nuestra madre, asociando la sensación de seguridad y amor, en el proceso de encontrar placer al comer.

Entonces es el acto de comer, de alimentarse es acompañado de emociones placenteras, de recuerdos, que se recuperan por los sentidos, en medio de un clima de afecto lo que hace que se evoquen con nostalgia y sonrisa que ilumina el rostro. La Sra. Zeferina lo expresó con nostalgia, a través de sus recuerdos cuando evocó momentos felices de su infancia:

“Sí, comíamos juntos en platos y jarros de barro, el día del niño” (Entrevista 1:21)

Por su parte el Sr. Federico recrea nostálgicamente los momentos de convivencia durante su paso por la escuela:

“Convivíamos todo el pueblo, a nosotros como alumnos, nos llevaba al campo y con nuestras mamás, nuestras abuelitas, por decir llevamos cinco taquitos y el que pudiera más ... y todos comíamos de todo, éramos iguales...” (Entrevista5;45)

A ello se une “el recuerdo dulce, de un docente que comprende, protege, brinda espacios y tiempos para estar juntos, para compartir, para convivir” (Entrevista5:45) *” Pues todos convivíamos, como todos nos conocíamos, no como ahora... está grandísimo, eran unas cuantas casas, todos convivíamos, nos conocíamos...” (Entrevista 5;45).*

Estos recuerdos nostálgicos nos remiten a estar con los otros, a disfrutar de ese encuentro, en donde “el otro es legítimo en sí, uno no le exige, uno sólo está en el placer de su compañía” (Maturana,1996,42).

Este hecho ocasional se añora como parte de la vida cotidiana, en donde se enlaza el recuerdo, el deseo de estar y conversar, de vivir con otros.

1.3 Los Juegos

El tiempo dedicado al receso es la oportunidad de apreciar el ambiente escolar en pleno esplendor. La algarabía, la risa llena el patio por todos sus rincones.

Es imposible no contagiarse e inmiscuirse en sus pláticas y juegos de los niños. Son los espacios escolares oportunidad de intercambio de miradas, de contactos corporales, de alimentos, de palabras.

En el patio escolar se vive el júbilo, la alegría que emana de los cuerpos. Al respecto menciona Ana María Fernández, el juego permite una experiencia desde y con los cuerpos en una especie de euforia de estar con los otros en un espacio compartido (Fernández 2013,78).

Es tiempo libre de la presión del aula que se esfuerza en contenerse encerrado en cuatro paredes obligadas a estar. El patio es el espacio liberador, donde también se aprende, en donde se “es”, solo por ser ¿Por qué se utiliza solo media hora? ¿Qué limita su uso? La con-vivencia se desborda y solo es interrumpida ocasionalmente cuando no se comprende al otro, cuando hay exclusión, cuando hay delimitación bajo una orden de autoritarismo.

En el patio escolar todos son bienvenidos. Existe la con-vivencia con las diferencias.

Pero también hay conflictos inherentes a ese con-vivir, que marca el distanciamiento si no tiene voz ni escucha, cuando se nutre de indiferencia y se vuelve cruel, hiriendo y marcando el desapego haciendo imposible la con-vivencia.

Una experiencia de ello la expresó Soledad, madre de familia actualmente, pero que en su niñez estudió en esta misma escuela:

Soledad: “después hubo un tiempo en que los niños me molestaban por mi estatura ¿no? Por ser chaparrita, pero yo como siempre he sido, les digo soy chaparrita y así yo soy feliz ...” (Entrevista, 2:25).

Distanciamiento que si se desconoce no se supera o tarda mucho en sanar, a ello se une la indiferencia y la insensibilidad de un docente, que no demuestra interés en propiciar los vínculos a base de dialogar o bien de comprender al otro.

Soledad: “¡Pues no les hagas caso!, decía, pero así, ignorándome, haciendo la cara hacia abajo, no me divisaba a los ojos y pues sí sentía feo, ¿no maestra? Y yo pues, bueno maestro, entonces que hago, yo me voy a quitar de ahí, me iba ...” (Entrevista, 4: 30).

Es esa indiferencia a la diferencia que limita que restringe el con-vivir en los espacios educativos y es en los juegos que se puede volver encontrar, en la espontaneidad libre de marcas, de etiquetas.

Entonces es solo a través de un esfuerzo de institucionalización que se logra regresar al aula con la mirada puesta en el deber ser, de cumplir normas, reglamentos.

1.4 La Evocación y el Anheló

Recordar es volver a vivir, dice el refrán. Se vive lo que le toca, es en medio de las circunstancias que se forman los sujetos, entre instituciones que llegan a devorar, llámese escuela, familia.

Al fin al cabo es un ir y venir de la familia a la escuela. Es en esta línea que se anhela por propio esfuerzo no estar en donde se está, salir de una institución que oprime, que lastima, que omite, que minimiza.

En su experiencia el Sr. Federico narró momentos de su infancia, rodeado de nostalgia y tristeza.

Federico: “yo quedé huérfano de madre como a los cuatro, cinco años, entonces, viví con la madre de mi madre, pero ahí fue puro trabajo, no me mandaban a la escuela, puro trabajar y trabajar...”

“entonces..., surgió un problema con el ganado ..., tenían una bestia nuevecita, se soltó de la mancuerna que tenía, se fue para la carretera y la mató un tráiler, entonces a mi abuela lo que le interesaba, era la cosecha, todo lo material y nosotros como éramos huérfanos...“ahí sucedió ese accidente del animal y nos quiso culpar. Entonces otra de las muchachas y yo, nos fuimos... huimos de la casa” (Entrevista, 6:45).

Entonces surge la pregunta ¿Si es la escuela esa institución liberadora? ¿Si es posible que los maestros entiendan su función vital dentro de la institución? ¿Será posible que sobrevivamos solo con lo instituido?

La escuela representa el futuro prometedor, pero curiosamente, al menos en los casos revisados en el pueblo del Nopalillo no siempre se aprende a leer y escribir.

Zeferina: “Sí, pero no aprendí a leer en la escuela. Tenía unos libros que tenían un osito, que Tito, solo los contestábamos, no hacíamos exámenes como ahora que se la pasan en exámenes...” (Entrevista, 1:21)

E: “¿No aprendió a leer en la escuela?”

Zeferina: Casi no, me salí y aprendí ya grande...” (Entrevista, 1:21)

Don Federico también comentó al respecto:

E: “¿Y en el Nopalillo si aprendió a leer y escribir?”

Federico: Sí, poquito, pero sí, sí aprendí. En tercero casi no aprendí, porque falté dos meses (Entrevista, 6: 46)

Entonces ¿Qué se está haciendo en la escuela? Si ese anhelo no se llega a realizar ¿En dónde quedan los deseos incumplidos? ¿Qué pasa con los sujetos que no logran aprender a leer y a escribir? ¿Les afecta o limita su convivencia?

Ahora lo preocupante sería cubrir esos anhelos, preguntando a los niños si realmente aprendieron, qué aprendieron y para qué quieren aprender.

1.5 Las Florecitas

En los acercamientos, en las pláticas, el tiempo vuelve atrás, a la infancia que recupera breves momentos de felicidad, de cumpleaños, entre flores, regalos, entre el reconocimiento y el pretexto para estar con el otro.

Eso lo entendió un maestro que, por su paso en la comunidad, utilizó las florecillas silvestres y de las macetas de las casas e hizo con ellas un instrumento de convivencia.

El simbolismo se convirtió en motivo de acercamiento al otro. Una manera de romper barreras, de generar lazos, de unir a la escuela con la comunidad.

Federico: “El día de los santos de los más grandes, nos hacía ir a las casas. Nos decía ¡órale! ¡fíjese que nos decía! (se ríe) ¡Róbense una florecita, de una macetita! (se ríe), andábamos robando flores y nos íbamos a darles las mañanitas a las personas grandes...” (Entrevista,6 :45).

Rosa: “Sí, cuando era cumpleaños de alguien del grupo íbamos a las casas del que cumplía años (Se sonríe, le cambia el rostro) en la casa que cumplían años, cantábamos las mañanitas. El maestro nos acompañaba, llevaba su guitarra... (Entrevista 2:25).

Lo más sencillo es capaz de mover de lugar, cambiar rostros, miradas, sujetos, relaciones. Tal vez esta pueda ser una de las respuestas del porque ya no buscamos la compañía de los ancianos, de los adultos para convivir.

1.6 El Deseo

Hablar de deseo es ver a futuro a partir de lo posible, a diferencia del anhelo recorre las emociones, sin llegar a ser vehemente. El deseo que a la vista de Ana María Fernández (2013) implica poder, distinguir, priorizar.

Deseo que deriva la posibilidad de poder elegir, de cambiar, de estar en otra realidad, lejos de la pobreza, la burla, la tristeza, la exclusión. Este es el reconocimiento del deseo, que se abre a partir de la escucha de una diferencia.

De esa forma lo expresa Soledad, ex alumna y actualmente madres de familia, cuando recordó su estancia en la primaria y ahora, en otro plano de tiempo, relaciona sus recuerdos con su hijo en el paso por la escuela.

Soledad: "En ese entonces era el maestro H. y ya ve como era, muy estricto y a veces nos llegaba a pegar con el metro, pues nos exigía mucho, la verdad yo digo que para nuestra etapa que teníamos, pues como que queda uno medio traumatado.

Yo lo veo ahora con mi hijo y digo, si yo lo viví pues tratar que ahora no lo viva como yo lo viví, porque ya ve, le digo que cuando entró lloró y lloraba y yo le platicaba y le decía y como que sí entendió mi niño y ya ahora viene contento a la escuela....
(Entrevista, 5: 36).

Así se desea a partir de lo vivido, que no lo padezcan los hijos, que no lo repitan ¿Cómo puedo evitar repetirlo cuando la cultura define el territorio? ¿La escuela evita la repetición o contribuye?

Zeferina: “Nosotros aquí en Nopalillo vivimos una vida muy pobre muy triste y también sufríamos con los maestros. La vida para nosotros no fue fácil, le digo a Estela (Señalando a su nuera) cuando antes caminábamos para ir a lavar, cargando el niño, sufrimos mucho...Después Mmm... los maestros ya eran buenas, no pegaban. A mi hijo le gustaba la escuela, llegaba con sus dieces bien contento. Le preguntaba a la maestra si estaba bien. Ella me decía, ¡déjelo, así se motiva! Se quería ir a México, yo le dije que no se podía.

Después me dijo ¡Hay jefa me hubiera dejado ir!..... Por eso dejó ir a sus hijos a estudiar... (Entrevista, 1 :21).

Desde Kaës “la institución es una formación de la sociedad y de la cultura”. “es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros; se inscribe en la permanencia (Kaës:1996, 22).

La sociedad y la cultura de la comunidad del Nopalillo es formada por las instituciones del lugar, de las escuelas, de las familias. Instituciones que regulan las formas, los modos de ser, de actuar de vivir.

Vida que se recrea en el trabajo arduo, en la pobreza en el conformismo, en la tristeza, en la ignorancia, en el deseo de alcanzar un estilo de vida mejor, que se ve lejano que se vislumbra como la felicidad. Felicidad que no se logra por no tener lo que se anhela, lo que se desea. Si desde Freud la felicidad se ve cuestionada, entonces habría que descubrir la felicidad desde la convivencia, desde el con-vivir.

1.7 En las Aulas Escolares

Un lugar propicio para encontrar la convivencia escolar, es sin duda el salón de clase, espacios en donde se develan las prácticas que se han construido por los actores educativos, marcadas por reglas y normas que rigen el convivir.

Estas prácticas al realizarse de manera continua han provisto a los sujetos de normas de comportamiento, esquemas conductuales que se han asimilado a tal grado que es difícil distinguir cuales son los límites entre la cultura de la convivencia instituida y las prácticas que derivan de la propia dinámica de convivir como sujetos que coinciden en un espacio escolar. A decir verdad, estamos tan inmersos en esta cotidianeidad que no alcanzamos a visualizar la frescura del actuar como vía posible para encontrar nuevas formas de aprender.

Sin embargo, los sujetos involucrados, muestran y revelan deseos de convivir, deseos que se revelan en sus miradas, rostros, lenguajes que permiten aprender de nosotros mismos.

1.8 La Entrada a la Escuela

La bienvenida al día escolar, marca el inicio de las actividades académicas. Es en el quicio de la puerta de entrada donde se posibilita observar los rostros de los sujetos, que se encaran a una realidad cotidiana recurrente, la cual intensifica el agrado de “*estar a donde se está*” o bien se convierte en imposición, al formar parte de la llamada de atención, para cumplir con un perfil físico deseado o considerado conveniente para entrar a la escuela. En esa premura de tiempo se modifican actitudes, de la tranquilidad se pasa a la inquietud, a la angustia. Cambiando el rostro de apacible a tenso.

“Los alumnos empiezan a llegar a la escuela, cuando cruzan la puerta algunos dan los buenos días, otros son forzados a saludar, al ser interpelados por la maestra con su saludo.

Otros acercan su mano. Logro tocar algunas, pequeñas infantiles. El solo contacto produce sensaciones. Hay manos cálidas, otras rígidas forzadas al saludo, cual más frías tensas.

Lo mismo pasa con las miradas, la mayoría esquiva, se desvían y no coordinan con el saludo.

Los alumnos de quinto y sexto casi no se detienen en la entrada, pasan rápido o bien entran y se quedan a un lado de la puerta. Esperan a recibir dinero, útiles o algún material escolar que probablemente se les olvidó, con actitud de nerviosismo. Los niños más animados son los pequeños, incluso se ríen y comentan con la maestra o el intendente su mochila, útiles o el horario de salida.

Se acercan madres de familia a preguntar por alguna maestra o maestro. La maestra de guardia valora, decide.

Entonces los saludos quedan en suspenso, porque los adiciona con llamadas de atención:

- ¡Te falta la corbata!

- ¡Hay que planchar el uniforme!

- ¡Mañana lo quiero completo!

A medida que avanza el reloj, la puerta semi abierta resulta insuficiente y se empieza a congestionar la entrada, resultando difícil controlar el saludo individual, es más ya no hay saludo solo prisa...

Entonces, ya no sabemos quiénes o como entran, los niños solo se limitan a entrar. (Observación 1, 2017,9).

Esta práctica común que se instituye bajo una cultura del deber, altera las relaciones, nos encasilla dentro de un papel protagonista que asumimos como inamovible que se ha apoderado de nuestro sentido y rige la con-vivencia escolar.

1.9 Dentro del Grupo Escolar

El uso de las aulas escolares como centros del saber, únicos lugares que se catalogan desde la cultura institucional como espacios expofeso para el aprendizaje, se tapizan de reglas, de normas, de planificaciones organizadas que aparecen impuestas desde los otros y es que ya estamos tan inmersos en esta cultura que nos volvemos incapaces de mirar y apreciar a los sujetos. Todo está dispuesto a razón de una organización lineal.

Entonces la con-vivencia también es lineal, limitada, vigilada, encausada a un fin escolarizado. La con-vivencia se aprecia como un instrumento para el logro de, siendo que el fin es la propia con-vivencia. A pesar de ello se revela, se resiste, los sujetos la viven, la generan, sobrepasando esa convivencia instituida que limita, ello fue posible observarse dentro del grupo escolar, en donde conviven dos grados escolares distintos bajo la atención de un docente.

“Es en la micro esfera del aula que se convive de manera cotidiana los grupos de tercero y cuarto grado. La maestra recorre las mesas, trata de leer los trabajos escolares. Yo trato de leer los rostros, las miradas y las actitudes. Los rostros son afables y no muestran prisa o inquietud, solo su mirada de niño curiosa acompaña el silencio que se ha generado. Estas miradas infantiles aunado a su alegría habitual, produce un apego que difícilmente es removido, aun cuando los adultos las limitamos.

A manera de equipo comparten el orden del trabajo a realizar. El ordenamiento de pasos a seguir para la creación de un papalote. Son 23 alumnos, son heterogéneos, pero en el aula comparten a su maestra, el tiempo, el espacio, la vida.

Es así como dentro de este breve espacio escolar, se vive entre lo dulce y lo agrio de la convivencia (Observación, 2017,19).



El grupo de 3° y 4° grado

1.10 Reconociendo los Espacios de Con-vivencia

Cuestionar “los modos de relación que habitamos y que nos habitan, nos dice Carlos Skliar (2008), sobre todo en este tiempo de cambios, donde la convivencia se encuentra en cuestionamiento y es precisamente ese cuestionar lo que llevó a su indagación.

Esta búsqueda llevó a preguntar a la convivencia dentro de la misma convivencia, como nos invita Carlos Skliar (2008). Para ello se observó los distintos espacios escolares en los momentos de recreación infantil.

1.11 Jugando el Avión

El área de los juegos infantiles permite apreciar los distintos momentos de la convivencia que generan los niños. Ellos ríen, comen, comparten, descansan bajo el sol.

El juego le pertenece, la con-vivencia está, la con-vivencia existe, permitiendo jugar, dialogar, establecen acuerdos, entre desavenencias y sonrisas que se contagian.

“Así es como juegan al avión, un juego de piso que se encuentra pintado en un extremo del patio escolar. Los niños de segundo grado han salido al recreo en pequeños grupos de dos o tres niños y con sus alimentos en mano se agrupan en diversas áreas del patio escolar.

En el espacio que corresponde al juego del “avión”, dos niñas y un niño de segundo grado dejan su comida a un lado y deciden jugar.

Se apoderan del juego. Aunque pasan otros compañeros, estos no se acercan, comparten ese lenguaje sin palabras que denota pertenencia momentánea.

Una de las niñas se dirige al salón de su grado a tomar papel higiénico y corre a mojarlo en el lavabo de la escuela. Comentan quien lo va a empezar, no logran ponerse de acuerdo.

Su dinámica de organización permite elegir (piedra, papel o tijera). Comienzan a jugar.

Ríen con los errores del juego. Después de dos turnos, una alumna de segundo grado se quiere integrar. Uno de los integrantes se niega, pero cede a regañadientes, con la condición que sea el último turno. Continúan el juego durante una ronda más. Después se preguntan entre sí y deciden comer.

Se sientan en círculo, a un lado del juego, destapan sus alimentos y comienzan a platicar lo que traen de comida. La comparten. Las niñas siguen juntas. Comen despacio, incluso no se acaban la comida.

La sonrisa de la niña más pequeña es contagiosa y hace sonreír a las otras dos niñas”. Entre charlas breves concluye el recreo, recogen sus pertenencias, se alejan. (Observación 2, 2017,10).

Así es como se genera la con-vivencia, en instantes que poseen la frescura de lo recurrente y momentáneo, a donde cabe preguntarse sobre el enseñar y el aprender a convivir, recuperando los pensamientos de Carlos Skliar cuando menciona “que el vivir consiste en bien-decir y mal-decir aquello que nos pasa con los demás, entre los demás y que la vida tiene que ver con aquello que podemos y no podemos sentir y pensar tanto en el estar-juntos como en el resguardo de la intimidad (Skliar 2008, 158). Espacios y momentos escolares que cobran vida e importancia porque estamos juntos, existiendo la posibilidad de enfrentar la discordia como parte de la vida, pero también de sentir a través de la charla, la risa, la cercanía con el otro y es por medio del juego que se expresa el cuerpo, que habla y que se lee en esos movimientos generados por el júbilo.

1.12 En la Cancha

La cancha escolar proporciona un espacio para encontrar la con-vivencia. Este espacio es frecuentado por los sujetos que buscan encontrarse y compartir con otros, establecer diálogos breves que lleven a reír, moverse, expresarse a través de gritos, gestos, muecas acompañadas por movimientos corporales.

El fútbol es el juego de mayor popularidad en la escuela, permite intercambiar miradas, palabras con otros, en un diálogo que trae consigo sus propias reglas, como es el ceder los espacios de juego, auto organización y respeto a las reglas que emanan de esta misma actividad.

“La cancha deportiva de la escuela, ocupa un lugar privilegiado, se localiza en un amplio espacio del patio escolar.

Al iniciar el recreo, los alumnos de quinto y sexto se disponen a jugar futbol, comienzan a patear el balón. En ocasiones pasa rosando a los niños y a los alimentos de los que están de espectadores.

Los niños se quejan, pero los grandes en ocasiones no contestan o simplemente dicen ¡Perdón! continuando el juego.

Los grandes, (como los llaman los niños de primero y segundo grado) forman lo que llaman “La reta”. Un número igual de alumnos que el equipo que está jugando, para que en cuanto pierda se integre y continúe el juego.

Los equipos se forman de cinco integrantes, que eligen libremente. Los niños se escogen entre sí.

En la escalinata se encuentra el Profr. De sexto grado y el intendente.

A pesar de ser adultos, ya han sido escogidos por los quipos, van a jugar en la siguiente reta. Cuando alguien no es escogido, solicitan integrarse o ellos mismos acomodan a los demás en equipo.

El juego va a comenzar, como no saben la totalidad de equipos, dialogan con el intendente, para que les ayude a organizarse, dando las posiciones en la cancha y lleve el control de los equipos.

Comienza el juego, entre gritos balonazos y risas.

Las retas van avanzando.

Los espectadores son algunos de los niños pequeños. Miran un rato, se interesan un breve espacio de tiempo, después comienzan ellos sus propios juegos, se alejan y juegan lo que llaman “correteadas”.

La maestra de guardia avisa que se acabó el recreo, otros niños gritan ¡A los salones! Los sujetos que están en la cancha, tardan en suspender el juego, es necesario que el intendente o Profesor, recojan el balón y les indique que se terminó.

La cancha queda sola. En algunos espacios de los escalones hay desperdicio de alimentos, entonces el intendente pregunta a los alumnos que alcanzó a ver que estaban sentados, acude a su grupo antes de que llegue la maestra ¿Quién dejó eso? (señalando algunos desperdicios) Los niños contestan rápido, ¡no es mío!

Algunos niños regresan y recogen los desperdicios de alimento a regañadientes porque la maestra lo indica (Observación 3,2017,13).

Son estas las escenas escolares cotidianas, donde surge el cuestionamiento sobre el convivir, el enseñar y el aprender a con-vivir, acercándonos a la pregunta que nos plantea Carlos Skliar (2008) acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación, acercándonos a los pensamientos de Jacques Derrida “Aprender a vivir es madurar y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo” (Skliar 2008,192) y a la vez nos lleva a la reflexión, cuando con toda soberbia increpamos a alguien para decirle “Te voy a enseñar a vivir”, conduciéndonos a los cuestionamientos “¿Se puede enseñar a vivir?” Y más aún, “¿Se puede enseñar a vivir y a convivir?” (Skliar 2008,192).

En una posibilidad cabe entender desde las reflexiones de Carlos Skliar que “Enseñar a vivir, entonces, lleva consigo la necesidad de renunciar a ciertos modos de vivir, a determinadas maneras de narrar la vida, a determinados modos de pensar la educación” (Skliar,2008,190).

Posibilidad que perdura en la idea de continuar en esa búsqueda, interrogando, provocando encuentros alejados de patrones de conductas deseadas, esto es hacer nuevas experiencias educativas.

D. Hallazgos de la Con-vivencia

A distancia de problematizar la convivencia, de indagarla explorarla, cuestionarla y observarla, de viva voz de los sujetos implicados, se obtienen tanto resultados como hallazgos. Los resultados y con ello se enuncia el primer hallazgo, apunta a esclarecer la mirada en torno a la convivencia que se instituye en la escuela primaria, es decir aquella convivencia que resulta de lo establecido, lo normativo y lo programado, que se estrecha con un fin, para los procesos de enseñanza y aprendizaje, para cubrir secuencias que simulan establecer reglas sociales necesarias, para ser aceptados en la sociedad construida por el propio sujeto y que a la par padece.

Convivencia regida por reglas instituidas cuyo efecto educativo se hace patente en una subjetividad de dualidad y que se traslada en cada sujeto, expandiéndose generacionalmente de manera subjetiva, casi imperceptible, porque es imposible separarse de ella, se vivencia y se convierte en experiencia de vida definiendo al ser en lo afectivo, en lo sensible.

El segundo hallazgo, remonta a encararse con realidades que tocan lo profundo de la sensibilidad, al observar los encuentros que se originan desde la frescura del actuar, que son el sitio donde se” es “por el simple hecho de ser. Se descubre como tercer hallazgo, la importancia de recuperar los pequeños detalles del reconocimiento del otro a lo que Humberto Maturana (1996) menciona la legitimidad del otro, en una amalgama de anhelos, deseos y aspiraciones, es el ser en el presente que vive en el hoy, en cada instante.

También, sobrepasa a lo vivido la trascendencia de transformar la convivencia lejos de la exclusión, del rechazo, de mirar al hombre, desde su esencia, desde su ser y Ser. (Guattari 1994, 195).



La convivencia escolar en los patios de recreo. Se comparte, la edad, los alimentos, el lugar, la plática, el Sol y el tiempo. “Soy en la lengua, pero también en las prácticas repetitivas que no son iguales en la cotidianidad. (Deleuze 2002)

Observando y explicitando a la convivencia escolar se puede decir que es una construcción social y que el concepto se diluye al estar con el otro, pero también se evidencia en la práctica, en las formas en que se deja amoldar, en que se vive, en que se construye. No es criticable en el sentido de ser ni buena ni mala solo sucede. Es recurrente, constante, fluye espontáneamente se repite, pero es única cada vez. La convivencia, siempre está, afectando al ser, se visualiza en la lectura del cuerpo, del rostro, a través de los detalles simbólicos.

Hallazgos y reconocimiento de los sujetos, en materia de descubrimiento podría decirse que ya se sabe todo, que no queda nada por descubrir, sin embargo, hace falta descubrir lo más importante, nuestro propio potencial para generar nuevas formas de encarar este valioso regalo que se llama vida.



Lenguaje de la mirada, de la sonrisa del abrazo. Ellas están ahí, comparten el regreso a casa, los instantes, entre caramelos y paletas.

E. La visualización de la Convivencia Escolar a partir de su indagación.

La reconstrucción de la investigación-intervención, haciendo uso del referente empírico entretelado con el sustento teórico, permitió ver los entramados de poder y de subjetividad que se juegan dentro de la convivencia escolar.

En su reconstrucción se asumió el deslinde y la posición analítica de las acciones encaminadas a investigar para conocer e intervenir, siendo posible al recuperar las voces de los sujetos que dejaron al descubierto las controversias, los deseos, los anhelos, desde ahí se vislumbró el espacio intersticial.

Interpretar esta realidad, implicó asumir una postura de interventor abierto, de un posicionamiento dispuesto a ir al encuentro de los otros, de su escucha, posibilitando con ello la entrada al campo orientando la mirada, reconstruyéndola desde quiebres de paradigmas, obteniendo posibilidades de reconocer la realidad desde distintas orientaciones.

La delimitación de la convivencia escolar se realizó en el sentido de visualizar la necesidad de reconstruir el con-vivir dentro de la institución escolar, observando su construcción dentro de un espacio escolar, pero que a la vez trasciende muros y tiempos, estructurando sentidos de pertenencia, identidades y relaciones.

Ante esta orientación, se asumió que las dinámicas escolares instituidas construyen, entrelazan elementos y dimensiones emocionales, afectivas, sociales, culturales, económicas y políticas; las cuales terminan enfatizando en los sujetos, como creadores y reconstructores de su propio convivir.

De esta manera, el abordaje de la convivencia escolar, se inscribió en el ámbito social cuyos bordes fueron, el marco legal de la convivencia escolar, la institución educativa y el contexto socio histórico-político. Conformando con ello su propia realidad cambiante y dinámica.

Bajo esta delimitación, se observó conveniente realizar un trabajo de análisis relacional, siendo necesario establecer sus elementos, focalizando en la indagación y su deconstrucción; con ello establecer sus estrechas relaciones, para mayor conocimiento.

De esta manera los elementos de análisis fueron el propio concepto de convivencia en la realidad configurativa de los escenarios de la intervención, sustentado primordialmente con el aporte de los datos empíricos, rescatados de la información proveniente de los sujetos implicados; es decir, las observaciones de las prácticas escolares, consideraciones de la parte normativa y las políticas educativas en materia de convivencia. Con estos elementos en la mira, se trabajó bajo una problematización constante y una estrecha relación teoría - práctica. Bajo un posicionamiento de elucidación para conocer e identificar posibilidades de cambio y mejora a la necesidad.

El hilo conductor de la investigación- intervención en su fase diagnóstica; fueron las relaciones, las prácticas educativas, el uso de los espacios, es decir las partes donde se juegan las subjetividades.

Desde ahí se obtienen reconocimientos y hallazgos, en esa convivencia que se instaura, instituye y regula, por mandato, que se cubren con Programas que enfatizan el enseñar y aprender a convivir; pero también existe la otra con-vivencia, la que se deriva de los deseos y los anhelos, la que surge y se construye espontáneamente entre los sujetos y que es reformulada a partir de recrear la convivencia instituida.

Esta parte, nos invita y refiere a encararse a realidades que tocan la sensibilidad humana; hurgando en los recuerdos, las emociones, siendo en los rincones de la memoria de los sujetos que se encuentran retazos de felicidad, añoranza, temores y hasta frustraciones de un tiempo de convivencia.

Con ello se descubre la importancia de recuperar los pequeños detalles y el reconocimiento del otro a lo que Humberto Maturana (1996) menciona como “la legitimidad del otro”. Lo reconozco su diferencia y con ello construyo mi relación de con-vivencia, es dentro de ella que se mezclan los anhelos, los deseos, las aspiraciones, en ese presente en el estar aquí y ahora, es decir se vive en el hoy en los instantes. Sobrepasa lo vivido la trascendencia de transformar la convivencia lejos de la exclusión, del rechazo, de mirar al hombre, desde su ser y Ser. (Guattari 1994,195). Desde otra parte, en los discursos instituidos, se menciona la idea de completar, desde aquello que refiere Carlos Skliar (2002), para argumentar para qué sirve la escuela, desde lo cual también genera polémica. Completud como si el otro fuera incompleto, algo le falta para ser, siendo que ya es.

Es en esta indagación diagnostica que se recuperaron los conceptos encuentros y hospitalidad, derivado del entrecruzamiento de análisis empírico- teórico.

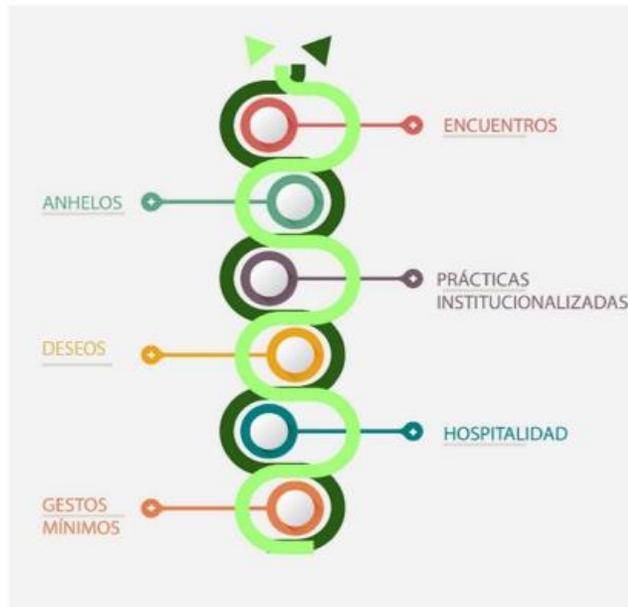
En un segundo momento se realizó un bosquejo de interpretación de la convivencia visualizada de manera ondulante en un entrecruzamiento entre la convivencia instituida e instituyente, por llamarlas diferenciadamente, tocándose, entrecruzándose y reconfigurándose mutuamente en un grado de avance continuo.

En este entrecruzamiento se desprenden las categorías que se van generando a medida que se va entrecruzando. Las categorías que se marcan y definen son las prácticas de convivencia institucionalizadas, los gestos mínimos, los anhelos. De manera visual la configuración de la convivencia escolar sugiere un entrecruzamiento entre la convivencia dentro de la institución educativa, configurada a partir de razones, intereses y fines establecidos de manera lineal por el sistema educativo y la convivencia que se genera desde y para cubrir la necesidad de estar con el otro, en un encuentro por el solo hecho de ser que se contagia de intereses afines, personales, familiares, sensibilidades, afectivas que adiciona cada uno de los sujetos. Con-vivencia en la línea de lo instituyente, que surgió a base de mirarse, dentro del cuidado del huerto, resaltando la espontaneidad, la libertad de expresar sus cuestionamientos, intereses, reconocimientos a los otros dentro de la grupalidad.

Es de esta manera que la convivencia escolar se fue pautando y construyendo de manera colectiva, estructurándose socialmente en un continuo, formando parte del sujeto. Bajo esta idea, la esquematización se elaboró con la ayuda de una plantilla preelaborada, la cual cumplía el requisito de entrecruzamiento que tiene a su vez una continuidad.

A continuación, se muestra los conceptos y categorías del análisis, la modificación sustancial que se aplicó a la plantilla, corresponde el anexo de los conceptos y categorías, además de considerar conveniente identificar la diferencia con colores cada una de las construcciones de convivencia, dando como resultado el entretejido de la convivencia escolar.

Esquema de la Convivencia Escolar



Convivencia dentro de la institución educativa, configurada a partir de razones, intereses y fines establecidos de manera lineal por el sistema educativo



Convivencia que se genera desde y para cubrir la necesidad de estar con el otro, en un encuentro por el solo hecho de ser que se contagia de intereses afines, personales, familiares, sensibilidades, afectivas que adiciona cada uno de los sujetos.

F. Definición de la Convivencia Escolar como necesidad y problema a Intervenir

Las prácticas educativas en materia de convivencia que derivan de la indagación se encaminan a logros y perfiles educativos específicos. Desde los documentos oficiales se busca que la convivencia logre establecer un clima de aprendizaje y a la vez marcando la convivencia como meta a lograr. Para ello se puntualiza en los derechos, la igualdad, las normas, los límites, la equidad.

Desde la institución las prácticas de convivencia se rigen apeándose lo más posible a cumplir y cubrir la normatividad, los planes, los programas nacionales, estatales, a través de reglamentos, normativas, creando su propia cultura institucional, asumiendo prácticas que favorecen la individuación, la homogenización y normalización.

Cómo resultado se crean ambientes basados en lo instituido, en donde los sujetos movilizan la convivencia para el logro de objetivos meramente de información, pedagógicos y prácticos colaborando a un sistema preestablecido cuya finalidad se centra en alcanzar propósitos educativos marcados por planes de Estado y logro de perfiles de egreso. De una u otra manera la institución educativa favorece y privilegia una cultura de aislamiento y separación, dejando de lado la práctica del convivir que implica la necesidad de interactuar, de intercambiar, de hablar, de oír y ser escuchado por el solo hecho de existir, de ser.

Sin embargo, existe la convivencia, la que se deriva de la informalidad, la que surge y se construye espontáneamente entre los sujetos y que es reformulada a partir de la convivencia instituida.

Ambas llegan a tocarse, se entrecruzan, se separan, se enfrentan. Esta convivencia suele ser desapercibida, obviada, incluso ignorada, se encuentra en un segundo término, obligándola a adaptarse a la convivencia instituida. De esta manera la convivencia escolar se nutre de ambas y se configura a partir de sus puntos de coincidencia, construyéndola los sujetos día con día, sus limitantes en apariencia es el entorno educativo; pero es asimilada por los sujetos, configurando las subjetividades, traspasando el lugar, el tiempo.

Desde este entendido se observa la trascendencia de la convivencia escolar, cuestionando lo que hace la institución, reconociendo el grado de responsabilidad, recordando que las instituciones las forman los sujetos y de esta forma ellos mismos pueden generar y construir una convivencia distinta.

Se comprende que la normativa forma parte inherente del Sistema Educativo y de las instituciones siendo importante tener lineamientos que la rijan. Pero de manera instituyente podemos generar una nueva convivencia a partir de lo interno, que se recree y genere dentro de sus propios límites.

Entonces el problema no es la convivencia, porque estoy con los otros, es la que genero inevitablemente de una forma u otra, el problema son los modos, la aprensión de como convivir y que aplico al generarla, valorarla y apreciarla con los otros.

Esta identificación de necesidad y problema de la convivencia escolar, surgió precisamente de la recuperación de toda la información en un arduo trabajo de conocer, identificar, analizar, cuestionar, colocar en tensión los referentes normativos, teóricos y empíricos.

Prácticamente la tarea consistió en desmontar fijaciones sociales, políticas, educativas, a lo que se adicionó la constante tarea de ir desmenuzando información, lo que mis asesores mencionaban, " *trabajar en fino*", los datos, en una sistematización y categorización, bajo un cuidado ético de la información.

Este punto fue crucial, considerando la responsabilidad del investigador, en cuanto al cuidado de los participantes, en su acercamiento, para ganar su confianza y propiciar el diálogo, agradeciendo de antemano las charlas que tenían a bien compartir, guardando confidencialidad.

Con estos elementos valiosos discernir y conocer el entramado en el que se teje la convivencia escolar, adicionando en su manejo el rigor y vigilancia epistémica.

En este hacer la preocupación recaía en más que obtener un cúmulo de referentes, observar su pertinencia, encontrar indicios de las diversas formas en que se manifiesta, se concibe y se desarrolla la convivencia en el ambiente escolar.

Revisando en retrospectiva, el previo de su conformación del diagnóstico, es decir en su etapa de preparación a la expectativa refería a incursionar en la visión global de la problemática relacionada con la convivencia escolar. Para ello la propuesta recaía en transitar por el camino de la búsqueda para conocer, entender y comprender la realidad que rodea a la convivencia.

Desde este sentido el trabajo diagnóstico, superó la expectativa. No solo se logra conocer e identificar lo que rodea a la convivencia, su entramado, también se identificó su estructuración y conformación, que repercute y trascendencia en la vida de los sujetos.

G. Reflexiones Finales de Capítulo

De esta manera se llegó al reconocimiento de la convivencia escolar, en su fase de diagnóstico, concibiendo su construcción social y escolar, por medio de la observación, análisis y reflexión, desde sus fundamentos conceptuales, institucionales y principalmente desde los participantes.

En particular el objetivo de la investigación diagnóstica fue reconocer y reconstruir distintos matices de la convivencia escolar, en el contexto de una escuela de educación primaria del medio rural del Estado de Hidalgo.

El recorrido analítico, permitió develar los diversos aspectos que la circundan y definen, además de posibilitar la manifestación entre añoranzas y recuerdos de inquietudes, anhelos y deseos de los sujetos que claman escucha, reconocimiento y acercamiento con otros.

En este proceso, de búsqueda, la investigación constituyó un elemento indispensable que acompañó y permitió conocer a profundidad los rasgos de los sujetos en relación a la convivencia escolar, que en el remolino de la cotidianidad se diluyen y pasan desapercibidos, perdiendo con ello la esencia del ser humano.

Entre los hallazgos se descubrió la importancia de recuperar los pequeños detalles del reconocimiento del otro a lo que Humberto Maturana (1996) menciona "la legitimidad del otro". Lo reconozco y lo acepto como es y sobre ello construyo mi relación de convivencia.

Incursionar en la investigación con los sujetos, me ayudó a distinguir el horizonte de lo posible, abrir los ojos, los sentidos, arriesgándome a buscar nuevos senderos que llevaron a vivir plenamente en comunión con los otros.

Desde esta ardua tarea de construcción del diagnóstico, se reconoció que no todo está dicho, no es un tema concluido, es tan solo una exploración que se nutre día a día y que da un poco de lucidez en la compleja conformación de la convivencia escolar. De ninguna manera se considera un trabajo terminado, es solo el inicio de la posibilidad de atreverse a ver la realidad desde un ángulo distinto.

Sin embargo, aportó claridad para considerar el dispositivo de intervención, a partir de identificar el amplio panorama y esencialmente de recuperar los deseos de convivir y de encontrarnos de distinta manera en las voces de los otros.

Capítulo II

DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: EL HUERTO LA EXPERIENCIA

*“El mundo en que vivimos lo configuramos en la convivencia”
Humberto Maturana*

La claridad que proporcionó la elaboración del diagnóstico con relación a la configuración de la con-vivencia, permitió prefigurar caminos por los cuales transitar la investigación- intervención.

El diagnóstico, complejo y arduo ejercicio reflexivo, abrió las puertas al panorama de búsqueda, esto fue posible por medio del acercamiento a los sujetos implicados. Es gracias a la indagación paciente, minuciosa, reflexiva y sistemática que se encontraron pequeñas fisuras, reducidos y breves espacios que permitieron visualizar el dispositivo de intervención.

Además, a través de la reconstrucción y objetivación de las prácticas escolares, fue posible concebir una nueva conceptualización de la convivencia, entendiéndola finalmente como una construcción social la cual se lleva a cabo dentro de cada grupo humano en particular, observando que es cambiante, efímera, dinámica, influenciada por factores políticos, sociales, culturales, emocionales, incluso circunstanciales.

Desplegar acciones de intervención a partir del deseo de cambio de la población articulado a un hacer, no fue tarea fácil, aún con la información y datos obtenidos, se regresó ininidad de veces a su consideración, en la intención de obtener indicios, frases, palabras, actitudes, gestos, emociones, pequeños detalles que permitieran encontrar un camino por el cual transitar.

El trabajo de investigación- intervención ineludiblemente se acompañó de la búsqueda exhaustiva en otros trabajos previamente elaborados para este fin, realizando diversos acercamientos a distintos proyectos de intervención, vistos a la luz de distintos enfoques, los cuales fueron útiles para idear la situación específica de indagación.

A ello se adicionó la continua lectura analítica de concepciones básicas relacionadas con la *Pedagogías de las Diferencias e Intervención en el ámbito de la Educación inclusiva*, entendiendo estos enfoques como espacios en los cuales puede observarse la educación como un proceso que permite la transformación de sujetos sociales y a la vez contextos dentro de los cuales es posible la participación y el aprendizaje.

Dentro de estas reflexiones se retornó a concepciones básicas que refieren; a la alteridad, hospitalidad, la “*différance*” que menciona Jacques Derrida y el encuentro, como una posición abierta al estar juntos.

Con estos soportes, se regresó de nuevo al diagnóstico, específicamente a las categorías elaboradas, a los referentes y hallazgos, donde fue posible observar lo recurrente, lo cotidiano, las alusiones de regresar a los sujetos, enmarcados por el propio territorio, es decir regresar al espacio de las relaciones, a la cercanía de otros, por medio de la espontaneidad y la provocación de los encuentros.

Con ello se dio la búsqueda de diseño de situación de indagación, replanteamientos diferentes a los preestablecidos, haciendo alusión a la creatividad, recurriendo a una segunda revisión de las cuestiones cotidianas, como es el trabajo agrícola, accesible para los participantes, con esta consideración el diseño de la propuesta refirió a modificar roles preestablecidos, modificándose a ser protagonistas de su propia convivencia.

A. El Camino al Huerto

1. El Dispositivo

En la recuperación del proceso diagnóstico, así como el trabajo analítico y reflexivo, se dilucidaron y develaron líneas por las cuales caminar para alcanzar la anhelada y no solo la instituida convivencia escolar. Estas líneas aluden a regresar al propio territorio local, con nuevas miradas y expectativas.

Con ello en mente y recuperando lo local, me refiero al territorio, se visualizó sembrar en pequeña escala. Esto es esparcir las semillas en un terreno preparado para que germinen y den plantas o frutos, acompañado de cultivar, esto es hacer en la tierra las labores necesarias para el cuidado de lo plantado y en un ciclo la continuación del proceso.

El sembrar en el sentido de propiciar motivos de con-vivencia en acciones propuestas por los mismos sujetos en donde puedan incorporarse las inquietudes colectivas, escolares y en un sentido más amplio llegar a lo local.

A ello refiere sembrar y cultivar la con-vivencia en sentido metafórico en un primer momento, en un terreno fructífero, en colectivo, en comunidad, entre pares, individual. Se trata de sembrar la con-vivencia reflexiva, dialogada, compartida en el entorno, natural, comprometida en el encuentro con el otro, con los otros, con la naturaleza.

De esta manera iniciar la siembra de la cultura de la con-vivencia en el “Nopalillo” desde su escuela, sus veredas, desde sus calles de tierra, desde sus cocinas de humo, entre la obsidiana que brilla al reflejo del sol, entre las gotitas de rocío que quedan atrapadas en los árboles de ciprés, de oyamel, entre la neblina, entre el vientecillo frío que cala los huesos. Con-vivir desde lo conocido, desde lo cotidiano, haciendo memoria, desde la agricultura. Conjugando metáfora con realidad.

Esta percepción, llevó a la búsqueda del dispositivo de intervención, el cual orientara la con-vivencia. Para ello se acudió a su definir por principio el mismo término dispositivo, para adquirir claridad desde que posición se cimentaría esta búsqueda.

La intención de comprender llevó a recuperar el término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault, que si bien menciona Agamben (2015) no le da una propia definición, se aproxima a identificarlo como

“todo un conjunto absolutamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en definitiva: tanto lo dicho como lo no dicho. El dispositivo tiene una función esencialmente estratégica...” (Agamben 2015, 10).

El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación. Como tal resulta de este cruce entre de relaciones de poder y relaciones de saber. Con esta idea el dispositivo que se eligió, tienen la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (Agamben 2015, 23).

Por otra parte, desde su uso común que el mismo Agamben (2015) menciona, el término dispositivo se distinguen en tres acepciones; un significado jurídico, como parte de la ley que decide y dispone, un significado tecnológico que lo define como la forma en que se disponen las piezas de una máquina o de un mecanismo y por extensión el propio mecanismo. Por último, un significado militar, entendiéndolo como el conjunto de los medios dispuestos de acuerdo con un plan.

Como es de observarse, ambas definiciones refieren un conjunto de prácticas y mecanismos (conjunto de lingüístico y no lingüístico, jurídico, técnico y militar) que tienen por objeto hacer frente a una urgencia y lograr un afecto más o menos inmediato, implicando estas concepciones un proceso de subjetivación. (Agamben 2015, 17).

Pero desde un nuevo ámbito, Agamben (2015) realiza la partición en tres grandes grupos; por un lado, los seres vivos, por otro los dispositivos en los que estos son constantemente capturados y entre ambos los sujetos. Llama sujetos a lo que resulta de las relaciones y por así decirlo del cuerpo a cuerpo entre los vivos y los dispositivos. Desde este lugar llama dispositivos a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos (Agamben (2015,23). Entre los distintos dispositivos que menciona se encuentran la pluma, los ordenadores, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura entre otros y hasta el mismo lenguaje.

Desde este referente, se adoptó el huerto como dispositivo, considerando sus posibilidades dentro del territorio. Como motivo que moviliza y genera acciones, tareas, propiciando encuentros, conversaciones, charlas, conductas, relaciones, con-vivencia.

En este entendido la construcción y uso del huerto constituyó el dispositivo que movilizó la con-vivencia desde otro lugar no institucionalizado, propiciando la relación libre con los otros, desde el cuidado y lo conocido de los sujetos participantes.

Un dispositivo teórico y metodológico, como menciona Teresa de Jesús Negrete (2017) que movió la grupalidad a la experiencia y en cuyo camino de práctica permitió reconocer, entender y orientar la con-vivencia.

B. El campo Teórico del Huerto

En el entendido de generar una cultura de con-vivencia en los cuales la comunidad educativa tenga oportunidad de encontrarse y reconocerse desde lo colectivo, se preparó el terreno teórico, que sustentó el dispositivo de intervención.

1.Construir y Recrear la Con-vivencia

En la intención de sustentar teóricamente el dispositivo del huerto, se incursionó en la Pedagogía de las Diferencia como referente. Esta postura brindó la posibilidad de reflexión al replantear la cuestión del para qué de la educación, considerándolo desde la Educación Especial y su emergencia en la modernidad, además de mostrar la situación actual, entre el discurso formal y las prácticas educativas dentro del paradigma de la integración educativa con miras a constituirse en la inclusión educativa.

Desde este referente Zardel (s/f :5) destaca el concernimiento como clave en el logro de un cambio real hacia la convivencia, desde ahí se preguntó qué hace la institución por la convivencia, lo que llevó a hurgar en la vida cotidiana escolar.

Jacobo Zardel menciona que dentro de la institución se encuentra una verdadera mina de oro al poder acercarse al tejido de relaciones entre los actores, con sus juegos instituidos e instituyentes. Siendo ese mismo lugar donde surge el término concernimiento, “no de integrar al otro, sino de entrar en relación con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibilita un encuentro” (Zardel s/f ,5).

De esta manera es en el mismo espacio escolar que se regresa a buscar el concernimiento que permita esa relación, en colectivo, en comunidad.

Ante esta posición, la tarea dentro de la institución es generar encuentros, bajo el concernimiento. Reflexionando que hay de desencuentros a desencuentros, fatales, irreversibles, amenazantes, con mayor o menor grado de violencia (Zardel, s/f :19) y que es necesario reconocer que las prácticas educativas se encuentran plagadas de desencuentros entre los agentes. Algunos pueden operar bajo el telón de la indiferencia o bien importa mucho, está dentro de la naturaleza humana revelar el desencuentro (Zardel s/f, 19). A ello plantea esta autora, “detenerse en el desencuentro puede abrir perspectivas de entender de otra manera la complejidad de las prácticas educativas” (Zardel s/f, 19). Desde ahí pensar en enfatizar los encuentros a sabiendas que en ellos también habrá desencuentros, pero que ellos ayudan a replantar las prácticas educativas, lo cual debiera ser en una constante.

2.La Cultura del Cuidado de sí en la Con-vivencia

Parte sustancial para la elección del dispositivo de intervención es la recuperación de la cultura del cuidado. Este término “cuidar” se asume desde una riqueza de perspectivas que convergen en el “pensar o discurrir para algo, dedicar atención e interesarse en una cosa, atender u ocuparse de algo” (Montes 2014, 5).

Desde el diccionario de la Real Academia de la Lengua se menciona que cuando hablamos de cuidado nos estamos refiriendo a la “acción de cuidar”, es decir, es un sustantivo que se vuelve activo y que implica, entre otros aspectos, preservar, guardar, conservar, asistir. Este vocablo también hace referencia a ayudar a la otra persona y así mismo. Protegerse frente a diferentes acontecimientos, que pudieran dañar o alterar un estado de bienestar o de equilibrio o vulnerar su emocionalidad en algún sentido (Montes 2014, 5). El cuidado también se entiende como precaución, como modo de actuar de una persona que pone atención para que algo salga bien o a la inquietud o temor que se siente porque ocurra algo malo.

En el campo filosófico, Michael Foucault lo menciona desde el plano del sujeto en el sentido de cómo éste puede conducirse y apoyar a otros en este cometido, pero para poder hacerlo, debe ser consciente de su libertad (Montes 2014, 5).

Con las anteriores referencias el cuidado de sí se comprende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones con los otros (Chirolla 241. Citado por Garcés 2013, 187).

En este sentido de la ética y en consideración a Foucault, se comprende como un proceso creativo de transformación psico-social: “Se trata de hacer de la propia vida una obra de arte, liberándose del pegajoso contagio que secretan unas estructuras sociales en las que rige la ley del sálvese quien pueda” (Sossa 36, citado por Garcés,2013:188). Traduciéndolo como “El sujeto ético es aquel que pretende hacerse a sí mismo asumiendo sus implicaciones con las relaciones entre su territorio y los otros. Aquel que busca forjarse un sentido cautivador a su existencia (Garcés 2013, 188).

Para llegar a este logro un camino es la práctica de la libertad reflexionada lo que Michael Foucault concibe como “la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que toma libertad” (Foucault, La ética, 260, citado por Garcés 2013, 188), ético en sí mismo porque implica pensar que las relaciones con los otros pueden ser complejas, fáciles o diferentes.

Considerando las anteriores ideas, concepto del cuidado de sí mismo y de los otros, se apoya en un proceso reflexivo, adquiriendo la noción de sus propias cualidades y características, a través de la autopercepción, auto-observación, memoria autobiográfica, autoestima, autoaceptación.

Visto de esta manera el cuidado de sí es una práctica premeditada, en proceso permanente de toda la vida, abarca tres aspectos fundamentales: En primer lugar, una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo. En segundo lugar, una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al interior; implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa a lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, la noción de cuidado de sí designa una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se transforma y se transfigura (Lanz 40, citado por Garcés 2013, 190).

Esta actitud consigo mismo, conduce a los otros, con los otros y con el mundo. Vigilando lo que se piensa y a la vez, designa un determinado modo de actuar mediante el cual uno se transforma al hacerse cargo del otro. Con esta consideración, para tener efecto en el otro, se ha de trabajar consigo mismo. Es decir, se debe cuidar de sí mismo cuidando de los otros.

Desde la tarea educativa el cuidado de sí en una perspectiva ética, como bien lo enuncia Carlos Skliar en la Pedagogías de las Diferencias.

La preocupación fue mantener “abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro para poder reconocer su posibilidad y su fuerza del otro porque al hacerlo nuestra relación que es educativa, posibilita confianza, reconocimiento de sí e ímpetu para activar la vida y la dignidad” (Ética del cuidado, 7).

La consideración de la perspectiva ética del cuidado de sí, llevó a visualizar este referente como parte constitutiva del dispositivo “el huerto”, como medio que hace hablar, ver y hacer a los sujetos, a la par de generar y movilizar relaciones de convivencia, que se construyen y regeneran bajo un sentido ético.

C. El Dispositivo ante la Planificación, antecedentes del Despliegue de intervención Educativa.

Los anteriores sustentos teóricos proporcionaron solidez a la propuesta del huerto, con ello se visualizaba su apropiación por parte de los sujetos.

A la vista indicaba la continuidad de la intervención educativa, pero a la vez desde las demandas instituidas las autoridades escolares, clamaban un plan de trabajo con el cual hacer frente a las sesiones por realizar. Su petición se basaba en adquirir certeza de ejecución. Esta petición demandó la elaboración de la planificación del proyecto “Sembrando y cultivando la Convivencia Escolar” (Anexo 1), como documento normativo que contiene de manera organizada los diferentes aspectos que cubren acciones programadas. Es necesario aclarar que dicho documento recupera algunos aspectos que se anhelaba alcanzar con la intervención, pero a la vez se entiende que su estructuración obedece al cumplimiento de un deber prestablecido institucionalmente, a lo que se suma la exigencia.

Comprendiendo que solo cubre un requisito que se supera a partir de entender que la intervención educativa dista abismalmente de una planificación programada porque considera dentro del tema del con-vivir las prácticas de los sujetos en los cuales se enlazan multitud de elementos y circunstancias particulares, que se plasman dentro de los espacios institucionales, por eso “la intervención opera más del lado de lo instituyente que de lo instituido” (Remedi, 2015, 285). En este entendido la investigación, acompaña constantemente en este proceso que de manera recurrente solicita y demanda de los mismos sujetos y del interventor al problematizar y analiza el hacer.

Desde esta exposición se visualizó por un lado la planificación para fines de entrada, de abrir puerta ante las autoridades educativas y por otro se visualizaron los movimientos que originó la investigación-intervención haciendo visible el cuidado de sí en su dimensión ético, política, el concernimiento, como sustento del dispositivo huerto, perfilando de esta manera el despliegue de la intervención educativa, a base de abrir el espacio intersticial, incursionando en los “pequeños espacios” (Negrete,2017,14), que de hecho ya había empezado a desplegarse a base incursionar en las situaciones de indagación que hicieron hablar haciendo surgir la lógica de lo instituido (lo establecido) e instituyente de la dinámica institucional (lo que está latente en la institución como posibilidad de manifestarse).

Solo faltaba poner en marcha el dispositivo para que favoreciera las fuerzas creativas de los sujetos, abriendo la transformación y construcción de la convivencia. Exposición que se realiza en el siguiente apartado, narrando lo sucedido en sus distintos momentos que configuró el despliegue, con la intención de exponer para compartir, reflexionar y al mismo tiempo indagar sobre lo que le pasó al grupo participante y a la misma interventora.

D. El Despliegue de la Intervención Educativa a través del Huerto

Compartir las inquietudes que acompañaron a los participantes, al grupo y a la interventora en el despliegue de la intervención educativa a través de la construcción del huerto escolar, constituye este apartado.

El despliegue, se va generando a partir de proponer la construcción de pequeños huertos, situación que propicia la exposición de opiniones, el diálogo, la toma de acuerdos, la posibilidad de responsabilizarse de su propia tarea que a la vez fortalece la creación del grupo.

En el desarrollo de las distintas sesiones, los participantes nos reencontramos, reconociéndonos, configurando juntos el sentido de la convivencia, saturada de hospitalidad, derivada del cuidado por el huerto, que se trasladó en posterior a un nuevo integrante sumándolo al grupo, enriqueciéndolo y fortaleciéndolo.

En este recorrido, el grupo, además de construir el huerto, vislumbró nuevos caminos, distintas vías de participar, de incursionar en las tareas educativas, abriendo expectativas de compartir y trasladar a los otros, a manera de brote, que se extendió y generó inquietudes, así como nuevos deseos de incursionar en proyectos grupales dentro de la escuela.

1.Componentes y Descripción del Despliegue

a) Los Participantes

Un componente primordial en la intervención educativa es sin duda los sujetos participantes. Si bien se mencionó que durante el diagnóstico se recuperaron voces de sujetos implicados en el contexto escolar y local, como fueron, alumnos, madres de familia, docentes directora y vecinos de la escuela.

Es necesario hacer referencia a las condiciones instituidas que puntualizaron la participación de los sujetos en su momento de poner en marcha el dispositivo del huerto.

Para su definición el directivo de la escuela solicitó a la interventora la participación del grupo asignado, siendo seleccionado desde su propia solicitud su grupo escolar, de quinto grado, integrado por 15 alumnos entre 10 y 11 años de edad, 7 mujeres y 8 hombres. Su decisión la expresó al mencionar que de esta manera no se verían interrumpidas las labores del resto del alumnado.

Su idea, así la hizo saber a la interventora, era ocasionar el menor movimiento posible dentro del plantel educativo, sugiriendo que solo sus alumnos participaran, sin embargo, más adelante se narrará como esta decisión se vio totalmente modificada por los participantes, pues se sumaron al grupo trece madres de familia cuyas edades oscilan entre los 26 y 35 años, una abuelita de 58 años, un tío de 26 años y una hermana de una alumna de 18 años de edad, continuando con 17 alumnos más, integrantes del grupo de sexto grado, 10 hombres y 7 mujeres entre 12 y 13 años de edad.

A este grupo se sumó la maestra del grupo de quinto grado de 35 años y 3 años de experiencia en el área docente, el maestro de sexto grado de 36 años de edad con diez años de antigüedad en la docencia y la interventora, haciendo un total de 51 sujetos implicados en el dispositivo del huerto.

b) Los Momentos del Despliegue

La puesta en marcha del dispositivo del huerto consistió en cuatro momentos que se integraron por diversas sesiones abarcando un total de diez; la organización de la preparación del terreno de cultivo, la siembra, el cuidado del cultivo y compartir en grupo. Títulos que se configuraron a partir de las diversas tareas, acciones y propuestas que fue realizando el grupo.

1.1 El Preámbulo

Como punto de partida de la narrativa de los momentos que constituyeron el despliegue, se exponen las inquietudes que se generaban en la interventora como situación previa de abordar tan decisivo evento. Su intención es mostrar el caminar del proceso formativo que se empata con la puesta en marcha del dispositivo.

Recuperar este sentir, tiene como finalidad reflexionar acerca de esta compleja tarea de intervenir. Es así como se visualiza el preámbulo, con la introspección en donde se identifica la construcción de la interventora dentro de la incertidumbre y la zozobra.

Con esta inquietud se recupera el hecho de idear diversos modos de convocar a con-vivir, concretándose todas ellas en el dispositivo del huerto. Este interés focalizó en el “hacer” de los participantes, sembrando y cosechando, realizando una actividad conocida y cotidiana dentro de la misma localidad.

Incurrir en ese pequeño espacio que dejaron ver los propios involucrados, tenía su punto de partida. Es decir, se hacía necesario pensar en el acercamiento a los protagonistas, con la idea de propiciar el interés en ese huerto, que, a los ojos de la interventora, constituía el pretexto para acercarnos y con-vivir.

La zozobra latente provocó diseñar mentalmente distintos momentos de presentación no solo a los protagonistas, también a las autoridades educativas locales, con la intención de contar con la apertura de tiempos y espacios suficientes para el despliegue de la intervención educativa. Resolver esta inquietud llevó a recuperar el diseño de la planificación del proyecto “Sembrando y Cultivando la convivencia escolar”, ese diseño programado que se edificó haciendo uso de las prácticas docentes institucionalizadas, el cual contiene un Plan de trabajo programático donde se presentan la estructuración de diversas sesiones a realizarse.

Su recuperación aludió a contar con un documento que especifica objetivos, metas y tiempos precisos. Este referente constituyó una manera de respaldar la presencia de la interventora en los espacios educativos. Esta programación, permitió abrir la puerta de la institución, al ser presentado a la directora de la escuela que sin mayor interés lo hojeó, conservando solo la idea de construir pequeños huertos.

Sin embargo, para la interventora, la verdadera inquietud estaba por venir, significaba reconocer y aceptar el quiebre, modificar el pensamiento y la actitud de ir a los otros con toda la disposición de abrir espacios para provocar la actuación y entrega a sus propias configuraciones, cuestión que me provocaba incertidumbre, alejándome de los sitios seguros por donde tantas veces había caminado.

Este abrir de pensamiento, de entrega a vivir junto con el grupo lo que se sucediera en el cercano futuro, me hacía cuestionar si estaba lista para enfrentar con habilidad y certeza esta tarea.

Dentro de este cuestionamiento construía al interventor que se alejaba del docente, configurando nuevas habilidades como la escucha, la disposición, la entrega a los otros, además de contemplar como expectativa el trabajo colaborativo, el diálogo y principalmente los encuentros. Mi propia construcción de interventora adquiría sentido, en el afán de estar con los otros, para configurar vivencias, actos de convivir distantes de los instituidos.

Todo ello se sucedió en un momento de reconfiguración personal el cual constituía el preámbulo de lo que estaba por venir.

1.2 La Organización de la Preparación del Terreno de Cultivo

Estar en la reconfiguración, dentro de esa construcción de la subjetividad del interventor, se acercó el momento de encontrarnos con el grupo. Primera cita agendada por la docente de grupo, en la que asistieron los 15 alumnos de quinto grado, 15 madres de familia, la docente y la interventora.

Primer encuentro dentro del salón de clase donde los sujetos presentes, dejaban ver en sus rostros, la saturación de curiosidad, expectativas y estados de ánimo diversos como la inquietud, gusto, incertidumbre, nerviosismo e impaciencia de no tener certeza de lo que estaba por suceder.

Se podría decir que empezamos con cierta rigidez, con distanciamiento entre nosotros, tanto física como en la relación. Era evidente que nos encontrábamos en un espacio distinto, alejados en nuestro afecto, en inquietud, en espera de lo desconocido.

Con esta percepción, trate de suavizar el ambiente, comentándoles que me daba gusto verlos, agradeciendo su tiempo y asistencia, refiriéndome a las actividades que realizaríamos como fáciles, en la que procuraríamos divertirnos y estar juntos.

De esta manera al correr los minutos de la sesión, entre saludos y preguntas acerca de las expectativas de encontrarnos, el ambiente se volvió más afable. Dando oportunidad a la interventora de entregar a los participantes la idea de construir pequeños huertos, para su cuidado y a la vez convivir.

Ante ello, los cuestionamientos por parte de las madres de familia se sucedieron al por mayor, preguntando que sembrarían y cómo o quiénes lo realizarían. Les comenté que las respuestas las resolveríamos juntos con sus propuestas.

Así empezaron a fluir ideas diversas, sobre todo las madres de familia tomaron la iniciativa, dando propuestas se sembrar en macetas o huacales y a la vez haciendo cuestionamientos en cuanto el uso de semillas, posibles contenedores y próximos cuidados de las plantas por cultivar.

En sus preguntas volteaban la mirada a la maestra de grupo o bien a la interventora, parecía que buscaban las respuestas y aprobación de su actuar, en esa búsqueda de certeza de estar dentro de lo establecido, recordando “el espacio vigilado, controlado, determinado por los férreos disciplinamientos individuales y colectivos” que menciona Skliar (2002, 87). Sin embargo, también se presentaba la oportunidad de experimentar ese “cortocircuito” de la fabricación de los sujetos dentro de lo social que menciona el mismo Carlos Skliar (2002, 87). Esto es, salir de la docilidad, de la normatividad, de la solidez en la construcción de las identidades de lo mismo que si bien ya se habían iniciado, se reafirmaban al observarse ellos mismos.

Ese sentido de libertad de permitir asumir la responsabilidad de escuchar, proponer y de hacer, se sucedía con dificultad, soltando lo lineal, saltando “espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire” (Skliar 2002, 90).

Es decir, dejando de lado el rol, el papel de autoridad, en cambio, asumiendo al otro como “una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto” (Deleuze, citando por Skliar 2002).

Sin embargo, el mantenerse como un miembro del grupo, cediendo la palabra y dando espacio a la participación fue una tarea de la interventora, de esta manera los cuestionamientos se contestaron por los mismos participantes.

Desde su inicio se mencionó al grupo el sembrar hortalizas con los niños, pero las madres de familia se apoderaron de la idea, se podría decir que la adoptaron, involucrándose, incluso realizando propuestas de mayor alcance para sembrar en un área escolar destinada para ello, pero que se encontraba en el descuido y abandono.

Así lo expresó Gabina (mamá del niño Brayán):

¿Y por qué no sembramos mejor en el huerto de la escuela?, en lugar de estar pensando como sembrar en macetas o huacales, hagámoslo ahí. ¿Sí podemos hacerlo, ¿verdad directora?, podemos ir a medir de una vez y así ver qué tanto de semilla necesitamos y organizarnos para limpiar el lugar. (Diario del interventor 2017,19).

Esta sugerencia se respaldó por los demás participantes, encontrando motivos para sustentar su propuesta, mencionado la diversidad de hortalizas que cultivar, además de sugerir el apoyo de la comunidad educativa en el cuidado del área de cultivo.

De esta manera se abrió el espacio intersticial, abriendo la posibilidad de transformar las prácticas educativas, se sucedió cuando reconocieron otra forma de “hacer”, como menciona Teresa de Jesús Negrete “cuando hay una duda y alcanzan a reconocer que hay otra forma de ser/hacer, es ahí donde se abre un intersticio, para dar lugar a las fuerzas instituyentes que siempre habían estado latentes (Negrete 2009, 6). A partir de esta opinión, las madres de familia comenzaron a estructurar y definir junto con sus hijos tareas, materiales y herramientas a utilizar. Abriéndose el diálogo entre madre e hijo para ponerse de acuerdo en las opciones de las hortalizas a sembrar.

Organizar la propuesta de pequeños huertos, pretexto y motivo para con-vivir, detonó hablar, expresar ideas, dialogar, improvisar, estructurar acciones para su concreción, incluso rebasar decisiones de la autoridad, pues la directora y maestra del grupo, a estas alturas de la sesión, solo lograron sumarse y apoyar las ideas que surgían, comentando que dialogaría con los demás docentes para que apoyaran en el cuidando del próximo cultivo. De esta manera el huerto apuntó a ser una tarea colectiva.

Así lo expresó Fabiola (mamá de la niña Valeria):

“Me siento contenta porque se ha considerado este grupo para este proyecto. De alguna manera será atractivo sembrar y ver crecer el pequeño huerto” (Diario del interventor 2017,19).

Angélica (mamá del niño Roberto) también comentó:

“Me da gusto el ser tomadas en cuenta. Será interesante realizar este trabajo junto con los niños. Es la primera vez que se realizan actividades entre madre –hijo en la escuela” (Diario del interventor 2017, 19).

De esta manera el primer encuentro resultó crucial para propiciar próximos motivos de continuar acercarnos y con-vivir.



Primer encuentro de los participantes en el Proyecto de Convivencia Escolar.



Gabina (madre de familia) explica a el grupo la distancia aproximada entre cada surco, abriendo el dialogo y la toma acuerdos para la creación del huerto escolar.

1.3 La Siembra

Un segundo momento, lo constituyó los procedimientos necesarios para la concreción del huerto, con una duración de cuatro sesiones de 50 min. cada una.

Nuestro primer encuentro nos había acercado, existiendo con ello un motivo para estar juntos. Ahora en nuestra siguiente cita, la actividad ya estaba organizada por los mismos participantes, llevando herramientas de trabajo agrícola, como azadón, pala y pico, brotes de hortalizas, semillas, cubeta y abono.

Todavía no daban las ocho de la mañana y los 15 niños junto con sus madres, tío y abuela ya se encontraban trabajando en el área del huerto. Limpiando, con azadón, pala y pico, organizando “*el área de trabajo*” como lo llamaron, haciendo surcos cuya repartición corrió a cuenta de las madres de familia, seleccionando semillas y brotes de distintas hortalizas, trasladando cubetas de agua para el riego.

Estas acciones se contagiaban entre los participantes, observaban a los demás, tomaban ejemplo, improvisaban distintas maneras de acercamiento, apoyándose mutuamente.

Hacer algo conocido, que se trasladaba de padres a hijos, facilitó el duro trabajo que se vivió entre breves conversaciones, aprendizajes, ejemplos y sonrisas.

No cabe duda que en esta ardua tarea agrícola de sembrar se requiere gran fortaleza física y en esta materia los participantes son unos expertos. Con gran destreza y habilidad ni tardos ni perezosos movilizaron las herramientas, logrando remover una tierra apretada seca, que a semejanza de las relaciones acartonadas se renovaba, se revitalizaba con una composta elaborada a base de nuevos nutrientes y formas espontáneas de relacionarse.

En esta tarea de la siembra de la convivencia escolar se tiene mucho por aprender de los unos con los otros. En esa hora de la siembra se perdieron los roles, la indisciplina, las llamadas de atención, la apatía, el incumplimiento, la burla. Solo éramos seres congregados en un grupo que se encontraba en pleno trabajo, que movilizaba a su manera la comunicación y el convivir, en un tiempo y momento singular único e irrepetible, bajo la fresca mañana que invadía al Nopalillo.

En este “*hacer*” coincidía lo individual y lo colectivo. Estábamos juntos, pero cada uno impregnaba su estilo, modo, elección, a la vez nos dejábamos alterar por los rostros, voces, movimientos e intereses de los otros. En una situación bajo sus propias normas, reglas y generosidad (Derrida, 2001, p. 131-132, en Skliar 2002, 92).

Con ello se establecía una cultura no instituida, no condicionada, ni limitada a una norma, ley o contenido escolar, se legalizaba por y ante el mismo colectivo, al vivirla y establecerla como un modo de aprender y educar entre todos.



Construcción en paralelo del grupo participante y el huerto escolar

A ello se unió la responsabilidad y la compañía, aprendiendo juntos, así lo mencionó la secretaria de la escuela en su entrevista a cerca de la construcción del huerto:

“los padres lo comentan, la mayoría están agradecidos porque tienen una responsabilidad con sus hijos, porque realmente su vida de ellos es esa, sembrar, pero nunca se han tomado la atención de llevar a sus hijos y enseñarles” (Diario del interventor 2017, 50).

Este movimiento de la con-vivencia volvió recursiva la memoria, recordando tareas peculiares de la localidad, que se transmiten generacionalmente y que al compartirlas generan experiencias de *“hacer juntos”*.

Grata experiencia sin duda, que, a pesar de ser conocida, al elaborarla en colectivo y dentro del espacio escolar resultó una experiencia para recordar. Una sola hora bastó para movilizar los cuerpos, las miradas, las risas. Todos salimos contentos.



El grupo participante en la construcción del huerto

En un tercer encuentro se sucedió la continuidad de las actividades a través de ir encontrando nuevos lugares dentro de los espacios escolares que proporcionaron a los participantes un ambiente menos riguroso y estático de lo que representa el aula escolar.

La idea surgió al preguntar a los niños el lugar a donde les gustaría fuera la reunión, con esta idea se acudió a un lugar muy visitado por los niños y a la vez poco frecuentado por los padres de familia, el jardín de la escuela. Acudir a este sitio proporcionó la sorpresa a los participantes, los cuales acudieron con distintos alimentos para compartir.

Con estos alimentos surgió la idea de jugar adivinanzas, experimentando con los sabores, textura y aromas de diferentes frutas y alimentos comestibles.

Esta sesión se distinguió en primer lugar, por la inquietud que causaba el permitirse estar un lugar distinto del habitual, acompañados por un ser querido, madre e hijo, a la vez romper las barreras de lo cotidiano, procurando la necesidad de la cercanía, el diálogo, incluso poderse tocar y acariciar mutuamente para compartir las frutas, descubrir su textura, aroma y sabor, describiendo al compañero no solo sus características físicas, también evocando recuerdos, sentimientos.



El grupo compartiendo los distintos aromas, texturas y sabores

Las madres de familia, animaban a sus hijos a realizar las actividades conduciendo con paciencia y cariño a reconocer el lugar por medio del tacto, después tocar los diferentes objetos. Por último, dándoles a probar los distintos sabores.

La situación cambió cuando tocó el turno a los hijos conducir a sus mamás. Los niños se sentían felices, mostraban gran alegría al ser ellos los que en ese momento tenían el control, jugaban, regresaban, movían, hacía chascarrillos. En cambio, ellas, las madres de familia, se mostraron precavidas, alertas y temerosas. Dudaban, llegando a sentirse incómodas, así lo expresaron al concluir la actividad, cuando se realizó el balance de la sesión.

Así lo comentó Norma, mamá de la niña Jhadzidy:

“Tenía temor de caerme o que me hiciera tocar cosas raras”, expresó

Interventora: ¿Pero ¿qué de raro hay en el jardín? –les pregunté- no nada, es que no estamos acostumbradas- respondió.

Incluso Aracely (mamá del niño Rodrigo), le dijo a su hijo “no me vallas a dar a probar tierra” (Diario del interventor 2017, 26).

Este descubrimiento de la falta de confianza en sus propios hijos las cuestionó y alarmó a la vez. Reconociendo la necesidad de repensar y trabajar en ello.

Otra parte importante de recuperar en esta actividad, fueron sus comentarios de la gran mayoría de participantes, con relación a los sabores y aromas, relacionándolos con los recuerdos y nostalgias. Por ejemplo, Rodrigo comentó que cuando olió y probó el café, le recordó las mañanas cuando se levanta o bien cuando Julia mencionó el picante de la canela, que le recordaba a las galletitas que comía de niña.

También resultaron palabras nuevas en su vocabulario al probar diversas texturas, así le paso a Jimena y su mamá Leticia, cuando probó el chocolate y lo describió, mencionando la palabra suave, pero todavía un poco más – dijo - y le agregó la palabra cremoso.

Lo mismo sucedió cuando probaron el limón y decían agrio, cuando en realidad querían decir ácido. Ellos mismos se dieron cuenta que existían más palabras que podían ayudarles a describir los distintos sabores y texturas.



Los participantes prueban distintos sabores. Con-viven en el juego, la cercanía y la relación con un ser querido.

Estos comentarios permiten observar que el trabajar con el cuerpo, en este caso con la exploración de nuestros sentidos permite unirlos con los aspectos de la vida cotidiana, con nuestros recuerdos, vivencias y experiencias. Alude a un reconocimiento de la propia singularidad y la del otro, redescubriéndonos en una relación cercana.

Esta manera de con-vivir, a través de identificar aspectos del otro que son obviados, constituye una forma de reencontrarnos y de establecer una nueva relación. Permitiendo entender la convivencia como “aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo”, que implica cuestionar los modos de relación que habitamos y que nos habitan, interrogando aquello que nos pasa con los demás. (Skliar 2002, 85).

Como interventor y participante a la vez, esta sesión me dejó mucho por aprender de los detalles, sugiriendo ser más rigurosa, porque se escapan los pequeños rasgos que dejan ver a los sujetos, que, aunque parezcan insignificantes, aportan riqueza para comprender que el con-vivir no solo es con el lenguaje, es con la presencia y esencia que incluye todos nuestros sentidos, en un tiempo y espacio determinado “estar en el aquí y ahora” (Derridá 2002) con toda nuestra humanidad.

Los detalles, de la sesión y los participantes por si solos no logran mostrar todo lo que encierra, es necesaria la reflexión posterior en grupo, porque de otra manera pasa como una actividad más. Entonces el realizar la autovaloración de lo realizado, lleva a encontrar cosas que no habíamos visto.

Esta parte de dialogar después de la sesión hizo posible darnos cuenta de más detalles. Claro no es así para todos, algunos niños e incluso madres de familia no les significó mucho, no puedo generalizar, pero si hace buscar y encontrar en lo que hacemos esas reflexiones que pueden aportar el conocimiento de nosotros mismos, en una continua reconstrucción personal y del mismo grupo.

En un siguiente encuentro, el grupo realizó el cuidado al huerto, tarea colectiva que permitió compartir saberes de las actividades agrícolas de madres de familia a hijos.

Para esta tarea algunos participantes acudieron con las herramientas necesarias, pala, azadón, cubeta, pero la insuficiencia de estos materiales obligó al grupo a crear mecanismos de préstamo o bien a intercambiar tareas.

Mientras algunos participantes trasladaban cubetas con agua para el riego, otros realizaban el deshierbe, cubriendo de esta manera los cuidados necesarios a las distintas hortalizas que sembraron.

Estas tareas de procurar y cuidar el huerto provocaron una relación cercana entre participantes, pues no solo eran actividades comunes o aisladas se habían transformado en una preocupación constante de hacerse cargo de su propio cultivo de manera conjunta madre-hijo.

Al respecto Julia (Madre de familia y mamá del niño Juan Pablo) comentó:

“Cuando tengo a cargo la responsabilidad de mi hijo tengo que ser paciente y estar alegre, ser responsable porque es como esa planta, que, al sembrar la semilla, tengo que tenerle cuidado, regarla, ser constante para que el día de mañana de frutos y los frutos serán tener amistad, ser feliz, tener contacto todo él, darle tiempo, tomarle cariño” (Diario del interventor 2017,29).

Por su parte su hijo Juan Pablo expresó:

“Participar en el huerto, me provoca felicidad y responsabilidad porque he regado mis plantas y eso es como cuidar a alguien porque necesitan agua y abono” (Diario del interventor 2017,29).

Comentarios como los anteriores indicaban que el dispositivo del huerto hacía surgir una reconstrucción de la con-vivencia, que se movía, generaba inquietudes, nuevas formas de mirarnos y expresarnos.

Pero también las acciones y cuidado del huerto requerían espacios de espera, dar tiempo para su germinación y crecimiento de las semillas y brotes, aunque esto no impedía la convocatoria del grupo que al concluir cada sesión agendaban una nueva cita en una continuidad de mirarnos con expectativas de tareas que surgían a base de propuestas y organización del mismo grupo.

En esta continuidad de reuniones se realizó una sesión de juegos a base de escuchar distintos sonidos, como una oportunidad de realizar tareas juntos, de opinar, de hablar, de expresar ideas. Sesiones solo por estar, para compartir propuestas lúdicas, pero que concretaban encuentros y generaban con-vivencia.

En realidad, las sesiones se distinguían por la presencia constante de alumnos y madres de familia. Se llegaban a incorporar abuelitas o bien familiares cercanos de los niños. Las reuniones se nutrían de rostros que buscaban precisamente cuestiones novedosas. Pero también se llegó a dar la ocasión que su convocatoria fuera aprovechada por la parte instituida donde la autoridad escolar buscaba utilizar su presencia para dar información, firmar papelería, dar avisos, entre otras acciones.

1.4 El Cuidado del Cultivo

Cuidar el huerto generaba encuentros que no solo se limitaron al grupo, también se extendió al fomentar la propuesta de compartir los momentos de con-vivencia con otros integrantes de la comunidad escolar. El constitutivo de este momento titulado “*el cuidado del cultivo*” se configuró de dos sesiones destinadas a compartir, dando consolidación a la propuesta de los mismos participantes.

La sugerencia resultó de sus propias observaciones mencionando que el compartir nos acercaría al grupo escolar de sexto grado, cuyos integrantes a su percepción generaban en ese momento rebeldía, malas palabras y menos disposición de participar en las tareas educativas.

Así lo hizo saber el niño Juan Diego al preguntarle por qué elegía a ese grupo en particular:

¡A porque son niños muy rebeldes! ¡Se han vuelto groseros! y hasta al maestro le contestan feo!” (Diario del interventor 2017,33).

La consolidación de la propuesta se fue estructurando a base de dialogar, cuestionar e idear situaciones de acercamiento. Ahora el mismo grupo buscaba intervenir en situaciones de con-vivencia que les generaba preocupación.

Mediante distintas propuestas que se mencionaron en el grupo, se optó por compartir el cuidado del huerto, pero de una manera más práctica, al sugerir construir en conjunto germinadores.

En esta dinámica de organización se integró al maestro del grupo de sexto grado y la directora, conformando un grupo cuyo propósito en ese momento era intervenir bajo una especie de adopción por el “otro”.

Madre e hijo adoptaría, por así decirlo, a un integrante del grupo de sexto grado dotándolo de los materiales para su germinador a la vez que lo acompañarían en su construcción y su cuidado, creando con ello una tarea compartida.

Esta propuesta se concretó en una sesión destinada para ello, en donde las acciones superaron las expectativas de acercamiento, pues se crearon entre los participantes lazos de afecto y amistad. A la par desprendió sentimientos de apego a los otros y a un pequeño germinador, cuya construcción se convirtió en un generador de con-vivencia, creatividad, cercanía y apego a los otros.

Al preguntar a los integrantes del grupo sus opiniones mencionaron que la actividad les permitió estar con los otros, sí lo mencionó la niña Karlita:

“Esta actividad me gustó mucho ya que estuve con una gran amiga, riendo, compartiendo, ¡hablando y además trabajando en cosas fáciles y divertidas ya que me ayudó a hacer mi germinador de tortuga y yo le ayudé a hacer su germinador de oso y esto para mí fue la sesión que más me gustó” (Diario del interventor 2017,37).

El niño Carlos también comentó que le resultó agradable la actividad:

“Pues a mí me gustó el trabajo en equipo, con mi amigo Brandon, su mamá y mi mamá, haciendo un muñeco de germinador para brindar amistad y sentirlo querido, para convivir con él y compartir nuestro proyecto de 5° grado” (Diario del interventor 2017,37).



Los participantes del proyecto con-viviendo a través de la elaboración de un germinador

Las madres de familia también expresaron sus opiniones, Fabiola mamá de la niña Valeria mencionó:

“Es una bonita experiencia porque nuestros hijos se hacen más responsables, aprenden a convivir más con otras personas, compartir conocimientos y se crean ideas entre todos. Pero sobre todo convivir, no solo en el grupo sino con alumnos de otros grupos. Para mí ha sido muy agradable realizar estas actividades con otras personas, sobre todo con mi hija porque así he aprendido a valorarla más y a conocer sus inquietudes” (Diario del interventor 2017,37).



La adhesión de participantes al grupo del proyecto del huerto escolar.

Estas expresiones acompañaron este momento de la intervención, donde fue posible encontrar la alegría de estar juntos, construyendo relaciones que generaron confianza, amistad y el cuidado a su germinador que se convirtió en un lazo invisible que los acercó al grupo, a la con-vivencia.

1.5 Compartir en Grupo.

Uno de los últimos momentos de esta experiencia se integró de tres sesiones. Los motivos de acercamiento del grupo, al cual ya se había integrado los alumnos de sexto grado, se definieron por el interés de realizar actividades que acompañaban el cuidado del huerto y del germinador que se acaba de construir. Pero también surgieron propuestas para realizar actividades distintas al trabajo agrícola, mencionando e diversas ocasiones realizar actividades lúdicas. Sus propuestas se distinguieron por sugerir motivos para acercarse a otros, platicar y compartir los espacios y tiempos escolares.

Con esta idea los participantes expresaron su interés por hacer uso de la creatividad, optando por la elaboración de sus propios gises de colores para dibujar en el piso del patio escolar. Con esta propuesta la sesión se dedicó a escuchar inquietudes, decidiendo la organización de la actividad y los materiales a utilizar, yeso, pintura acrílica y agua.

En la siguiente sesión se llevó a cabo su elaboración, para ello los participantes formaron equipos basándose en afinidad y simpatía. El área que escogieron para trabajar fue el comedor al aire libre. La actividad consistió en colocar en distintas bateas yeso, con un poco de agua y unas gotas de pintura acrílica, con lo cual hicimos una mezcla y fuimos colocando porciones en pequeños moldes. Los dejamos secar al sol, de esta manera quedaron los gises como unas galletitas de distintas figuras.

La actividad de este día permitió tener libertad, para crear, para reír, para ensuciarse y tener que ir repetidamente a lavarse las manos, así lo hizo saber el niño César:

“Me gustó hacer los gises porque estuve con mis amigos y nos ensuciamos para poder hacerlos” (Diario del interventor 2017, 41).

Además, en esta sesión se realizaron tareas que se asumieron por parte de algunos miembros del grupo de manera espontánea, como la limpieza de mesas, recoger el material sobrante, hacer conteo de participantes y tomar nota de los acuerdos para la próxima sesión. Tareas sencillas que se adoptaron por el mismo grupo de manera voluntaria.



El trabajo colaborativo y el compartir

En un siguiente encuentro, entre las múltiples alternativas de sugerencias que expresó el grupo se acordó llevar a cabo una narrativa de experiencias relacionadas con la con-vivencia.

La producción a realizar consistió en plasmar por medio de expresión artística, con técnica libre, su estado de ánimo, reflexión o bien la sesión que más les hubiera gustado participar.

Una vez concluida esta actividad, mostraron sus creaciones y la fueron explicando al grupo.

Las producciones fueron interesantes, varias llamaron la atención de los asistentes. Las más mostraban dibujos de la sesión que más les agrado, como fue el trabajo en el huerto, mencionando el hecho de estar juntos madre e hijo, la tarea del germinador, dibujando muñequitos llenos de aserrín con pelo de pasto o alpiste, incluso mencionando los materiales que utilizaron. Otros más refirieron la sesión de los sabores y el tacto, donde probaron y tocaron diversos objetos.

Dos participantes se expresaron por medio de la escritura, elaborando un acróstico alusivo al proyecto de convivencia escolar y el segundo mostraba un breve poema, relacionado con el trabajo del huerto.

Esta variedad de trabajos, da cuenta de las significaciones que se construyeron dentro de las sesiones que propició el cuidado del huerto. Sus dibujos, ideas y oraciones escritas manifestaron ideas que se han incorporado y son capaces de expresarlas bajo su propia creatividad.



Muestra de los trabajos alusivos a la convivencia y el trabajo del huerto

Al unísono de estos encuentros y los cuidados al huerto que se procuraban en cada sesión, se fue vislumbrando el crecimiento de las distintas hortalizas, con ello se acercaba la cosecha del dispositivo del huerto.



La hortaliza

Los preparativos de la cosecha se armonizaban con la creciente demanda de cercanía, responsabilidad, cambios a partir de pequeños detalles y relaciones de amistad entre los participantes. En este circundar de emociones y sentimientos se realizó la cosecha de los primeros brotes, pequeña en contenido, pero significativa en logros de continuar haciendo juntos la con-vivencia.



El grupo participante

c) Categorías de Análisis que Surgieron Durante el Despliegue

El despliegue a través de sus distintos momentos dio cuenta de la complejidad en la que se fue reconfigurando la con-vivencia. Este giro de un hacer grupal a través del dispositivo del huerto, permitió dar cuenta de los movimientos en las relaciones, expectativas, pensamientos y sentir de los participantes, repercutiendo en las dinámicas escolares, grupales, individuales y en la propia interventora.

El reconocimiento y análisis de la con-vivencia se expresó en las categorías de análisis que en un continuo se reflexionan, tras una pausa para volverlas a pensar, permitiendo reencontrar indicios que ayudan a entender los movimientos que se sucedieron en los sujetos, configurando con ello nuevas subjetividades.

Estos sucesos, se van entreverando con su elucidación, derivada del soporte teórico de la *Pedagogía de las Diferencias* y la *Educación Inclusiva*, como medio para clarificar todo aquello que surge y lleva a comprender a ese sujeto que habitamos. Su recuento se complementa con la vivencia de la interventora lo cual permite la reflexión y análisis convirtiéndose en experiencia, que flota entre el conflicto, la zozobra, la inquietud, la incertidumbre, la alegría y la nostalgia, sentimientos encontrados que son motivo de exponer y de compartir.

La apuesta es la indagación, acerca de la con-vivencia y de la misma intervención, indispensable para continuar reflexionando críticamente sobre lo que pasó; las acciones, los procesos, hallazgos y movimientos que se sucedieron, de tal modo que sea posible el regreso al mismo hacer que se ajusta, cambia, se adapta a esa realidad dinámica, atendiendo a lo que emerge y abre a la vez nuevos caminos para continuar indagando acerca de la con-vivencia y la intervención.

1.1 El Cuidado por el Otro

Dentro de lo sucedido en el despliegue de la intervención, se advierte que el mismo hacer, va generando la promesa de cambio del colectivo, se va constituyendo a la par orientado por los mismos sujetos que la van produciendo.

En uno de nuestros encuentros elaboramos reflexiones escritas acerca de las expectativas de nuestro huerto. En ellas reconocimos estados de ánimo al estar juntos, haciendo las diversas labores en el huerto, así como nuestras cualidades que contribuyen al cuidado de nuestro cultivo.

Las diversas producciones a las que se dio lectura expresaron repetidamente la responsabilidad, el cuidado, la cercanía y el gusto de estar con los otros. Palabras que comenzaron a ser recurrentes en los discursos de sujetos participantes, conceptos que se configuraban, de un deber ser, daban un giro, visualizándose ahora como acciones que emergían en ese gusto de estar construyendo y compartiendo con los seres queridos.

En el caso de la responsabilidad se aprecia que derivada de un compromiso que se adquiere, se asume y se nutre de enseñanzas entre madre- hijo, en una cercanía, incluso tal vez en un acto interdependencia constante (Pie,2011,5) brindando al mismo tiempo cuidados unos a los otros y al mismo huerto.

Es precisamente esa cercanía y constancia, que no hacían cuidar a nuestras plantas y nuestras relaciones, así lo expresó Karlita (alumna) al mencionar que sus hortalizas crecían, brotaban al cuidarlas y que al dirigirse a construir con otros el germinador, lo entendía como “el cuidar algo”, nos llevó a” cuidar a los otros”, guiándoles, ayudándoles, construyendo juntos (Diario del interventor 2017, 33).

De esta manera los sujetos fueron reconociendo los cambios y movimientos de ese cuidado que se transformaba y tomaba forma palpable en su hacer y actuar para con los otros.

1. 2 Los Pequeños Detalles, Grandes Cambios

Compartir la convivencia constituyó la actividad por realizar en una de las sesiones de intervención. Para ello los participantes planearon y organizaron su propia estructura, desde la elección de compañeros para compartir hasta su forma de acercamiento y los materiales a utilizar.

La tarea que se fijó en colectivo, consistió en la elaboración de un germinador, elaborado con materiales de fácil acceso (media, aserrín, ligas y diversas pinturas para decorar) su elaboración encerraba la intención de propiciar encuentros, acercamiento para compartir, dialogar y construir juntos.

El día fijado, el grupo se acercó a sus invitados con más inquietud que certeza, presentando timidez, pero a la vez con el deseo de entablar conversaciones, conviviendo en un momento de creación colectiva.

El ánimo y alegría infantil propició la integración rápidamente, adicionándose con la compañía de sus padres, los cuales guiaban en esa elaboración en la que se gestó la creatividad y estilo personal.

Compartir con seres que en apariencia conocían, favoreció que se iniciara en breve la confianza incrementándose a medida que elaboraban su propia creación, que se diferenciaba de los demás, por sus características particulares. Tanto la elaboración como el cuidado que le propiciaron a su germinador son actividades conjuntas, que se construyeron en un trabajo compartido.



El cuidar un germinador, se mueve al cuidado por el otro

Esta construcción derivada de una serie de tomas de decisión y diálogo que promovió la participación, responsabilizándose por guiar y acompañar al otro en su tarea.

Los participantes expresaron en sus opiniones que les fue agradable la actividad, descubriendo que es posible desarrollar nuevas experiencias a partir de “*hacer juntos*”.

Fabiola (madre de familia) lo comentó así:

“Es una bonita experiencia porque nuestros hijos se hacen más responsables, aprenden a convivir más con otras personas, compartir y se crean ideas entre todos. Se fortalece la convivencia, no solo en el grupo sino con alumnos de otros grupos. Para mí ha sido muy agradable realizar estas actividades con otras personas, sobre todo con mi hija porque así he aprendido a valorarla más y a conocer sus inquietudes” (Diario del interventor 2017, 37).

Además de compartir advirtieron otras cualidades, como es abrir el espacio para que inicie la amistad para convivir y trabajar juntos.

En esta experiencia, en estos encuentros se suceden y afloran sentimientos, a partir de pequeños cambios en nuestra cercanía, en esos espacios que se abren para convivir, se resignifica, ya no solo es “*estar juntos*”, ahora es “*hacer juntos*”, lo que nos hacen valorar y aquilatar al otro.

Araceli (madre de familia) expresó su comentario:

“Mi experiencia como madre de familia en esta actividad, fue muy bonita ya que además de convivir con mi hija, otros padres de familia y niños aprendimos a compartir y además fue muy divertido ya que observé que cada uno de nosotros tenemos habilidades diferentes” (Diario del interventor 2017, 37).

Este pequeño giro de acompañar al otro, resultó ser generador de cambio, que mueve y origina nuevas miradas de apreciar, de valorizar al otro, con sus distintas cualidades y habilidades.

Este “*hacer*”, configurado en la grupalidad produce posibilidades de alternancia a la escolaridad, en una construcción de la convivencia desde los mismos implicados.

Es decir, el huerto permitió crear un espacio en donde se evidenció el entretejido de los conceptos alteridad, de la *différance* término que emplea Derrida, en esta discordia «activa», en movimiento, de fuerzas diferentes y de diferencias de fuerzas que opone Nietzsche (Derrida 1968) y gestos mínimos que acompañó a lo largo de esos encuentros que se sucedieron, creando lazos que unía a los participantes y configuraban una grupalidad detonante de su propia creación.

Esto fue posible al permitirse alterar por los otros, dejarse tocar a través de pequeños detalles saturados de recibir y dar al mismo tiempo en un acto recíproco de donar su presencia y subjetividad a la vez.

1.3 Encuentros para Compartir

Coincidir dentro de los espacios de con-vivencia, llevó a generar nuevas significaciones, en los participantes, que surgen a partir de encontrarnos, de frecuentarnos, de propiciar momentos para estar juntos, para compartir las diversas acciones que se configuraban dentro del dispositivo del huerto.

La con-vivencia, en su proceso de deconstrucción fue generando, diversidad de sensaciones, pensamientos, sentimientos, que se vuelven visibles en los rostros y discursos de los sujetos.

Dentro de sus distintas expresiones enfatizaron la valoración del tiempo juntos, llegándolo a considerar como un momento afortunado de compartir y aprender de los distintos miembros del grupo.

Fabiola (madre de familia) expresó su sentir al concluir las labores de mantenimiento del huerto, *“somos afortunados porque compartimos con un ser querido”* (Diario del interventor 2017, 47). En especial se refería a tener la cercanía de su hija, adquiriendo un significado de compañía al estar junto a ella, reconociendo al mismo tiempo que se suceden en esos breves momentos diversidad experiencias, las cuales se subjetivizan al estar junto a otro ser que nos significa.

Es entonces que la con-vivencia con los demás se juega, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro (Skliar 2010,105).

A este respecto menciona Carlos Skliar (2010) “la convivencia es “convivencia” porque hay perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afecto. Hay convivencia porque “hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar” (Skliar 2010, 105).

Es precisamente ese acto de permitirnos tocar por el otro dentro de la discontinuidad de la convivencia que la hace cuestionar y la aleja de entenderla como una negociación comunicativa, puesto que en la convivencia” la existencia del otro está puesta en la presencia del uno” (Skliar 2010, 105).

1.4 Dar y Compartir bajo el Interrogante de la Hospitalidad

Organizarnos como grupo e ir descubriendo en cada uno de los momentos distintas formas de relacionarnos y con-vivir es el resultado de la construcción del huerto.

En cada uno de los encuentros se desprendieron indicios de movimiento en la manera de entender las relaciones, de con-vivir, reflexiones que afloraron a partir de mirarnos en una posición de búsqueda continua de “hacer juntos” y son precisamente estos espacios los que permitieron hurgar en cada uno de nosotros, para continuar en la búsqueda de movilización de miradas, atreviéndonos a realizar y concretar sueños que se volvieron realidad en colectivo.

En esta idea de construir la con-vivencia se sucedió en un constante el compartir, cambiando el decir “vamos a compartir con ellos, con los otros a decir, compartimos con ellos porque lo hicimos juntos”, en un movimiento de dar lo que en apariencia poseo a compartir lo que entre todos construimos. (Diario del interventor 2017, 35).

De esta manera se constituye en un solo acto recibir-donar-cuidar-compartir configurando la categoría del cuidado por el otro y en sentido inverso, tanto para el que da como el que recibe.

A este momento de compartir, en la sesión de construir el germinador Julia (madre de Roberto) se expresó así:

“La experiencia fue muy productiva porque hubo participación de los alumnos y papás, todos compartimos el material. Lo más agradable fue trabajar en grupo y al mismo tiempo convivir con ellos. El ver su cara sonriente al ir dando forma al trabajo que se estaba realizando fue para mí muy agradable” (Diario del interventor, 2017,36).

A este momento de compartir, se sumó el invitar a otros a su proyecto, haciendo juntos el germinador.

Carlos (alumnos de 5° grado) expresó su opinión al respecto:

“Pues a mí me gustó el trabajo en equipo, con mi amigo Brandon, su mamá y mi mamá, haciendo un muñeco germinador, para brindar amistad y sentirlo querido para convivir con él y compartir nuestro proyecto de 5° grado” (Diario del interventor, 2017,36).

Este compartir acompañó el “cuidado por algo” guío las acciones del huerto al “cuidado por el otro” al compartir una pequeña tarea de construcción de un germinador juntos, posibilitando la hospitalidad, que se entiende desde el uso común como la cualidad de acoger y agasajar con amabilidad y generosidad a los invitados o a los extraños y que se traduce del griego *fi·lo·xe·ní·a*, que significa literalmente “*amor (afecto o bondad) a los extraños*” y en latín *hospitare*, que significa “*recibir como invitado*”.

Dar; tiempo, compañía, convidar al invitado; el momento, la presencia, el acercamiento y a la vez pone en cuestión la hospitalidad colocándola en una amplia reflexión para su deconstrucción a partir de la recuperación del concepto de hospitalidad del pensamiento de Jacques Derrida, que la concibe siempre vinculada a la cuestión de la responsabilidad “ligada a una reflexión sobre la ley y el deber, el derecho y la justicia (Guille s/f,265), pensada a partir de un sujeto propietario, soberano, dueño de casa, del lugar, portador de la ley, del hogar, que abre momentáneamente las puertas para recibir a otro, concibiéndose este acto como hegemónico (Guille s/f,265).

A contra parte de esta cuestión, Derrida propone pensar la hospitalidad incondicional por fuera de lo que denomina lógica de la invitación, comprendida en los límites del “yo te invito, yo te acojo en mi casa con la condición de que tú te adaptes a las leyes y normas”; para afirmar que la hospitalidad justa e incondicional está de antemano abierta, a cualquiera que no sea esperado ni esté invitado, a cualquiera que llegue como absolutamente extraño, no identificable e imprevisible al llegar, un enteramente otro.

Cuestión, que lleva a repensar las relaciones que se tejen entre la ley, el derecho, la justicia y el dar, donar incondicionalmente en un acto de hospitalidad absoluta (Guille s/f,272), inclinándose por la lógica de la visitación y no de la invitación, sin olvidar que la visitación trae un gran peligro, incluso la muerte (Guille s/f,270).

Por otra parte, también se plantea revisar lo sucedido desde el sentido de una hospitalidad que menciona Jacobo Zardel (s/f ,14) en términos de Levinas, lo cual sería abrirse a una fraternidad, realizar incansablemente un llamado, para ir hacia el otro,” en una apuesta por descifrar, inventar, construir una vía de relación de contacto, de enlace. Lo cual implicaría un deseo por apalabrarse con el otro, pero desde las propias coordenadas del otro.

Estar pendiente de cualquier indicio que venga del otro, como venga, no sobre lo que uno espera, sino estar a la espera del otro” (Zardel, s/f, 6).

En un proceso de “*entrar en relación* con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Un *concernimiento* que implica retomar la dimensión de la *subjetividad*, como *el ocuparse con y del otro*, una relación entre los actores que permite enfrentar el *rostro* de la diferencia inherente a la condición humana” (Zardel, s/f ,6).

Se refiere a un tener que hacer algo por y con el otro. A lo que denomina Zardel, *concernimiento*, en un ocuparse y preocuparse por el otro para abrir y tejer una red de posibilidad, de encuentros.

Identificar estas consideraciones forman parte de la continua reflexión que llevó el hurgar dentro de los distintos momentos y actos que se sucedieron dentro del despliegue de la intervención, conceptos que se ponen en cuestión, que se deconstruyen y que se continuarán configurando a partir de cuestionar la propia subjetividad.

2. Los Brotes y Avances en la Con-vivencia Escolar

Decir cuánto se ha avanzado en la construcción de la convivencia escolar, resulta complicado, debido a que su paso es lento en su configuración y su restructuración se encuentra en un continuo hacer.

A corto plazo, se puede comentar que aquellas semillitas que germinaron a través de la puesta en marcha del huerto escolar ya se habla de una próxima cosecha en el sentido físico, en recolectar los distintos vegetales y que son motivo de alegría de los niños y madres de familia.

La cosecha promovió el interés y gusto por parte del grupo en continuar participando en la recolección de los distintos vegetales, como papa, cilantro, chícharo, tomate, haba, maíz, brócoli y rábano.



La cosecha del grupo de distintos vegetales

Pero en el sentido social y escolar de la convivencia se puede decir que apenas se visualizan los primeros brotes, pequeñas yemitas verdes que han iniciado a partir de llevar a cabo los encuentros, el diálogo y las actividades del grupo, el cuidado continuo por los otros, el compartir y el sentido de la responsabilidad, que pueden llegar a ramificarse, compartiéndose con la comunidad educativa, dentro del área pedagógica y en un continuo al ámbito local. De esta manera a un mediano plazo se puede hablar de un proyecto de escuela, para en posterior, a largo plazo incursionar en el aspecto comunitario.



Compartiendo su experiencia al grupo

3. Reconocimiento de los Elementos Esenciales de la intervención Educativa

Dentro del mismo despliegue y en su proceso de sistematización se fueron considerando y recuperando distintos aspectos de los ámbitos que la conforman.

Uno de esos ámbitos es sin duda el proceder de la misma dinámica de la intervención educativa y cuya recuperación significó el regreso a considerar sus elementos esenciales que le aportan su distinción.

Además, permitió distinguir que en su caminar se van descubriendo los aprendizajes que se desprenden y que llevan a los sujetos a una reconfiguración de la subjetividad, la cual permite ir apropiándonos de nuevos horizontes de vida.

a) Reconociendo el Proceder Táctico

Los distintos momentos que se vivieron al construir el huerto escolar, permitió a la interventora reconsiderar el proceder táctico de la intervención educativa.

Desde los espacios de formación a la par de intervenir, brindó la posibilidad de comprender la tarea de educar desde una posición muy distante a lo que regularmente se solicita dentro de las escuelas, es decir de manera programática.

La planeación, recurso que desde la parte instituida es requisito indispensable para realizar las intervenciones didácticas, adquirió serias interrogantes, al poner en marcha la intervención a través del dispositivo del huerto.

El alejarse de lo programático, constituyó un proceso de desmarcamiento institucional y es que este aspecto ha sido tan recurrente en mi vida profesional, que se volvió hábito y me resultaba incomprensible valorar las acciones educativas que se desprenden desde otro lugar. A decir verdad, este proceso no me fue fácil, constituyó un continuo repensar, nutrido de distintas maneras de encontrarse con la realidad.

Este cambio en mi subjetividad permitió reconocer el carácter táctico de la intervención educativa identificando los movimientos que se suceden al sacar de lógica el espacio escolar. Es decir, la intervención instauró “espacios para pensar y actuar” (Negrete s/f,8). Situaciones que tienen el punto de partida en el reconocimiento del propio cambio de sentido personal, focalizando la convivencia escolar como preocupación latente, seguido de la escucha de las conversaciones y los relatos que traían a cuenta la memoria práctica de los sujetos involucrados, el trabajo colaborativo en el huerto y la cercanía de otros.

Esta forma de acercarse a lo complejo de la convivencia escolar difiere del sentido prescriptivo escolar, pues se enmarca por un elemento constitutivo de la intervención, la ambigüedad, permitiendo que “fluyan los saberes silenciados, las prácticas y procedimientos no reconocidos” (Negrete s/f,8).

En esta intervención el proyecto se fue generando a través de la articulación de las relaciones y las líneas de saber que surgían a medida que se desplegaban las acciones del huerto como eslabones que con su simpleza de hacer en pequeñas acciones “haciendo juntos” provocaban procesos de subjetivación, con ello da cuenta de su proceder táctico y desencadenamiento.

Esto hace pensar en las intervenciones educativas desde las palabras de Teresa de Jesús Negrete *“las intervenciones educativas alteran lo instituido produciendo espacios para pensar y actuar, en tanto que, el abordaje de cada temática conlleva una alteración por el juego múltiple de elementos que son recordados a la luz de las nuevas circunstancias en las que se ponen a revisión los saberes y que de manera inmediata se relacionan con la memoria práctica de los involucrados en las intervenciones, de ahí también su carácter táctico”* (Negrete s/f,8).

En el caso de la intervención en la convivencia escolar, la singularidad se reflejó en dispositivo del huerto que atendió las circunstancias específicas de los sujetos y cuyas acciones que se sucedieron dieron la impresión de ser fortuitas, pero que a la vez se derivaron de los propios sujetos, rescatando sus necesidades y saberes, contribuyendo cada una de ellas a deconstruir la convivencia escolar.

b) La Transición de Grupo Escolar a Grupo Generador

Una contribución importante de considerar en la intervención, es la apertura de construcción grupal, que se realizó a partir de organizar el trabajo del huerto, cuando el diálogo, la escucha, la propuesta y toma de decisiones empezó a fluir.

En esta primera oportunidad de construirse como grupo el detonante fue el objetivo grupal, cada participante tenía por cubrir su propia tarea, la vigilancia de su hortaliza, pero en conjunto se plasmaba un objetivo en común, el huerto escolar que se fue proyectando de manera gradual, al correr de las sesiones y al encontrar la funcionalidad y designación de breves tareas como el conteo de asistentes, la relatoría de sesiones, asignación de materiales, entre otras, sumándose características particulares, como la puntualidad, la constancia, la disposición de compartir y participar.

En este “*hacer*” el grupo fue encontrándose, identificándose a través de sus propias producciones y exposiciones, reconociéndose y configurándose. Este proceso de menos a más llevó tiempo, fue definiéndose en cada actividad y tarea identificándose en sus acciones en colectivo e individual, plasmándose en sus producciones escritas, que enunciaban el “*hacer juntos*” repetidas veces.

Este plus, se originó al estar y compartir un espacio, un tiempo, a base de realizar y alcanzar un objetivo e incursionar en la construcción de una manera de ver y hacer la convivencia.

Para la sexta y séptima sesión el grupo fue en incremento debido a que se asumió como tarea, derivada del mismo grupo, el compartir las actividades de convivencia, eligiendo para ello al grupo de sexto grado, debido a lo cual se sumaron integrantes, llegando a ser un total de 51 participantes.

Ante esta nueva circunstancia el grupo se amoldó a compartir tomando como nueva responsabilidad estar pendiente de acompañar en la tarea de con-vivencia al nuevo integrante.

Esta construcción del dispositivo grupal se basó en tener presente lo que ocurría con el grupo e ir indagando como se generaban sus cambios, a través de su lectura, como lo menciona Ana María Fernández (1986) recurriendo a la elucidación crítica y ética, entendida como “una exploración, inacabada, sujeta a revisiones, ajustes, aunque no por ello menos rigurosa, se trata de pensar sobre lo hecho mientras se busca con mayor precisión, eso que como hecho deberá ser desecho, para comprender su irradiada composición otorgando a la actividad de-constructiva un lugar central”(De Basi, citado por Fernández 1986, 2).

Ante ello se intensificaba el análisis, no se reducía a la descripción pues “remitía a la identificación de las demandas a las que tales prácticas dan respuesta” (Fernández,1986:3), que se encuentra en una constante tensión singularidad y colectividad, establecida entre las acciones y las prácticas producidas entre todos, a lo que llama Ana María Fernández subjetividad.

Se produce en el “*entre*” “*con otros*” “un nudo de múltiples descripciones, deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, etc.” (Fernández 2011, 2).

De esta forma ambas actividades se realizaban en paralelo, generar el grupo, a base de irradiar confianza, aceptación, disposición de escucha, presencia continua y por otra realizar el análisis de su hacer, por medio de lo que Fernández (1986,4) menciona como visibilidad sobre los acontecimientos grupales que el propio grupo posibilitó y que llegan a quedar invisibles, en el doble camino de la deconstrucción y reconstrucción de teoría y práctica.

Los acontecimientos, los comportamientos y las acciones del grupo que se fueron generando en el transcurrir de la intervención, constituyeron una parte medular de revisión, de análisis y de reflexión. El proceder del grupo se trabajó bajo la línea de acción que propone el interaccionismo simbólico bajo el entendido que el individuo es social, en el sentido amplio, entablando una interacción social consigo mismo, con las instituciones con lo que rodea, donde las acciones “emergen y guardan relación con un contexto” (Blumer 1986, 15).

Bajo esta línea desde lectura de lo individual y del grupo, se rescató que los alumnos y padres de familia, obviamente se conocían, pero que faltaba encontrarse en otra faceta diferente de lo académico, esto es en la responsabilidad de su propia elección y decisión de un hacer en conjunto (Diario del interventor 2017, 21).

Además, se inició otro tipo de diálogo, un poco más profundo, primero en bina, en relativa confianza y en posterior en grupo, explorándose mutuamente, redescubriendo que nos gusta y que no y hasta saber el porqué, ligándolo al recuerdo y a un hacer juntos (Diario del interventor 2017, 27).

El avance del grupo se encuentra actualmente en un continuo, en donde ya existía cercanía y conocimiento de sus participantes, pero que aún dinamiza su reconocimiento en sus imaginarios, en sus saberes, en sus afiliaciones, “en el paso de mí a lo otro y de lo otro a mí”, mostrándose cómo todos estamos afectados y sufrimos los afectos. (Negrete 2017,136).

Es en este hacer, en este avance de un grupo conocido a un grupo que genera, que se mueve y propone, se denota la intervención, llegando a sentirse parte, en la comprensión que hay otros y que modifican al grupo cuando están o no están, es decir se permiten la alteridad que provoca la presencia del otro.

c) El Aprendizaje del Grupo

Recuperar al cierre de las actividades del huerto las acciones implementadas por el grupo, tenía su propio fin. No solo significaba observar de manera lineal y literal las acciones implementadas, lo que se había hecho o dejado de hacer. Consistía más bien en la resignificación de lo aprendido, reconstruyendo más allá de las actuaciones. Esto es, se encaminó a recuperar los movimientos del grupo y personales que provocaron los distintos acercamientos.

Alcanzar esta propuesta de reflexión no fue tarea fácil. Lograrlo necesitó remover la mirada, cambiar de dirección la crítica a nosotros mismos, es decir auto mirarnos en los reflejos de nuestro propio caminar.

En esta alternativa de encontrarnos cara a cara con nosotros mismos, se reconocieron actitudes, sentimientos, fortalezas y aspectos por mejorar.

Estos descubrimientos fueron expresados por el grupo de manera paulatina, teniendo como eje rector los mismos participantes que al generar y reconstruir la convivencia propiciaban el compañerismo, la responsabilidad, la creatividad, la unidad, la comunicación, la participación, la alegría, el agradecimiento, estos actos amorosos dan cuenta del hacer cargo de sí mismo y del otro, de las transformaciones subjetivas en la construcción de la con-vivencia a base asumir el concernimiento, entrando en relación con el otro, posibilitando el encuentro” (Zardel s/f ,5).

También se descubrió que se modificaron actitudes, de la desconfianza a la confianza, al vencer los propios temores y abrirse al dejarse sorprender por los otros. De la misma forma se modificó en el transcurso del proyecto la incertidumbre de inicio, modificándose a sentir seguridad al estar en cercanía con los seres queridos y con otros.

Lograr reconocer nuestro potencial como grupo en el espejo de la narrativa de la experiencia significa un avance en el caminar, reconfigurándonos y descubriendo una nueva fisura que permite generar nuevas propuestas de intervención.

E. Aprendiendo del Despliegue

En esta propuesta de incursionar en la intervención, de experimentarla y de narrar, los aprendizajes que surgieron se encaminó a tres aspectos. Por una parte, la intervención permitió, escuchar a los sujetos, a la vez de observar y dejar en un segundo plano las tradiciones desde las cuales se había atendido la convivencia, dando apertura a la construcción de un hacer colectivo.

Es decir, permitió desviar la mirada de lo tradicional, dando oportunidad de encontrarnos, de coincidir en la búsqueda juntos.

Por el camino metodológico, se ha recuperado la reflexión de estructurar un hacer de conocimiento de manera sistemática, demostrando a cada paso el desvío que provoca realizar la intervención educativa, a diferencia de la escolar y que debido a su naturaleza de indagación por el hacer y cómo el hacer se vuelve complejo de asumirlo, de sistematizarlo, demandando vigilancia continua, reflexión y análisis.

En lo que refiere al interventor el aprendizaje que deja se relaciona a la necesidad de estar en una continua vigilancia de la intervención, desde la construcción de propuesta, recapitulando lo que dicen los implicados, a sus circunstancias, a su contexto. En su despliegue, atención a los detalles, a sus momentos, a sus situaciones, escenarios, condiciones, entornos, a buscar la rigurosidad en su hacer en su creación, en su sistematización, para poder indagar y conocer sobre ella, sobre esta forma de acercarse y estar con los demás, sobre la construcción de la educación en compañía de otros y con los otros

Desde la parte de la convivencia escolar la reflexión de la experiencia me permitió dar cuenta que el reconocimiento y aceptación de los otros, empieza por uno mismo. Dando inicio por la libertad de asumirme como ser libre, pero responsable por algo más, por otros, en el reconocimiento que existe una interdependencia, (Asun Pie Balaguer 2011, 1) que permite el existir, el cuidar, en el compartir y el estar.

La convivencia es más que estar juntos, se trata de construir las relaciones, de múltiples maneras, bajo nuestras propias condiciones que implican la aceptación y el cuidado por el otro, realizarlas en una constante, cualquier cosa puede ser detonante de su construcción, solo falta asumirla como tal, estando en ese aquí y ahora con todo lo que somos, asumiendo las diferencias.

A manera personal esta experiencia, ha traspasado mis expectativas, siempre me he encontrado en la disyuntiva de la evaluación numérica o de las evaluaciones valorativas en donde resalta lo que no se logró. Es en esta forma de entrelazar la narrativa con la indagación, lo que permite acceder al aprendizaje de conocer e identificar a ese sujeto que se encuentra escondido en el actor que en continuo representamos.

Una forma de reencontrarnos valorarnos y potenciar lo que se encuentra oculto dentro de cada uno de nosotros, con ello autoconstruirnos, que precisamente es a donde estoy ahora.

G. Reflexiones Finales de Capítulo

A manera de recapitulación, el despliegue, se constituyó con el caminar del grupo y del interventor, con aquello que surgió al poner en marcha el dispositivo del huerto, dándole forma única, construyéndolo bajo un ritmo y estilo particular que fue generando el estar y hacer juntos. Esto nos llevó a enfrentar nuestras propias dudas e inquietudes, originando relaciones basadas en la responsabilidad, el cuidado, el acercamiento a otros seres, uniendo intereses, integrando y conformando el grupo.

En su trayecto de ejecución, se visualizó el desapego y alejamiento de los roles preestablecidos, la mirada alejada de lo normativo y el acercamiento a los otros con apertura de sentidos, permitió aflorar nuevas expectativas en los participantes, llegando a vislumbrar opciones para generar el compartir y el acercamiento a otros miembros de la comunidad escolar. Se puede decir que el despliegue de la intervención educativa continuó circulando, moviéndose, a través de los participantes, fomentando inquietudes de convivir bajo sus propias manifestaciones y deseos, que son visibles en sus propuestas a corto plazo.

Una vez concluida la cosecha del huerto, se acercó el cierre de la intervención, al menos de manera momentánea, debido a la dinámica de los trabajos agrícolas, sin embargo, el grupo continuó generando cambios, movilizando, gestionando nuevos espacios como es la reforestación de la parcela escolar, la creación de la zona de composta, para fortalecer el jardín de la escuela y la continuidad del huerto, ahora con distintos grados escolares. Estas pequeñas propuestas muestran la dispersión de las esporas de la intervención, que se expresan en su propia lógica, formando distintas subjetividades en los sujetos para construir nuevas realidades, a partir de permitirse incursionar en sus propias iniciativas.

Capítulo III

RECUPERANDO LA EXPERIENCIA: REFLEXIONES FINALES

*“la intervención conlleva en palabras de Derridá...una petición de tiempo”
Teresa de Jesús Negrete Arteaga*

A. La significación de Recuperar la Experiencia

Encontrar la significación de la experiencia, llevó precisamente a reflexionar en su trascendencia en este decisivo evento de intervenir.

Esta búsqueda de significación llevó a enunciar la “*experiencia*” desde su raíz etimológica del latín *experientia*, derivada de *experiri*, «comprobar», identificándose como una forma de conocimiento o habilidad proveniente de la observación, participación y vivencia de un suceso (Diccionario Real Academia Española).

Con esta enunciación en un primer momento se buscó la idea de compartir esta experiencia de participar en la misma intervención y sus diversos aprendizajes a través de la narrativa. Sin embargo, al realizar una segunda identificación de la intervención educativa de manera más analítica y precisa, se entendió que es la misma dinámica de la intervención lo que brinda precisamente ese espacio de tiempo, al aportar la confianza a los sujetos para expresar y dejar al descubierto su sentir, sus angustias, deseos y anhelos, llegando incluso a mostrar las resistencias y controversias de esas prácticas instituidos.

Este hecho es lo que se enuncia como dar tiempo a la experiencia, puesto que permite abrir espacios de análisis reflexivos a los sujetos que participamos en ella, al movilizar nuestras miradas, saberes, al cambiándonos de lugar, exponiendo las subjetividades, que se alteran, se deconstruyen, se modifican.

Es decir, nos da tiempo para vivir la experiencia dentro de la vida escolar cotidiana generando líneas de conocimiento, desde ahí se puede decir que constituye una forma de educar.

En el caso de la investigación- intervención educativa que se comparte a través de este documento, ese espacio de tiempo lo proporcionó ambos sucesos, al trabajar como menciona Teresa de Jesús Negrete “con y desde la experiencia y desde ahí producir un proceso de reflexión y subjetivación” (Negrete 2017,133). Los mismos sujetos que participamos somos a la vez sujetos de la experiencia porque nos permitió hablar, recordar, reflexionar, destacando la singularidad de cada uno, de “su saber-hacer desde un pasado que se actualiza, pero que, al mismo tiempo, transita hacia otro lugar” (Negrete 2017,133).

Desde este sentido la recuperar la experiencia no se limita a su descripción, se reconoce y descubre su propio valor a través de una narrativa que posee su peso literario con características y elementos específicos, como es el uso del tiempo, lineal, cronológico y en retrospectiva, adicionándose el tipo de narración, siendo protagonista, pero a la vez observador analítico y reflexivo de los distintos sucesos.

Es así como la narrativa y el proceso de su escritura se convirtió en reto, tratando de expresar la experiencia de la intervención que se encuentra rodeada de voces y sentir de los sujetos protagonistas, plasmándose en los constantes cuestionamientos ante prácticas instituidas, acompañadas por un dejarse sorprender del hacer del grupo durante la puesta en marcha del dispositivo y de todo aquello que se visualizó al movernos de lugar.

Exponer narrativamente esta experiencia de investigación- intervención, constituyó replantear y reconsiderar, lo que se vivió, haciendo alusión a uno de los principios conceptuales y metodológicos de la intervención educativa que plantea Teresa de Jesús Negrete “dar tiempo a la experiencia” (Negrete 2017), lo cual permitió hablar, escuchar y reflexionar en esos vínculos que se abrieron camino a través de lo instituido, modificándose, transitando del mandato, de la costumbre y la imposición a nuevas propuestas de construcción de relaciones, originando con ello una convivencia escolar distinta, alejada de los roles preestablecidos institucionalmente.

Esta recuperación llevó a regresar, esto es recorrer de nueva cuenta el camino andado, pensando en sus formas particulares, que lo guiaron a la búsqueda del tan anhelado bien común. Este regreso permitió distinguir puntualizaciones específicas desde sus distintos ámbitos, las resistencias, los puntos de ruptura que se descubrieron a base de ir reconociendo en las narrativas de los sujetos, las subjetividades construidas a lo largo de sus experiencias de con-vivencia escolar.

Se puede decir que la recuperación de la experiencia encuentra en su narrativa el tiempo propicio y necesario para repensarse, analizarse, expresarse y comunicarse, al permitir, recuperar e interpretar los distintos movimientos de la investigación- intervención en sus distintos momentos.

Esta mirada de segundo orden, permite discernir, dilucidar e inferir todo aquello que surgió y que no es posible considerar en el momento mismo que se produce debido a la misma dinámica de intervenir, al encontrarse inmerso en ella, de ahí su importancia de recuperación.

Esta forma singular de expresión, bajo el estilo personal de la narrativa, distingue esta experiencia, como singular y única que resulta de la investigación- intervención educativa en materia de con-vivencia escolar debido a que se vuelve irrepetible por sus características peculiares.

Singularidades que remiten a los ámbitos de análisis, a los sujetos, que vivieron y encararon sus propios procesos de cambio, enunciando todo aquello que surgió, mostrando como lo instituido se modificó a otros caminos instituyentes, por medio del hacer y sentir de los sujetos que lo viven y dan cuenta de ello, lo configuran y subjetivaban, convirtiendo en realidad sus propuestas.

Desde esta postura se decidió conformar este documento, recordando las palabras de Jerome Bruner “el narrar no es inocente” (Bruner 2013, 18) tiene un fin, una intención, desde ahí recuperar mis razones para escribir, encontrando que el detonante para recuperar la experiencia, fue la intención de comprender esa realidad que se generó dentro del entorno educativo, la con-vivencia que conformamos, a través de provocar el recuerdo de aquello que se movió dentro de un “*nosotros*”, en ese grupo, esto es regresar a mirar, a escuchar, de ahí escribir, recuperando las palabras, los hechos, las expresiones del cuerpo, de los rostros, enunciándolo en la narrativa; para compartir, cuestionar, recapitular y continuar pensando e indagando, en la convivencia que generamos en la escuela y en la intervención como una forma que nos llevó a buscar nuevos sentidos a la vida escolar.

En esta línea, el ejercicio, en relación al describir se transformó en un reto, que provocó observar la amplitud de información que se poseía, demandando ser selectivo para poder reconstruir sus diferentes momentos que lo constituyeron. Con esta finalidad se sistematizó las ideas que posibilitaran mostrar; las configuraciones, los logros y hallazgos que se generaron, regresando la mirada al camino por el cual se transitó, en muchas ocasiones, resignificando la vivencia, desmenuzando sus componentes, traspasando la descripción, adicionándola de sustentos teóricos, que ayudaran a esclarecer y entender cada uno de los momentos.

Además, estos momentos se nutrieron con significaciones personales que cuestionaron o hacían repensar lo que se generó. Todo ello constituyó esta narrativa que da cuenta de aquello que se vivió en un espacio, lugar y tiempo determinado.

Sin embargo, después de releerse se observó que existían aspectos que requerían un mayor tratamiento y precisión, obligado a regresar en un continuo al cuidado y rigor científico, a la vigilancia epistemológica. Además de percatarse que faltaban cuestiones que recuperar, afinar, describir y narrar, con la intención de mostrar claridad en las ideas que facilitaran su comprensión. Su reelaboración y complementación, sucedió en continua lectura desarrollando la habilidad narrativa que se deseaba alcanzar, considerando la estructura y aspectos de forma tomando como guía las citas y referencias de acuerdo al sistema del Manual de estilo Chicago que demanda un trabajo académico que al compartirse adquiere un carácter científico, exponiéndose a ser cuestionado, reconocido y por qué no decirlo criticado, por ende, se entiende que queda abierto y en total disposición de entregar su contenido con un fin de aprendizaje.

A ello se acompañó el anhelo de aportar lo necesario para despertar el interés por seguir pensando y explorando a partir de esta experiencia, que, si bien tiene sus particularidades, puede brindar un poco de luz a la forma en que se genera la convivencia escolar. Por otra parte, también proporciona indicios de la práctica de la intervención educativa desde la mirada emergente que propone Teresa de Jesús Negrete (2017).

Esta conformación narrativa en su elaboración desprendió, inquietudes, certezas, satisfacciones, estando al borde de la autoconfianza, en vigilancia constante del decir y hacer, resultado de una implicación, compromiso y deseo profundo por consolidar las necesidades del colectivo y las propias, en esa búsqueda continua del bien común.

Redescubrir en un continuo llevó a el cuestionamiento y al permanente reencuentro en las voces de los otros. Este sentir permaneció latente, haciendo recordar que los roles, que se marcan desde el deber ser, solo son el papel que representa o cumple alguien en un determinado lugar, pero que la vos de los sujetos permanece, clamando ser escuchado, valorado y reconocido.

Adicionalmente en esta tarea de narrar, de repensar en la experiencia, de regresar a través de los propios escritos, permite reconsiderar nuevas visualizaciones, que se adicionan y ofertan posibilidades de replantear la convivencia escolar, por ende, a la intervención, esto es cuestiones que permanecen y que esperan ser movilizados, como es, el compartir entre docentes el mismo proyecto, ahora recuperando sus voces, visualizando con ello una nueva línea de intervención.

B. Los Ámbitos de Cambio

Para reconocer los ámbitos de cambios que se sucedieron a partir de los distintos momentos de la intervención, se regresó a observar dentro de la narrativa las voces que evocaban la alteración de lo instituido, los cuestionamientos y propuestas de compartir, de realizar encuentros de convivencia que distaban de lo cotidiano y lineal al que estaban acostumbrados.

Si bien la intervención, menciona Eduardo Remedi “es ubicarse entre dos momentos, es decir es estar entre un antes y un después” (Remedi 2004,1) la sistematización y reflexión de la investigación-intervención condujo a entender que en esta experiencia de movilizar la convivencia se tocaron distintos ámbitos, espacios instituidos que se tambalearon al problematizar los participantes la postura rígida a la que estamos acostumbrados acatar dentro del ambiente escolar.

La obediencia y la disciplina, vigorosos acompañantes del poder lineal que prevalece en la institución educativa, se modificaron, se transformaron en participación y propuestas bajo el abrigo del dispositivo de intervención, causando transformación a los ámbitos del clima escolar, el grupo, la comunidad educativa y la propia interventora.

Es el caso del ambiente escolar, se empezó a transformar por los propios sujetos participantes en la intervención, al visualizar las necesidades de modificar las relaciones de con-vivencia dentro de la propia institución, volviéndose visible la necesidad cuando los sujetos participantes expresaron, el compartir con un grupo que denominaron ellos mismos “*problema*”, cuando comentaron que los alumnos de sexto grado, sus compañeros,” son groseros y que a su propio maestro no lo respetan” (Diario del interventor 2017,33).

Este reconocimiento de un hecho que les atañe directamente genera el querer compartir y experimentar nuevas relaciones con otros. Asumiéndose el clima escolar como espacio de todos, donde es necesario intervenir, a la par de identificar que las acciones instituidas no ofrecen alternativa de cambio.

Sus propuestas marcan ese camino de intervención que se generó desde sus posturas de encuentro, compartir y hacer juntos. De esta manera el clima escolar de convivencia se vuelve corresponsable de todos los involucrados a partir de “*hacerse cargo del problema*” por así decirlo.

Desde el ámbito del grupo los cambios se observan en su caminar y sus actuales propuestas que van movilizándolo al resto de la comunidad educativa, involucrándolos a nuevas actividades colectivas, como es el caso de la reforestación de la parcela escolar, cuya negociación se convoca desde el grupo que participa en la intervención con el ejido local, lo que se acompaña de responsabilidades que se asumen desde los integrantes.

Esta movilización de actores escolares se generó desde el mismo grupo, ante la autoridad educativa, llevando al diálogo, a la toma de acuerdos, asumiendo nuevas posturas y por ende nuevas relaciones de convivencia.

De esta manera se visualiza el impacto de la intervención en una realidad educativa que se disloca, se mueve a partir de la deconstrucción de las relaciones, de la convivencia que se instituye y poco a poco gana terreno dentro del ámbito escolar.

Desde la postura como participante en esta intervención también se obtuvieron cambios que llevan a reflexionar en un continuo en las prácticas dentro del terreno educativo, haciendo pensar en lo momentáneo y circunstancial, en esas relaciones cotidianas que nos constituyen y afectan.

Cambios en el pensar y sentir, que acompañan actualmente en las labores cotidianas, visualizando nuevas oportunidades de encarar la realidad educativa.

Como interventora esta experiencia provocó una recurrente reflexión, un regreso continuo a la experiencia, con la intención de reconocer los principios que identifican y singularizan la intervención educativa, enriqueciendo su conocimiento y comprensión.

Estos ámbitos de cambio se visualizan actualmente como oportunidad de aprendizaje que contribuye en gran medida entender de alguna manera la complejidad educativa, además de comprender que el apostar por la transformación forma parte de educar.

C. Los ámbitos de Resignificación

Dentro de este apartado hablaré de las resignificaciones que me provocaron esta experiencia, reubicando y re-orientando el sentido de la intervención, investigación-intervención, su despliegue y en un significativo aspecto, las diferencias que van adquiriendo una nueva acepción a base de reflexionar, teorizar y sobre todo de vivir la experiencia.

a) En la intervención educativa

La apuesta de elección de la intervención educativa, trajo consigo una serie de interrogantes, adopciones y cambios personales.

El entender desde que posición sería mi intervención, aún no estaba del todo claro cuando inicié esta experiencia formativa. A decir verdad, mis expectativas de intervención eran en principio sumamente lineales, rígidas, simples se podría decir. En un primer borrador de proyecto de intervención para ingresar en la maestría mis propuestas se mostraban raquíticas, instituidas, notándose las endeble bases teóricas. Este comparativo lo visualizo ahora, después de estar en constante trabajo analítico de esta experiencia.

Clarificar mi postura de interventora, me resultó complejo, sobretodo enfrentar que el constante trabajo reflexivo ha traído sus consecuencias. Me ha proporcionado una claridad tal que, en ocasiones, al enfrentarme en mi trabajo diario con posturas instituidas hasta la médula me angustian ocasionándome controversia y malestar.

A la vez me ha proporcionado bases sólidas de formación que me permiten enfrentar con un posicionamiento distinto las tareas educativas, visualizando nuevas líneas de intervención dentro del centro de trabajo donde laboro actualmente.

En este andar formativo, reconozco que ser interventora tiene sus propios matices adquiriéndose y modificándose a base de dislocar nuestro papel de docente hacedor de tareas educativas instituidas.

Labor sumamente compleja pues estamos en un constante “*deber ser*”, precisado en los discursos oficiales del Sistema educativo, los cuales adoptamos sin miramiento, cuestión que dificulta una enormidad quitarse esa postura, ese traje que corre el riesgo de quedarse pegado de manera permanente en nuestro cuerpo.

Este es en principio la entrada a la intervención, pero adherirse a la intervención educativa, también requiere sus propias dislocaciones, cambios formativos y referentes teóricos.

En mi caso esta comprensión la asumí dentro de la misma indagación y despliegue de la experiencia complementándose con su narrativa, cuestión que me exigió el regreso puntual a sus principios metodológicos, al discurso narrativo, a visualizar mi postura de interventora, entre otras cuestiones.

También me hizo comprender que madurar dentro de la formación de interventor educativo, tiene sus propios tropiezos, se necesita estar alerta para dar cuenta del camino que se ha elegido y no desviarse haciendo una mescolanza de posicionamientos que se notan en las narrativas y discursos, en el peor de los casos dentro de las prácticas de intervención.

Como experiencia puedo decir que el estar alerta de manera epistemológica, conocimiento, lectura y más lectura, ejercicio de escritura, análisis teórico, reflexión y elucidación de la intervención educativa, así como de la misma práctica de interventor, es el camino viable para comprender y posicionarse en esta manera de educar.

Este sentir me ha acompañado en permanencia en el trabajo narrativo a lo que se suma la visualización de los principios metodológicos, sistema abierto autorregulado, la mirada racional compleja, los componentes del sistema, el espacio crítico y su proceder táctico, principios que se evidencian en la intervención y su despliegue.

Principios fundamentales que centran y orientando la intervención en sus diversas fases, además de articular la mirada de la investigación. Cuestiones que se evidencian dentro del desarrollo de esta narrativa al observar que en la cuestión de la convivencia escolar son múltiples los elementos que interviene e interactúan en las relaciones de los sujetos, por lo cual se consideró dentro de un entramado, para su indagación e intervención considerando su complejidad.

Un principio en constante visualización fue el espacio crítico tensionando las normativas de convivencia escolar con la necesidad y deseo de con-vivir desde los sujetos, explicitando de esta forma lo instituido y lo instituyente que se entreteje en tramas de poder, saber y subjetividad, enfatizando los ámbitos de controversia dentro de las prácticas de convivir, las líneas difusas entre la alegría, la tristeza, la exclusión, entre otras. Las circunstancias del convivir que fueron resultando en la indagación, una gama de variantes dio cuenta del proceder táctico a través de los espacios de juego, variedad de actividades, de producciones, trabajando con lo ocasional, con todo aquello que surgió a través del “hacer” de los participantes, con ello se atendió lo singular.

En suma, las atenciones a los principios metodológicos de la intervención educativa dan cuenta del proceder de esta intervención en materia de convivencia los cuales fueron posicionando de manera concreta a los sujetos, propiciando la reflexión de su propia realidad, de su condición y de su poder para construir un hacer que denotó su control sobre la con-vivencia que generamos en grupalidad.

b) En la investigación-intervención

En continuidad, asumir el camino de la intervención educativa, trajo consigo un trabajo de clarificación y deslinde de los distintos posicionamientos, tanto de intervención como de investigación.

Este suceso invadió a la interventora, angustiando en su momento debido a que resultó difícil, separar los esquemas tradicionales de investigar, de manera lineal, de corroborar a modificar a enfrentarse con un entramado enmarañado que precisa una implicación rigurosa para encontrar esos nudos que resultan ser las fisuras para intervenir.

Desde el punto vista personal la adopción de un camino de indagación requiere un referente y es este hecho que a su vez adquirió controversia y resistencia, pues al contar con la visión de un proceso de investigación sistemático, en contraste con la forma de indagar desde la intervención educativa, llevó su proceso de preparación y entendimiento por parte del investigador-interventor.

Proceso y experiencia que se adquiere dentro de la propia indagación, que llena de controversia, tomando su tiempo para habilitar los sentidos, el ojo, el oído, la percepción en su totalidad, herramientas físicas y cognitivas que se habilitan solo cuando se está dispuesto a implicarse, a meterse dentro de la propia indagación, en un doble juego, adentro y afuera.

Esta experiencia de asumir la indagación de esta manera como parte de la propia intervención se clarificó dentro del hacer, pues su comprensión se hace difícil por estar dentro del mismo proceso, no permitiendo observar esta peculiar dinámica.

La comprensión de la articulación entre investigación –intervención en un ir y venir indagando e interviniendo a la vez, para después intervenir e indagar de nuevo. Esta dinámica logra sacar a flote las lógicas instituidas que se manifiestan en las prácticas dejando al descubierto su poder, entreverado en las formas que tejen la cultura de convivencia dentro de la institución educativa.

Para dar cuenta de ello las herramientas de indagación, que se eligieron en esta experiencia, tomaron un perfil de acercamiento, convirtiéndose en una oportunidad de encontrar en los sujetos y en la misma interventora preocupaciones, malestares, expectativas y deseos. A la vez caminos para vislumbrar el dispositivo de intervención, el huerto escolar, espacio intersticial que da origen al despliegue de la misma intervención.

Incursionar en esta forma de investigar –intervenir y viceversa responde a una forma metodológica propia de la intervención educativa que encontró en las narrativas de los distintos discursos y las lecturas de los cuerpos la elucidación de las líneas de poder institucional, a la vez que dio luz a los sujetos de la realidad en la que estábamos inmersos, fortaleciendo la reflexión para tomar las riendas de nuestras propias decisiones para construir una con-vivencia distinta.

En mi experiencia fue totalmente sorpresivo incursionar en este tipo de práctica, en realidad no estaba preparada para asumir de esta manera la investigación–intervención, fue un choque epistemológico que necesitó sustentos teóricos y conceptuales, ardua lectura y tiempo para madurar la forma de adoptar este posicionamiento.

Lo más sorprendente fue encontrar adentro de la indagación los motivos para interpelar y adoptar este tipo de intervención, escuchando a los otros y escuchándome a mí en ellos, integrando mi voz, clamando encontrar una manera distinta de con-vivir.

c) En el despliegue

Las resignificaciones del despliegue, tienen como antecedentes el diagnóstico de la convivencia como punto de partida.

Indagación que conformó el diagnóstico observado el problema de la convivencia escolar, a través de la elucidación y el discernimiento, como lo menciona Michel de Certeau (2000,99), de las prácticas, las conversaciones cotidianas, los relatos, las formas de hacer la convivencia, así como los distintos modos de sentir, las aspiraciones, en lo que se desea y se vive en la escuela. De esta manera se comprende una necesidad de intervenir, pero que, en realidad, no es una necesidad en particular, es una necesidad que constituye a los sujetos, necesidad vital que se escucha a través de la puesta en marcha de distintas situaciones de indagación las cuales activan el deseo por construir nuevos modos de hacer la convivencia, dando entrada con sustento empírico y teórico al dispositivo de intervención, el huerto escolar, basado en el cuidado de sí, los encuentros y el concernimiento, término al que nos encamina Jacobo Zardel (s/f, 5) que alude al reverso de lo que ocurre ante la indiferencia o desencuentro.

Es decir, el concernimiento apunta a una relación basada en el encuentro, lo que “implica retomar la dimensión de la subjetividad, como es el ocuparse con y del otro, una relación entre los actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana”. Zardel (s/f, 5).

Estos fueron los elementos teóricos constitutivos del dispositivo huerto, mismos que surgen de la indagación, los cuales, dentro del espacio intersticial, los participantes desplegamos la con-vivencia a la par de la grupalidad, al ir trabajando lo circunstancial, lo espontáneo, estrechando lazos de relación, conformados por la hospitalidad del “*hacer juntos*”, ocupándonos del otro y de los otros, realizando una deconstrucción del con-vivir, lo que llevó a resignificar subjetividades de hospitalidad, recuerdo, memoria, entre otros.

En el huerto, espacio intersticial, que nos menciona Teresa de Jesús Negrete (2009) los sujetos logramos concebirnos como productores de saber y generadores de conocimiento, dentro de la cohesión del grupo, dando pie al inicio a una comunidad fundada en las diferencias (Negrete 2017, 130).

Diferencias que se alejan de la indiferencia, de la indeterminación, dice Deleuze (2002, 61), de la crueldad, de lo homogéneo, del “*diferente*” al “estar juntos que supone a la vez hospitalidad y hostilidad; que pone en suspenso la idea de tolerancia o de simple aceptación o reconocimiento del otro” (Skliar 2015,42), donde hay afectación, fricción y conflictividad, en este sentido convivimos dentro del huerto afirmando la vida “de otro, de cualquier otro” menciona Carlos Skliar (2015,42).

Esta es la aportación del despliegue del pensar en estas resignificaciones que surgen al “*hacer juntos*” la con-vivencia, que instauran el cambio en las subjetividades, en la escuela, en las relaciones con los otros.

D. Comentarios Adicionales

A manera adicional, he de mencionar que esta última versión de documento se fundamenta en la experiencia de su recuento. De una primera estructuración a una segunda revisión y reflexión de lo ya elaborado, se realizaron ajustes que en su momento causaron controversia personal, dudando incluso de los saberes siendo necesario su proceso aclaratorio, obligando a la interventora a realizar diversas lecturas, regresando a las fuentes bibliográficas para la recuperación de conceptos, reafirmación de posicionamientos, entre algunas otras tareas.

Este espacio de tomar distancia y tiempo resultó indispensable para volver a realizar un segundo análisis el cual proporcionó mayor claridad, bajo una reestructuración de esquema que ubicara los diversos conceptos y categorías que se encontraban dispersos a lo largo del documento, siendo necesario recuperarlos de los apartados para concretarlos bajo una línea de secuencia y coherencia.

A esta reestructuración se adicionó la revisión minuciosa del discurso, para descartar enunciaciones y conceptos que resultaban ambiguos o bien que sugerían otro posicionamiento distinto al que conlleva la intervención educativa. De ahí la importancia de tomar decisiones que se concretaran en la narrativa, la cual podía confrontar las ideas colocándolas en tensión desde sus distintas posturas o bien aclarando desde que posicionamiento se visualizan y la justificación de su elección.

De esta segunda reestructuración entre los reconocimientos y configuraciones que se volvieron a trabajar se encuentra la claridad de posicionamiento de la intervención educativa teniendo presente sus razones de elección, enunciando los motivos que llevan a favorecer su adopción, así como la implicación, lo cual da sentido y sustento a la propia experiencia.

Esto implicó reconsiderar la inquietud personal a la cual se une la visualización de una necesidad o problema como es el caso de la convivencia escolar aunado a dar una respuesta a una inquietud que surge de manera cotidiana y es precisamente la intervención que abre los espacios y tiempos para replantear las relaciones en el con-vivir desde otra mirada y lugar.

Otro aspecto que se observó necesario recuperar se refiere a considerar el dispositivo del huerto como un espacio intersticial, considerando la idea de “pequeños espacios” los cuales “dan cuenta de cómo opera lo intersticial en aquellos pliegues de la institución que se producen entre la lógica de lo instituido (lo establecido) e instituyente de la dinámica institucional “(Negrete 2000,8).

Bajo este esclarecimiento se regresó a observar dentro de la misma narrativa del despliegue, las manifestaciones que daban cuenta de lo implícito, lo callado, así como las controversias en las relaciones de convivencia prevalecientes en la institución escolar.

Esta consideración esclarece el sentido de emergencia de la necesidad de con-vivir que surge precisamente de la contradicción, de la controversia que hace cuestionar los comportamientos y formas de hacer de los sujetos dentro de un panorama instituido. Comprender y entender esta parte, reafirmó la intervención educativa en este tema que resultó básico, pues responde a una necesidad social que focaliza y pone en cuestión la cultura escolar.

Por otra parte, en este ejercicio de segundo análisis y estructuración, se refiere a comprender que esta experiencia de intervenir, se acompañó de un proceso previo de indagación en el cual, al realizarse en un sentido de problematizar, se van encontrando hallazgos que permitieron entender que indagar e intervenir se dan de manera articulada, hace cuestionar, a la par de indagar en las subjetividades a través de la memoria y el recuerdo.

Es así como se comprende que la investigación en la intervención además de dar sustento, permitió hurgar en las subjetividades, reflexionar y vislumbrar posibles vías de intervención. Ambas tareas se complementan, se sostienen, en un ir y venir, resultando imprescindibles en el recuento de esta experiencia.

Una reflexión crucial de entendimiento que da cause a la experiencia de intervenir y vislumbrar el despliegue, lo constituyó el distinguir el sentido programático del proceder táctico de la intervención educativa.

A pesar que en páginas anteriores se especificó la distancia entre la intervención y lo programático, para su comprensión fue necesario empaparse de la lectura puntual de los principios metodológicos.

En un previo se acudió a los sujetos implicados con la propuesta del huerto, se reestructuraron esquemas, que causaron controversia como fue el caso de la evaluación, proceso que dentro de esta experiencia no resulta funcional, puesto que no se puede acotar dentro de un instrumento el cambio de la subjetividad hacia una cultura que permite la coexistencia entre los sujetos, los cambios de lugar, la complejidad del con-vivir.

Esta manera de posicionarse y que en su momento causaron controversia, no se alcanzaba a esclarecer, puesto que el hecho de estar inmerso en la cultura institucional dificultaba asumir la incertidumbre, esto es asimilar la complejidad de las relaciones de poder y sus renuncias para ceder el cambio a los sujetos para participar en grupo, para concretar propuestas y dinamizar juntos la con- vivencia.

Esta posibilidad de con-vivir la favoreció sin duda el dispositivo del huerto, el cual se reconoce como un aspecto constitutivo en esta experiencia de intervención, dando la oportunidad de reencontrarse con los sujetos, a la par que moviliza y favorece el cambio.

Este dispositivo se basó en la confianza en la memoria y el compartir. En este camino se cuestionó el hacer cotidiano, la rutina, pero también movilizó la convivencia y el producir experiencia de cambio.

Dentro de la institución escolar la puesta en marcha del dispositivo del huerto permitió al grupo verse entre ellos, reconociendo las formas de con-vivir y los cambios que van realizando es lo que posibilita nuevas relaciones, incursionando en una cultura de la con-vivencia escolar.

En suma, esta experiencia en la mayor amplitud de sentidos, desde la investigación, la intervención, la convivencia escolar, la vida profesional y personal aporta una amplia reflexión en sus distintos aspectos, de ahí que los aprendizajes que se desprenden son tan ricos porque constituyen un referente de amplia experiencia que se vuelve recurrente y se enriquece a medida que se dialoga y comparte.

Muchos fueron los aprendizajes que se obtuvieron en esta experiencia, acerca de la convivencia escolar, la formación como interventor, la intervención educativa y por supuesto de la conformación de esta narrativa. Todos estos aportes permiten reconocer la complejidad de los sujetos, recuperando lo obvio, lo cotidiano, lo trivial, por medio de leer, hablar, escuchar, de mirarnos a nosotros mismos en los otros.

A este camino de aprendizaje se sumó, la riqueza de socializar el conocimiento de manera constante con mis asesores y compañeros, dentro de los cursos de la maestría, lo cual permitió aquilatar pensamientos, ideas, perspectivas, esclarecimientos de conceptos, estando y haciendo juntos la comunidad de aprendizaje que comparte y se acompaña permanentemente.

Se podría decir que la misma necesidad que propicio y movió la intervención, se develaba en su mismo proceso de construcción en busca de cambio, permitiendo entender aún más la necesidad de con-vivir, considerando que se aprende y se vive precisamente solo cuando se está y se es con el otro, con los otros.

La participación en la intervención es para mí una experiencia de vida, recordando que solo viviendo es como se aprende a vivir y que la convivencia no se encuentra, se construye día a día a través del querer estar a donde se está, donde se es con toda la corporeidad, a través de expresar el sentir en colectivo por este caminar que permite privilegiar las sensaciones y emociones.

En cuanto, a ser interventora se reconoce, que es más allá de pensarlo teóricamente, es como menciona Teresa de Jesús Negrete (2016) partir de lo experiencial, cuestionando mi propio deseo e inquietud como punto de partida, ocasionando un acercamiento y un rompimiento a la vez de la propia subjetividad, aspecto que requirió humildad, valentía para enfrentarse a los propios fantasmas que circundan e impiden traspasar la barrera de lo posible y deseable, superándolo a base de recuperar la confianza, la disposición de movilizar los sentidos y deseos.

Es en el campo donde se posibilita y hace surgir esa amalgama de lo que se piensa, analiza, reflexiona y se digiere con el “*hacer*”, recuperando las pequeñas partículas de los sujetos que van brotando a partir de exponerse, de hablar de escribir, de gritar, de moverse, de reír, de expresarse en multitud de formas.

Estas pequeñas esporas que brotan son en realidad el material de la intervención, son frágiles y casi invisibles, con ellas se trabaja en el límite de lo sensible, de lo afectivo, de lo posible, de lo deseable y realizable.

Sus acciones circunstanciales y a la vez únicas van diseminando a su paso marcas, gestos, esparciendo “las semillas cogidas quizás al azar del montón, mezclado de todas las semillas desgranadas y desparramadas de los frutos” (Peñalver, 1986). Siendo el viento de la intervención educativa la que produce la “*diseminación*” termino al que nos convoca Jacques Derridá, dispersión que configura y hace seguir explorando nuevos abordajes.

Pensar de esta manera la intervención hace recuperar lo singular y lo colectivo a la vez, comprendiendo su orientación a través de intervenir sobre la necesidad que afecta el bien común.

Es buscar los caminos para educar creando los espacios, permitiéndose el tiempo de acercarse y reconocer a los otros en toda su magnitud, reconstruyéndose, reconfigurándose en esos espacios de acercamiento.

Abordar la convivencia escolar por medio de la intervención educativa me permitió ese acercamiento. Se admite que se movieron estructuras, al cambiarnos de lugar, pero que no es un camino cerrado ni acabado, tan solo es un inicio de viaje que posibilita regresar y continuar en esa búsqueda permanente de encontrarnos con nosotros mismos, junto con otros, en esos espacios de con-vivencia.

El pensarme como interventor nunca cruzo por mi mente, pero siempre me sentía a disgusto de cómo hacer las cosas desde lo instituido, a pesar de ello lo hice mucho tiempo, seguía la línea de acomodar mis rutinas a esa cultura, no sabía por qué debería ser así, solo lo asumí. Ahora me doy cuenta que hay mucho más por conocer, por explorar, por encontrar en los otros y en mí.

Intervenir es desde mi perspectiva un reto y sueño en latencia que se materializa a base de nunca dejar de buscar fisuras que permitan germinar toda la poderosa riqueza que poseen los sujetos.

Desde mi papel de interventora asumo que esa es mi tarea, hacer surgir ese material frágil que tanto nos esforzamos por ocultar y opacar, reconociendo que también somos débiles y dependemos los unos de los otros debido a lo cual es necesaria la humildad y el tiempo para explorar e indagar lo que pasa en nosotros en esa singularidad y a la vez en la pluralidad cuando estamos juntos, solo de esta forma será posible hacer surgir la fuerza transformadora que nos permita construir nuevas formas de educar y de vivir.

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE VIDEOTECA:

Fuentes primarias

- R.R.B. Diario Personal del investigador 2016
- R.R.B. Construcción del objeto de estudio.24 de abril 2016
- R.R.B. Diario Personal del interventor .18 de agosto del 2017
- R.R.B. Diario Configuración de la Convivencia Escolar. 24 de abril 2017
- R.R.B. Registro de Observaciones, Entrevistas y documentos de análisis
15 de julio del 2016
- R.R.B. Observación 1 “La entrada a la escuela”
- R.R.B. Observación 2“Jugando el avión”
- R.R.B. Observación 3“La cancha”
- R.R.B. Observación 4““El comedor”
- R.R.B. Observación 5 “El Stop”
- R.R.B. Observación 6” La resbaladilla”
- R.R.B. Observación 7 “Compartiendo grupo”
- R.R.B. Observación 8 “El grupo de primero”
- B. Registro de Entrevistas Testimonio de Vida
- R.R.B. Entrevista No.1 “Recordando la infancia”
- R.R.B. Entrevista No.2 “En la tienda de la comunidad”
- R.R. B. Entrevista No.3 “La Convivencia desde el docente”
- R.R.B. Entrevista No.4 “Recordando la convivencia de alumna a mamá”
- R.R.B. Entrevista No.5 “Reconciliando la convivencia”
- R.R.B. Entrevista No.6 “Recordando la infancia en Nopalillo”
- R.R.B. Entrevista No.7 “Entre la dirección y el grupo”

Fuentes secundarias

Agamben, Giorgio. 2015. *¿Qué es un dispositivo? Seguido den El amigo y de la Iglesia y el Reino*. Barcelona, Editorial Anagrama, S.A.

Astorga Alfredo y Bart Van Der Bijl 1991 “*El diagnóstico en el trabajo popular*”, en *Manual del Diagnóstico Participativo*. Buenos Aires: Humanitas: pp 15-28

Bolívar, Antonio 1996. *Límites y problemas de la transversalidad*. en Revista de Educación núm. 309. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. pp. 23-65.

Berger, P. y T. Luckmann 1996. “*Modernidad y crisis de sentido*” y “*La pérdida de lo dado por supuesto*”, en *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós Ibérica: pp.59-77 y 79-93.

Blumer, Herbert 1982. “*La posición metodológica del interaccionismo simbólico*”, en *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona, Hora: pp.1-44.

Bruner, José Joaquín. 2000. *Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos y estrategias. Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto de 200. pp. 35

Castillo Sánchez, Mario y Gamboa Araya Rony 2012. *Desafíos de la educación en la sociedad actual*. en *Revista electrónica DIÁLOGOS EDUCATIVOS* núm. 24, Vol. 12. Pp. 65-69. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/castillo>.

Cipriani, Roberto 201. “*De la representación a la reproducción*. Del ‘Cristo Rojo’ al Rojo continuo” y “Conclusiones”, en Sociología Cualitativa. Las historias de vida como metodología científica. Buenos Aires, Biblos: pp.159-168 y 169-174.

De Certeau, M. 2000. “*Valerse de: usos y prácticas*” en: *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Trad., Alejandro Pescador. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. México. pp. 261. Tomado de:
<https://www.minipimer.tv/txt/30sept/De%20Certeau,%20Michel%20La%20Invenccion%20de%20Lo%20Cotidiano.%201%20Artes%20de%20Hacer.pdf>

Deleuze, Gilles. 2002. “*La diferencia en sí misma*”: en *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires, Amorrortu Editores Primera Edición: pp. 61-119

Derrida, Jacques. *La Différance*. Conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada simultáneamente en el Bulletin de la Société française de philosophie (julio-septiembre, 1968) y en Theorie d'ensemble (col. Quel, Ed. de Seuil, 1968); en DERRIDA, J., Márgenes de la filosofía, traducción de Carmen González Marín (modificada; Horacio Potel), Cátedra, Madrid, 31998. Edición digital de Derrida en castellano.

Dussel, Inés. 2011. “*Clase igualdad y diferencia en el contexto educativo*”
<https://es.scribd.com/document/.../Ines-Dussel-sobre-Igualdad-y-diferencia-en-educaci...> C FLACSO Virtual Pedagogías de las diferencias Cohorte 6. Clase 4: Igualdad y diferencia en el contexto educativo

Fernández, Ana María 1986. “*Introducción*”, *El Campo Grupal. Notas para una Genealogía*. Buenos Aires, Nueva Visión:pp. 1-9.

Fernández, Ana María. 2011. *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires, Biblos: pp. 7:34.

Fernández, Ana María. 2013. *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, Lidia M. 1994. "Componentes constitutivos de las instituciones" 35-52. En *Ibíd. Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Foladori C. Horacio 2008 *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Buenos Aires: Universidad ARCIS.

Flores Ruíz Fernando. 2012 "De Maquiavelo al estado posmoderno. Paradigmas políticos de aproximación al fenómeno estatal", en: *Revista Derecho del Estado*. N° 29, julio diciembre, pp. 107-144

Garcés, Giraldo Luis Fernando, Giraldo Zuluza Conrado 2013. *El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado**en: *Discusiones Filosóficas*. Año 14 N° 22, enero – junio, 2013. pp. 187 – 201. Corporación universitaria lasallista, Colombia. lugarces@lasallista.edu.co, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. conrado.giraldo@upb.edu.co

<http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>

Guattari, F. 1994. "El nuevo paradigma estético" En *nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.

Guille P. Gustavo s/f "Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida" Buenos Aires *Revista de Filosofía Eikasía*

Heller, Ágnes 1970. "Sociología de la vida cotidiana" Barcelona, Ed. Península, historia/ciencia/sociedad.

Ianni, O. 2002. "Modernidad-Mundo". En "Teorías de la Globalización" México: Siglo XXI. pp. 135-187.

Jiménez Estrada, Daniel Antonio s.f. "La Intervención Educativa: una visión holística de los problemas sociales". Tlaxcala, UPN-Tlaxcala.

Kaës, René 1996 "Pensar la institución en el campo del psicoanálisis". En *Ibíd.* La institución y las instituciones. Buenos Aires: Paidós. pp. 15-67

Kosik, K. 1985. "El mundo de la Pseudoconcreción y su destrucción". México: Gijalbo.

Maturana, H. 1996. "Preguntas " en *El sentido de lo humano*". Chile: Dolemen S.A.

Montes Tamayo Myriam 2014 "Hacia una cultura del cuidado en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín "Medellín Red de Gestión y Calidad educativa

file:///C:/Users/rab_6/OneDrive/Documentos/Ética,%20Derechos%20Humanos%20y%20diferencia/Hacia_una_Etica_del_cuidado_15ene14.pdf

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2010), "La intervención educativa: un campo emergente en México", en *Revista de Educación y Desarrollo* (México). Núm. 13, Centro Universitario de Ciencias de la Salud-Universidad de Guadalajara, abril-junio: 35-43.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. 2011. *“El carácter táctico de la intervención educativa.* en Revista de Educación y Desarrollo”. Ponencia presentada en VI Encuentro Nacional de Investigación Educativa, en Pachuca Hgo., y en el Encuentro de Tutores y estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la DGENAM.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. 2011. *“Sentidos de emergencia y fuerza dislocativa de la intervención educativa”.* Ponencia presentada en VII Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, del 29 de junio al 1 de julio.

Negrete, T.J, Viciano,F. M. y Rodríguez, M.T. (s/f) *“Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina”.* Departamento de Educación de la Universidad Jaime I. Castellón. Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco. Área académica: Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión. Tomado de: <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/366/Principios%20metodol%C3%B3gicos%20para%20la%20Investigaci%C3%B3n%20e%20Intervenci%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1>

Negrete, Teresa de Jesús y Rangel Adalberto. 2013. Videoconferencia: *“La Intervención Educativa como Campo Emergente”*

Negrete Arteaga Teresa de Jesús. *“La intervención educativa”* D. C. (26 de mayo de 2017). youtube. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=UYcrWP_Q3q4

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús *“Relación entre análisis institucional y currículum”*. 2017. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 39 • número 2 • julio - diciembre 141

www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-2/contrapunto.pdf

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. 2000. *“Nociones Conceptuales de Michel de Certeau”*.

www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia...y.../8.pdf

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús 2009. *“El campo de la intervención educativa: soportes analíticos y experiencias de interventores”*

[file:///C:/Users/rab_6/OneDrive/Documentos/8%20\(1\).p%20espacio%20interticia I.pdf](file:///C:/Users/rab_6/OneDrive/Documentos/8%20(1).p%20espacio%20interticia%20I.pdf)

Ple, Balaguer Asun. 2011. *“Deconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: propuestas para una pedagogía de la interdependencia”* XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

Pourtois, J. P. 1992. *“Dos tradiciones Científicas”* En epistemologías e instrumentación en ciencias humanas. Barcelona: Herder.

Rellán, Miriam E. 2015. *“La Teoría de los Grupos (Video)”*, en <https://www.youtube.com/watch?v=81xCMjb9Qso>.

Remedi, Eduardo 2004. *“La Intervención Educativa”*. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004, en la Ciudad de México.

Salamón,1980. *"Panorama de las principales corrientes de la interpretación de la educación como fenómeno social"* en "Perfiles Educativos". México: CISE-UNAM.

Secretaría De Educación Pública 2017. V." *La gobernanza del sistema educativo*", en Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y la Creatividad. México. pp. 171-188.

Secretaría De Educación Pública 2017. *"Modelo Educativo"*. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México. pp. 215

Skliar, Carlos. *"Alteridades y Pedagogías. o... ¿Y si el Otro no estuviera ahí?"*, en: Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, pp. 85-123.

Skliar, Carlos 2012. *"Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias"* en; Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina/Amelia Dellino...et.al:compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida- Ibañez. –Paraná: Universidad de Entre Ríos .UNER, Facultad de Trabajo Social.

Skliar, Carlos *"poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación"*, Revistas Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N°41, pp 11-22.

Skliar, Carlos 2015. *"Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión"* Sophia, vol. 11, núm. 1, Universidad La Gran Colombia Quindío, Colombia pp. 33-43

Sun Tzu 2009. *“El Arte de la Guerra”*. México, Guadai.

Sztajnszrajber, Dario y Canal Encuentro 2012. Video-análisis: *“Mentira La Verdad: 05 La Modernidad.mp4”*, en YouTube (Publicado el 14 de julio de 2012 con la dirección electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=d626y4xlCRw>).

Sztajnszrajber, Dario y Canal Encuentro 2013. Video-análisis: *“Mentira La Verdad: La Historia.mp4”*, en YouTube (Publicado el 29 de octubre de 2013 con la dirección electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=GsOW9xl1Oqw>).

Sztajnszrajber, Dario *“La Modernidad”* Video-análisis (Publicado 9 oct. 2013 con la dirección electrónica <https://www.educ.ar/recursos/120541/la-modernidad>

Touraine, Alain. 1997 “Cap. I. *La desmodernización*”; en *¿Podremos Vivir Juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp.27-60.

Touraine, A. 1999. *¿Cómo salir de liberalismo?* México: Paidós.

Touraine, A. 1999. *“¿Nuevos movimientos sociales?” ¿Cómo salir del laberinto?* México: Paidós.

Touriñan López, J. M. 2011. *“Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica”*. Portugal: Universidad de Coimbra.

Villoro, L.1998. *“Del estado homogéneo al estado plural”*, en *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, UNAM/Paidós. pp.41

Zamora Arreola, Antonio 2002. “Institucionalización de las ciencias sociales en América Latina. Tradiciones analíticas dominantes”, en *La Investigación*

Educativa: entre la lucha y el colonialismo. Condiciones epistemológicas y políticas. (Tesis de Maestría). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM: pp.73-104.

ZardeL Jacobo Cúpich, s/f *“Hacia una ética de la fraternidad: Responsabilidad del y por el Otro.* FES-Iztacala-UNAM-México.

ZardeL Jacobo Cúpich, s/f “Diferencias particulares. Pluralidad, subjetividad y alteridad”

[ecaths1.s3.amazonaws.com/.../152795378.Adjunto\(textos,%20segundo%20control%20...](https://ecaths1.s3.amazonaws.com/.../152795378.Adjunto(textos,%20segundo%20control%20...)

ANEXO

Anexo 1

Planificación y Descripción del proyecto “Sembrando y Cultivando la Convivencia Escolar”

La planificación del proyecto se acompañó de una propuesta de evaluación y seguimiento, construida a partir de referentes de la evaluación en contextos inclusivos.

A continuación, se expone el proyecto en su estructura general:

A. Objetivo General

Contribuir a la construcción de una cultura de convivencia escolar basada en el sentido ético y de corresponsabilidad con el otro, con la comunidad, con la naturaleza, a través de los encuentros, decisiones colectivas y apertura de sentidos.

B. Objetivos Específicos

- a)** Fomentar la cultura del cuidado, desde el sentido del rescate de los pequeños gestos a través de la elaboración del huerto escolar.
- b)** Generar encuentros responsables y corresponsables con el propio sujeto, con los otros, con la naturaleza, desde lo colectivo –individual.
- c)** Propiciar través del diálogo el consenso y la democracia en la escuela.
- d)** Adoptar los proyectos socio-educativos-ambientales como una forma de generar la sensibilidad para entrar en relación con el otro y los otros.

C. Meta

Que el 100% de la población participante y construya relaciones sustentadas en la escucha, la sensibilidad, el diálogo, la libre elección, el cuidado de sí mismo y de los otros.

D. Uso del tiempo en el proyecto

En planificación del proyecto se consideran los tiempos marcados en el calendario escolar, además de observar las actividades propias de la escuela que forman parte de la organización de la institución ya programadas con anterioridad. Ante esta situación se planifican diez sesiones, una por semana con duración de una hora, a partir de la última semana de abril, mayo, junio y la primera quincena de julio 2017.

E. Materiales y espacios disponibles

Para llevar a cabo el proyecto, se han considerado los recursos y materiales a utilizar, haciendo un balance de lo que ya se dispone y lo que requiere adquirir, con ello considerando los posibles gastos y las gestiones que realizar para adquirirlos.

Materiales disponibles	Materiales en gestión
Pizarrón	Huacales de madera
Plumones	Semillas de plantas comestibles
Hojas blancas	
Lápices	
Equipo de sonido	
Colores de madera	
Tierra negra	
Bolsas de plástico	
Mobiliario escolar	
Herramientas de jardinería	
Herramientas agrícolas	

Espacios de convivencia para el desarrollo del proyecto disponibles en la institución escolar
Aula escolar
Biblioteca
Patio de usos múltiples
Jardín escolar
Huerta

F. La comunidad escolar y su papel protagónico

En este proyecto los actores educativos, modifican su investidura, esto es, se despojan de los roles preestablecidos en lo normativo, educando, alumno y docente, educador, adquiriendo una identidad de construcción individual- colectiva.

Es decir, modifican su posición a ser agentes que contribuyen a generar la cultura de la convivencia escolar. Este cambio de investidura se adiciona con nuevas dinámicas de construcción colectiva, en donde los sujetos toman sentido de identidad y valor desde lo individual y colectivo.

Docente. Coordinador-protagonista Su función se encamina a dar el primer paso, organizando el grupo de trabajo en asambleas en donde se toman decisiones y se llega a los acuerdos colectivos. A demás de formar parte del colectivo en donde su opinión y acción contribuye al logro del proyecto.

Alumno. Protagonista-coordinadores. En una dinámica constante se desempeña en ambos rubros.

Padres de familia. Colaborador. Contribuye y acompaña el proceso del despliegue del proyecto, acercando los recursos materiales y /o herramientas que se requieran utiliza.

Protagonistas –participantes en el proyecto

Comunidad protagónica	Total
Coordinadores	2
Participantes –coordinador- participante (alumnos y padres de familia)	40
Total	42

G. Metodología del proyecto

Dada la inquietud de movilizar a los sujetos y hacerlos partícipes en las actividades y tareas a realizar, se adopta la metodología por proyectos, como medio para organizar a los participantes.

Esta metodología presenta varias ventajas entre ellas la flexibilidad de organización, de horarios, elección de espacios o áreas de trabajo, el uso diverso de materiales y recursos entre otros.

Su uso en este proyecto en particular, se dirige a propiciar la autonomía, la interacción y participación generar inquietudes y conocimiento a través de cultivar en los participantes el gusto y cuidado por mismo, por la naturaleza y por los otros. Cultivando el gusto por aprender, a partir de un conflicto, en este caso el detonante es la construcción de sus propios huertos escolares. De esta manera moviliza conocimientos adquiridos con previa anterioridad, justifica y argumenta sus razones de trabajo y organización.

De acuerdo a esta metodología, la guía del coordinador es esencial en el acompañamiento, dando oportunidad de participar, aportando, compartiendo y enriqueciendo las diversas ideas que resulten, animando y motivando para el logro de la meta y objetivo propuesto.

A estas ventajas se une la evaluación formativa y la socialización de los productos resultantes, que en el caso de este proyecto se refieren a las narrativas reflexivas de experiencia y en un último caso, a los productos derivados del huerto.

G. Esquema de la planificación

PROYECTO: "SEMBRANDO Y CULTIVANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR"						
ESTRATEGIA: Proyectos socio- educativo- ambiental: "El cuidado de mi huerto"						
Etapas	Sesión	Propósito	Responsable	Seguimiento	Evaluación	Materiales
1° Etapa Preparando el terreno de cultivo	1° Sesión "Organizando mi huerto"	Que los participantes a través de la asamblea, organicen la construcción de su huerto, para incursionar en la democracia	Coordinador	Bitácora Acuerdos que se generan Actitudes en la asamblea Fotografías	B Desarrollo de práctica de democráticas	Pizarrón Mobiliario escolar Plumones Equipo de sonido
2° Etapa Sembrando las semillas de la convivencia	2° Sesión "Construyendo mi huerto"	Que los participantes Construyan su huerto individual, con la organización y materiales acordados en asamblea, para sembrar las semillas de la convivencia.	Coordinador	Bitácora fotografías	C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	Huacales de madera Bolsas de plásticos Semillas de plantas comestibles Tierra negra y de hoja Hojas blancas de rehúso Plumones
	3° Sesión "Despertando los sentidos para la convivencia "	Que los participantes afinen los sentidos del olfato - gusto, tacto - vista, por medio de experiencias sensitivas para facilitar la percepción y construcción de la convivencia escolar.	Coordinador	Bitácora Fotografías	A Creado la cultura ética del cuidado	café, vainilla, naranja, limón, canela, chocolate, jabón líquido texturas diversas
	4° Sesión Escritura de texto libre "Conviviendo con mi planta"	Que los participantes elaboren un texto expresivo hacia su planta en cultivo para hacer surgir su reflexión hacia el cuidado y responsabilidad por un ser vivo.	Coordinación	Portafolio de evidencias	A Creado la cultura ética del cuidado	Hojas blancas Lápices Colores diversos
	5° Sesión "Aprendiendo a escuchar"	Que los participantes aprendan a escuchar a través de ejercitar el sentido del oído.	Coordinador	Bitácora Fotografías	A Creado la cultura ética del cuidado	Equipo de sonido bocinas Hojas blancas Lápices Colores diversos
3° Etapa	6° Sesión Asamblea	Que los participantes al finalizar la asamblea,	Coordinador	Bitácora Fotografías	B Desarrollo de práctica de democráticas	Equipo de sonido bocinas Hojas blancas

Trabajo comunitario	“El huerto escolar-comunitario”	organicen la construcción del huerto escolar para incursionar en la democracia				Lápices Colores diversos
	7° Sesión El trabajo agrícola en el huerto escolar	Que los participantes realicen los trabajos agrícolas pertinentes para la preparación del huerto escolar	Coordinador	Bitácora Fotografías	C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	Yunta Herramientas agrícolas semillas
4° Etapa Socialización y narrativa de la experiencia de convivencia	8° Sesión “Construyendo mi experiencia”	Que los participantes elaboren diversos borradores de textos de manera libre, en donde expresen su experiencia en las diversas sesiones del proyecto.	Coordinador	Portafolio de evidencias	A Creado la cultura ética del cuidado	Hojas blancas Lápices Colores diversos
	9° Sesión Encuentro de narrativas de la convivencia “Mi huerta, mi experiencia”	Que la comunidad escolar comparta las experiencias relacionadas con la convivencia a través de las actividades del proyecto	Coordinador	Bitácora Fotografías	C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	Mobiliario escolar Equipo de sonido Diplomas
	10° Sesión “Cosecha de la convivencia”	Que los participantes intercambien los frutos que cosecharon en sus huertos como parte de la dinámica de donación.	Coordinador	Bitácora Fotografías	C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	Mobiliario escolar Equipo de sonido Cosechas diversas

La planificación esquematizada anteriormente concentra las actividades propuestas para el desarrollo del proyecto de intervención, previsto para movilizar la convivencia escolar. En su configuración se agrupan cuatro etapas cuyos colores simbolizan la transición que se desea alcanzar durante su desarrollo, avanzando gradualmente de un color tenue a un color oscuro en el cual se espera que el grupo, concretice su cultivo y a la par cada uno de los participantes experimenten cambios más palpables y profundos, en cuanto al manejo de emociones, relaciones, acercamientos, diálogos y toma de decisiones democráticas entre otros.

Dentro de esta estructuración se presentan también los propósitos, los responsables de guiar las sesiones, las herramientas de seguimiento y evaluación, así como los recursos necesarios para su puesta en marcha en cada sesión.

La anterior tabla da un panorama general de la propuesta, ostentando un orden gradual, constituyendo con ello un concentrado que a la vez guía su desarrollo, puesto que permite al interventor y a los participantes observar de manera gráfica la totalidad de sesiones, los propósitos, los movimientos y logros que se desean alcanzar.

I. Actividades

La descripción de las actividades que conforman las sesiones se menciona dentro de tablas organizadoras, destinando tiempos y fechas específicas por realizar. Dentro de ellas, se describen las diferentes tareas, acciones y actividades por realizar. La pauta que guía cada sesión está marcado y definido por el propio enunciado del título, es decir las actividades se destinan a cubrir tanto el tema de la sesión como su propósito.

Su creación de cada una de las actividades obedece a lograr un aspecto en conjunto, construir la convivencia escolar a partir de movilizar el hacer de cada uno de los participantes y en su conjunto al grupo.

En esta idea se fueron hilando las acciones, tareas y actividades, demandando creatividad por parte del interventor, priorizando ante todo la recuperación de la esencia que nos mueve como seres humanos a estar con los otros, rencontrarnos, al mismo tiempo con nosotros mismos y con los demás.

A esta intención se suma la búsqueda de la informalidad escolar, de la confianza en el propio potencial, abriendo la oportunidad de nuevas propuestas de aprender. De esta manera se comparten los organizadores de las sesiones, plasmadas desde un

sentido fijo, lineal, programático que espera ser vivenciado y experimentado por los

<p>Fecha:26 de abril 2017 Sesión No.1 " Organizando mi huerto"</p>	<p>Técnica grupal: Asamblea Organización: Grupal</p>	<p>Materiales Pizarrón Mobiliario escolar Plumones Equipo de sonido</p>	<p>Tiempo de la sesión: 1 una hora 8: 00 a 9:00 a.m.</p>
<p>Propósito de la sesión: Que los participantes al finalizar la asamblea, organicen la construcción de su huerto, para incursionar en la democracia.</p>	<p>Lugar de Realización Aula escolar</p>		<p>Tarea Opcional</p>
<p>Actividad: Asamblea "Organizando mi huerto"</p> <p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la asamblea como medio de participación y acuerdos democráticos. • Promover la expresión libre, el diálogo y la escucha entre los participantes. <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar convocatoria de asamblea, en fecha acordada con directivo de la escuela. -Convocar a los participantes a la asamblea en fecha y horario establecido expreso para ello. -Organizar el espacio para la asamblea, supervisando mobiliario y equipo de audio -Organizar listado de participantes. -Recibir a los participantes en el horario convocado - Realizar lectura de la organización de la asamblea. -Elección de moderador y secretario -Supervisar el tiempo de asamblea - Cierre de asamblea, comentando fecha de la siguiente sesión. -Despedir a los participantes 			
<p>Seguimiento</p> <p>Bitácora Acuerdos que se generan Actitudes en la asamblea Fotografías</p>	<p>Evaluación</p> <p>B Desarrollo de práctica de democráticas</p>		

seres que habitamos el contexto escolar para el cual estaba destinado.

<p>Fecha:3 de mayo del 2017 Sesión No.2 "Mi huerto"</p>	<p>Técnica: Cultivo Organización: Binas</p>	<p>Materiales Huacales de madera Bolsas de plásticos Semillas de plantas comestibles</p>	<p>Tiempo de la sesión: 1 una hora 8: 00 a 9:00 a.m.</p>
<p>Propósito de la sesión: Que los participantes Construyan su huerto individual, con la organización y materiales acordados en Asamblea, para sembrar las semillas de la convivencia.</p>	<p>Lugar de Realización Patio de la escuela</p>	<p>Tierra negra y de hoja Hojas blancas de rehúso Plumones</p>	<p>Tarea Opcional Germinador</p>
<p>Actividad: Preparación del huerto</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar al grupo de participantes en binas e ir construyendo el huerto en el huacal, primero colocar la bolsa de plástico, realizar perforaciones en la base, posterior la tierra, con ayuda de un palito de madera colocar las semillas, dejando 10 cm de separación entre cada una. - Colocar el huacal en un lugar fresco, libre de inclemencias del tiempo, regar. - En posterior elaborar en colectivo el listado de tareas a realizar para el cuidado de su huerto, como regar a diario, colocarlo en las mañanas al sol, etc. -Colocar su recordatorio en un lugar visible dentro del aula. 			
<p>Seguimiento Bitácora Fotografías</p>	<p>Evaluación C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia</p>		

<p>Fecha:18 de mayo del 2017 Sesión No.3 "Despertando los sentidos para la convivencia "</p>	<p>Técnica: Aromaterapia, Organización: Binas</p>	<p>Materiales café, vainilla, naranja, limón, canela, chocolate, jabón líquido texturas diversas</p>	<p>Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.</p>
<p>Propósito de la sesión: Que los participantes afinen los sentidos del olfato - gusto, tacto - vista, por medio de experiencias sensitivas para facilitar la percepción y construcción de la convivencia escolar.</p>	<p>Lugar: Jardín Escolar</p>		<p>Tarea opcional -Describir el olor de su almuerzo -Describir los sonidos, olores, sabores o texturas que compartió en la sesión</p>
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trasladar al grupo de participantes al jardín de la escuela, sentarse en forma circular -Comentar el orden de las acciones a realizar en la aromaterapia. En binas vendar los ojos al compañero e ir acercando una por una cada uno de los aromas. El compañero en voz alta describirá el aroma. -Continuar con el gusto, relacionando el olfato con el gusto. - Invitar a que el lenguaje que se utilice para la descripción sea específico, como lo haría un experto en vinos, por ejemplo. -Cambiar el orden de las binas. -Continuar con el sentido del tacto - vista. Primero con ojos vendados, después sin vendar. Compartiendo diferentes texturas, por ejemplo, la corteza de los árboles, los pétalos de las flores, piedras, etc. Relacionar tacto y visión relacionados, así que mirar el objeto que se toca mejorará la habilidad para sentirlo. - Recorrer el tacto a la textura del cabello, de la cara de su compañero, tratar de describir su sensación y detalles del tacto y vista. - Mientras se realiza la actividad, comentar que las cosas que produzcan un cambio en la sensación de la piel como una brisa fría o el calor del sol. - Recuperar con la mirada un espacio escolar describirlo al compañero de bina -Organizar el juego de la gallinita ciega y jugarlo -Concluir la actividad con la relajación de los participantes, primero acostados tratando de estar en silencio, tocar la textura del pasto, después de unos minutos, sentarse, respirar hondo, exhalar. Invitar a expresar sus opiniones. 			
<p>Seguimiento Bitácora Fotografías</p>		<p>Evaluación Dimensión A Creado la cultura ética del cuidado</p>	

<p>Fecha:25 de mayo del 2017 Sesión No.4 Texto libre "Conviviendo con mi planta"</p>	<p>Técnica: Escritura Organización: individual</p>	<p>Materiales Hojas blancas Lápices Colores diversos</p>	<p>Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.</p>
<p>Propósito de la sesión: Que los participantes elaboren un texto expresivo hacia su planta en cultivo para hacer surgir su reflexión hacia el cuidado y responsabilidad por un ser vivo.</p>	<p>Lugar: Aula escolar</p>		<p>Tarea opcional Elaborar dibujo en el que expresen sus diversas reflexiones al cuidado de su huerto</p>
<p>Actividades: -Organizar a los participantes en el aula, de manera libre para elaborar borradores del texto en el que reflexionen acerca del su compromiso por el cuidado de su huerto que iniciará a germinar. -realizar los ajustes de redacción, ortografía. -Invitar a compartir de manera libre su texto.</p>			
<p>Seguimiento Portafolio de evidencias</p>	<p>Evaluación A Creado la cultura ética del cuidado</p>		

Fecha:30 de mayo del 2017 Sesión No.5 “Aprendiendo a escuchar”	Técnica: Organización: Binas	Materiales Equipo de sonido bocinas Hojas blancas	Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.
Propósito de la sesión: Que los participantes aprendan a escuchar a través de ejercitar el sentido del oído.	Lugar: Jardín Escolar	Lápices Colores diversos	Tarea opcional Escuchar en casa en silencio los sonidos durante tres minutos
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> - Trasladar al grupo de participantes al jardín de la escuela realizar movimientos de relajación corporales. -Invitar a los participantes sentarse en forma circular. - Comentar brevemente la actividad a realizar, en la que, en posición relajada, escucharan diversos estilos de música a un volumen medio y bajo. - Elegir tipos de música cuyos elementos sean claramente distintos unos de los otros por ejemplo el Jazz, para que se puedan enfocar en un instrumento o sonido a la vez. Hacer que los participantes presten especial atención a la música, notando las distinciones entre los distintos sonidos de los instrumentos. - Parar la música y cerrando los ojos, en silencio, distinguir los distintos sonidos del ambiente. -Poco a poco incorporarse, respirar hondo e invitar a expresar sus sensaciones que evocó. -Trasladarse al aula y expresar en un dibujo sus sensaciones de la actividad. 			
Seguimiento Bitácora Fotografías		Evaluación A Creado la cultura ética del cuidado	

Fecha:1 de junio del 2017 Sesión No.6 Asamblea “El huerto escolar- comunitario	Técnica: Asamblea Organización: Grupal	Materiales Pizarrón Mobiliario escolar Plumones Equipo de sonido	Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.
Propósito de la sesión: Que los participantes al finalizar la asamblea, organicen la construcción del huerto escolar para incursionar en la democracia	Lugar: Aula Escolar		Tarea opcional
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la asamblea como medio de participación y acuerdos democráticos. • Promover la expresión libre, el diálogo y la escucha entre los participantes. <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar convocatoria de asamblea, en fecha acordada con directivo de la escuela. -Convocar a los participantes a la asamblea en fecha y horario establecido expreso para ello. -Organizar el espacio para la asamblea, supervisando mobiliario y equipo de audio -Organizar listado de participantes. -Recibir a los participantes en el horario convocado - Realizar lectura de la organización de la asamblea. -Elección de moderador y secretario -Supervisar el tiempo de asamblea - Cierre de asamblea, comentando fecha de la siguiente sesión. -Despedir a los participantes 			
Seguimiento Bitácora Fotografías	Evaluación B Desarrollo de práctica de democráticas		

Fecha:7 de junio del 2017 Sesión No.7 Construcción del huerto escolar	Técnica: Siembra Organización: Binas	Materiales Yunta Herramientas agrícolas semillas	Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.
Propósito de la sesión: Que los participantes realicen los trabajos agrícolas pertinentes para la preparación del huerto escolar	Lugar: Huerto Escolar		Tarea opcional Reforestar jardines escolares
Actividades: -En grupos de trabajo realizar los preparativos de la tierra. -Realizar los trabajos agrícolas			
Seguimiento Bitácora Fotografías		Evaluación C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	

Fecha:3 de julio del 2017 Sesión No.8 “Construyendo mi experiencia”	Técnica: Lluvia de ideas Organización: Grupal e individual	Materiales Hojas blancas Lápices Colores diversos	Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.
Propósito de la sesión: Que los participantes elaboren diversos borradores de textos de manera libre, en donde expresen su experiencia en las diversas sesiones del proyecto.	Lugar: Aula Escolar	Tarea opcional Acompañar la narrativa con algún aporte individual libre	
Actividades: -Comentar en el grupo que en esta sesión se construirá la narrativa de sus experiencias en el proyecto. - Por medio de lluvia de ideas en el grupo, uno de los participantes escribirá las diversas ideas que vayan surgiendo a cerca de las actividades anteriores. -Una vez enlistadas las ideas, permitir que escriban su borrador - Invitar de manera libre a la lectura de su texto. - Trabajar en la redacción y ejercicios ortográficos			
Seguimiento Portafolio de evidencias		Evaluación A Creado la cultura ética del cuidado	

<p>Fecha:6 de julio del 2017 Sesión No.9 Encuentro de Narrativas de la convivencia "Mi huerta, mi experiencia"</p>	<p>Técnica: Encuentro de Narrativas Organización: Grupal</p>	<p>Materiales Mobiliario escolar Equipo de sonido Diplomas</p>	<p>Tiempo de la sesión: 2 horas Horario: 8: 00 a 10:00 a.m.</p>
<p>Propósito de la sesión: Que la comunidad escolar comparta las experiencias narrativas relacionadas con la convivencia a través de las actividades del proyecto</p>	<p>Lugar: Patio Escolar</p>		<p>Tarea opcional</p>
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar la invitación por vía cartel a la comunidad escolar y local -Disponer el acomodo del mobiliario y equipo de sonido para el foro -Realizar la presentación de la actividad a los asistentes -Organizar a los participantes en exposiciones breves de 5 min. -Realizar un receso de 15 min. A la mitad de los participantes - Continuación de la actividad - Al concluir la presentación de las narrativas, otorgar diploma de participación. 			
<p>Seguimiento Bitácora Fotografías</p>	<p>Evaluación C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia</p>		

Fecha:8 de julio del 2017 Sesión No.10 "Cosecha de la convivencia"	Técnica: Organización: Grupal	Materiales Mobiliario escolar Equipo de sonido Cosechas diversas	Tiempo de la sesión: 1 una hora Horario: 8: 00 a 9:00 a.m.
Propósito de la sesión: Que los participantes intercambien los frutos que cosecharon en sus huertos como parte de la dinámica de donación, proponiendo formas de llevarlo a cabo.	Lugar: Patio Escolar		Tarea opcional Elaborar prácticos platillos con los frutos cosechados
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organizar el mobiliario y a los participantes para acomodo de los productos - Apertura del espacio para dialogar las formas de llevar a cabo el intercambio, escuchar propuestas y argumentos. -Selección grupal por consenso de la dinámica elegida. - Realizar con ayuda de los participantes la dinámica de intercambio 			
Seguimiento Bitácora Fotografías		Evaluación C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	

J. Siguiendo los pasos de la siembra y la cosecha.

1. La evaluación

Todo cultivo conlleva el acompañamiento para ir realizando ajustes en su proceso, para el logro del fruto que se anhela lograr.

Sembrar en un campo por demás removido y abonado teóricamente se acompaña de una evaluación que desde el lugar que nos interesa abordarla refiere a considerar una parte esencial del proceso de la intervención. Asumiéndola como tarea fundamental para modificar las prácticas de convivencia escolar dentro de una comunidad educativa, además de permitir la construcción de una institución inclusiva donde la indagación colectiva sea una característica fundamental.

En este intento de construcción colectiva caracterizada por movernos de lugar y generar una cultura de convivencia escolar basada en el sentido ético y de corresponsabilidad con el otro, con la comunidad, con la naturaleza, a través de los encuentros y decisiones colectivas, la participación ocupa un aspecto medular.

En este sentido resulta esencial que la evaluación incorpore opiniones, diversidad de puntos de vista y preocupaciones, entendiéndola como responsabilidad compartida entre todos los protagonistas que participan. Asumiéndola como una posibilidad de aprender del propio proceso de la intervención por medio de la reflexión, el análisis sistemático y crítico, así como de los acuerdos que se generen. En la búsqueda de una evaluación que cubra estas expectativas, se ha visualizado prudente incursionar en la metodología de una evaluación participativa como eje rector.

Como referente teórico de sustento a la propuesta de evaluación, se visualiza que contribuya a la una sociedad democrática que “supone una toma decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales en las que todos los ciudadanos tienen, en principio la misma voz” (Casanova 2011, 79).

Dado el interés de contribuir a la edificación de una sociedad democrática con las semillitas de convivencia considerando la cultura del cuidado, desde las instituciones supone involucrar a todos en su desarrollo, esto es “la totalidad de la comunidad educativa asume éticamente el cuidado de sus integrantes y se responsabiliza de cuanto ocurre en el día a día de los procesos que transcurren en la institución” (Casanova 2011, 79).

Para ello se conceptualiza a la evaluación como un proceso continuo, que ofrece información constante, permitiendo valorar lo conseguido y en consecuencia tomar medidas para ajustar y mejorar (Casanova 2011, 85), siendo de esta manera paralela al proceso, esto es una evaluación continua y formativa, evaluando el proceso y permitiendo mejorarlo.

Considerando el propósito del proyecto, la propuesta de evaluación toma como referencia la lógica y estructura que presenta el *Index for Inclusion* (Índice de inclusión) en el cual se rescatan las dimensiones básicas que Ainscow (2000), propone para saber en qué medida las instituciones son inclusivas: las culturas, las políticas y las prácticas de inclusión.

En este documento se propone la auto-evaluación para saber en qué medida las instituciones son inclusivas: las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno de los cuales se detalla a través de una serie de preguntas. Por medio de esta exploración, se identifican las barreras al aprendizaje y la participación, se determinan las prioridades de desarrollo de la escuela y se ponen en práctica las planificaciones (Index 2000, 129).

Con este referente se reelabora a cuenta propia una propuesta que considera los aspectos del proyecto que se implementará, entendiéndola desde la autoevaluación.

Esta propuesta se deriva de una construcción colectiva de conocimiento, con lo cual la recuperación de las acciones que se realizan, es una forma de identificar fortalezas, debilidades, promoviendo el análisis riguroso de los aspectos evaluados, lo que genera decisiones para mejorar y favorecer la planeación colectiva conformando con ello una retroalimentación y complemento al proceso de intervención.

De esta manera se abordan tres dimensiones, la creación de la cultura del cuidado, desarrollo de prácticas democráticas, de participación y convivencia. Desprendiendo de cada una sus indicadores y aspectos a recuperar, movilizados a través de preguntas, que se encuentran en proceso de construcción.

2.Propuesta de evaluación participativa

a) Objetivos

Los objetivos responden a tres aspectos:

- 1.1. Recuperar la experiencia y conocimiento generado por los participantes en la intervención educativa “Sembrando la convivencia escolar” a través de las dimensiones, criterios y aspectos relacionados a la construcción de la cultura ética del cuidado, el desarrollo de prácticas democráticas, de participación y convivencia.
- 1.2. Distinguir las problemáticas, aciertos y logros de la aplicación de la intervención.
- 1.3. Promover la autoevaluación formativa como elemento de aprendizaje continuo.

b) Dimensiones

Dimensión A. Creado la cultura ética del cuidado

La dimensión se refiere a la construcción de una comunidad responsable y preocupada por la sensibilización como medio para percibir las necesidades del "otro, considerándolo un ser humano irrepetible, haciendo todo lo posible por su bienestar de esta forma tomando responsabilidad en el cuidado por el "otro".

INDICADOR

1. Construir una comunidad sensible y colaborativa

A 1.1 Todos los participantes movilizan su sensibilidad

A 1.2 Los participantes crean un clima de neutralidad y aceptación

A 1.3 Los participantes se ayudan unos a otros

Dimensión B Desarrollo de práctica de democráticas

Esta dimensión se refiere al desarrollo de prácticas que fomenten la libre expresión, admitiendo la diversidad de ideas, llegando a acuerdos, fomentando de esta manera la inclusión y una cultura democrática.

INDICADOR

1.Construcción de espacios democráticos

B 1.1 Los participantes expresan de forma libre sus opiniones e ideas en la toma de decisiones y alternativas de solución a problemáticas comunes.

B 1.2 Los participantes intervienen de manera colaborativa

Dimensión C Prácticas de participación y convivencia

Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes

INDICADOR

1. Desarrollo de prácticas de socialización y lenguaje que favorecen la convivencia

C 1.1 Participación crítica y argumentada

C 1.2 Movilización y apertura al diálogo

C 1.3 Prácticas de apertura al otro

Organización de la evaluación

En cuanto a su organización, la evaluación se esquematiza en una tabla, colocando las dimensiones que se empatan con los objetivos. Cada una de ellas se plasma en una diferencia de color, con el afán de expresar la distinción de cada una de ellas, sin embargo, en su conjunto contribuyen a la valoración totalitaria de las acciones emprendidas.

Dentro de cada una de ellas, se refiere su indicador, el cual enuncian las propuestas de conducta y relaciones deseadas o esperadas por lograr a lo largo del desarrollo del proyecto y que se vuelven más específicos a través de los aspectos que se expresan de manera particular en cada uno de ellos.

Como instrumento tentativo la propuesta es el cuestionario, recuperando por medio de preguntas cerradas la información deseada.

Por último, se indican las sesiones en las cuales se observa y recuperan los datos deseados.

De esta manera se visualiza el esquema de la evaluación, vista desde una estructura, planificada, programática, en la que se considera las acciones a realizar.

Dimensiones	Indicadores	Aspectos	Instrumento	Sesiones
A Creado la cultura ética del cuidado	1. Construir una comunidad sensible y colaborativa	A1.1 Todos los participantes movilizan su sensibilidad A1.2 Los participantes crean un clima de neutralidad y aceptación A1.3 Los participantes se ayudan unos a otros	Cuestionario	3° Sesión “Despertando los sentidos para la convivencia “ 4° Sesión Texto libre “Conviviendo con mi planta” 5° Sesión “Aprendiendo a escuchar” 8° Sesión “Construyendo mi experiencia”
B Desarrollo de práctica de democráticas	1. Construcción de espacios democráticos	B 1.1 Los participantes expresan de forma libre sus opiniones e ideas en la toma de decisiones y alternativas de solución a problemáticas comunes. B 1.2 Los participantes intervienen de manera colaborativa	Cuestionario	1° Sesión “Organizando mi huerto” 6° Sesión Asamblea “El huerto escolar-comunitario”
C Desarrollo de Prácticas de participación y convivencia	1. Desarrollo de prácticas de socialización y lenguaje que favorecen la convivencia	C 1.1 Participación crítica y argumentada C 1.2 Movilización y apertura al diálogo C 1.3 Prácticas de apertura al otro	Cuestionario	2° Sesión “Mi huerto” 7° Sesión “El trabajo agrícola en el huerto escolar” 9° Sesión Encuentro de narrativas de la convivencia “Mi huerto, mi experiencia” 10° Sesión “Cosecha de la convivencia”

3. El seguimiento

El seguimiento del proyecto tiene como finalidad acompañar a las actividades, en la intención de recabar evidencias y recolectar materiales que fortalezcan el proceso de autoevaluación.

Para ello se ha considerado utilizar tres herramientas:

- **Portafolio de evidencias gráficas**, con el fin recopilar todos aquellos documentos que permitan monitorear el proceso.
- **Álbum Fotográfico**, como acompañamiento, recreación y evidencias del trabajo realizado, logrando captar conductas y actitudes de los sujetos, en la realización de las acciones y tareas.
- **Bitácora con las narrativas de las sesiones de trabajo**, como auxiliar en la recolección de acuerdos, descripciones, sucesos extraordinarios fuera de la planeación, cambios o modificaciones que resulten necesarios.