



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 094 CENTRO

Maestría en Educación Básica

Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad.

**La construcción de saberes en el acompañamiento
pedagógico de un grupo.**

Presenta

Karla Rubí Aguilar Espinoza

Director de tesis:

Dr. Juan Bello Domínguez

Septiembre 2021

Ciudad de México a 30 de agosto de 2021

LIC. KARLA RUBÍ AGUILAR ESPINOZA

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

“LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DE UN GRUPO”

Opción: PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A propuesta del Asesor DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

| JURADO | NOMBRE |
|------------------|---|
| PRESIDENTE | MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA |
| SECRETARIO | JUAN BELLO DOMÍNGUEZ |
| VOCAL | VICENTE PAZ RUIZ |
| VOCAL SUPLENTE 1 | TERESITA DEL NIÑO JESÚS MALDONADO SALAZAR |
| VOCAL SUPLENTE 2 | CAROLINA ORTÍZ OSORIO |

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ



DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Agradecimientos.

Agradezco y dedico este trabajo de manera muy especial a mi hijo Ansel Haniel que con su amor, apoyo y respeto me impulso y dio fuerza para concluir este proyecto.

A mis profesores por abrir mi pensamiento y brindarme deferentes conocimientos.

A mi madre y hermano por su comprensión y ayuda en este proceso.

A la vida que me permite emancipar mi Ser y continuar aprendiendo.

Y finalmente a mis amigos y colegas por acompañarme en todo momento.

ÍNDICE

pág.

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 1 |
| | |
| Capítulo 1. La práctica docente desde las diferencias..... | 7 |
| 1.1 Acercamiento al tejido normativo desde la Política Educativa Global..... | 7 |
| 1.2 Hacia la Política Educativa Nacional desde una perspectiva global..... | 14 |
| 1.3 Caminito de la Escuela ... Las tensiones..... | 18 |
| 1.3.1 Apurándose a llegar; aproximación del espacio. | 21 |
| 1.3.2 Con los libros bajo el brazo. Escenario de contradicciones..... | 24 |
| 1.3.3 Va todo el reino... Las relaciones | 28 |
| 1.3.4 Porque quiero aprender..... | 30 |
| | |
| Capítulo 2. Los cimientos de la construcción intercultural. | 33 |
| 2.1 Los diálogos de saberes. ¿Diferencias y/o desigualdades?..... | 35 |
| 2.2 De la disrupción a una parte de la ética intercultural | 39 |
| 2.3 La mediación intercultural con la ética en la docencia. | 44 |
| | |
| Capítulo 3. La Interculturalidad desde las tensiones en un proceso interdisciplinario | 49 |
| 3.1 Algunas vertientes desde la educación..... | 52 |
| 3.1.1 Desde la tensión en relación hacia una forma de intervención..... | 58 |
| 3.2 Praxis e investigación. Un desencuentro general para particularidades de un grupo. | 64 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4. Un conjunto en Tensión. Planeación y seguimiento. | 67 |
| 4.1 Más disrupciones: la incertidumbre y la modificación. Un segundo encuentro transformado en desencuentro..... | 72 |
| | |
| Capítulo 5. En la práctica. Narrativa de las intervenciones. | 78 |
| 5.1 ¿Todos los momentos históricos son iguales? | 78 |
| 5.2 Al encontrarnos todos | 83 |
| | |
| Capítulo 6. ¿Re-significación docente? | 95 |
| Referentes | 103 |
| | |
| Anexos..... | 108 |
| Anexo 1. Cuestionario para padres de familia. | 108 |
| Anexo 2. Técnica. Actividades que más me gustan. | 110 |
| Anexo 3. Reflexiones acerca de las relaciones del grupo de 4º A, 2018-2019..... | 111 |
| | |
| Índice de cuadros | |
| | |
| Cuadro 1. Relaciones dentro del aula..... | 57 |
| Cuadro 2. Hacia otras formas de relaciones. | 66 |
| Cuadro 3. Interdisciplinariedad..... | 69 |
| Cuadro 4. Algunos saberes en diálogo. | 74 |
| Cuadro 5. Evaluación. Lo vivido en cada desencuentro. | 75 |
| Cuadro 6. Autoevaluación: Escribir mi actuar. | 76 |
| Cuadro 7. Coevaluación. Las cualidades de Otros..... | 76 |

| | |
|--|-----------|
| Cuadro 8. Pregunta intencionada ¿Cómo mejorar las relaciones dentro del aula? | 77 |
| Cuadro 9. Coevaluación. Al encontrarnos todos..... | 77 |

Índice de gráficas

| | |
|--|-----------|
| Gráfica 1. Religión de las familias de los estudiantes del 4ºA | 20 |
| Gráfica 2. Tipos de familia del grupo..... | 25 |
| Gráfica 3. Responsables del cuidado de cada estudiante del grupo 4º A | 25 |
| Gráfica 4. Carrera o actividad laboral | 58 |
| Gráfica 5. Actividad deportiva o artística. | 59 |
| Gráfica 6. Docentes en educación básica en México. Datos nacionales. | 60 |

Introducción.

Existen distintas formas de interactuar, de relacionarse, de encontrarse con un Otro donde no en todos los casos, éstas se desarrollan desde el reconocimiento de las diferencias sino desde la desacreditación de las mismas que provoca tensiones vistas como problemas y no como fuentes de descubrimiento, pues a veces, no se permite entender este tipo de desemejanzas y en vez de ello se les enjuicia, encajona y etiqueta para introducirlas en la educación de los infantes como imaginarios marcados, reproducidos y reiterados en distintas instancias, contextos y paradigmas.

Por tales motivos, en este proyecto se revisarán las situaciones que ocurren en un grupo de primaria para analizar aquello que permea, empapa y penetra su contexto, el cual, ha normalizado su “Ser” dentro de parámetros establecidos socio-culturalmente; mediante la naturalización de la exclusión, la segregación y la expulsión de lo diferente, es decir, de aquello que no encaja en el rol preestablecido, fomentado, promovido, impulsado y enseñado a cada uno de ellos en la familia, la comunidad y el entorno, lo cual, se integra en la educación que se imparte dentro de la escuela, puesto que, los sujetos que se encuentran en éste contexto manifiestan algunas concepciones de apartamiento respecto a lo disimilar, lo que ocasiona que repitan formas aprendidas que son normalizadas y comunizadas como algo natural.

En otras palabras, son definidos los colores con los que deben vestir, los gustos que deben tener, las personas con quienes tienen que estar y por supuesto la manera cómo deben comportarse unos con otros, pues se exacerban ciertas responsabilidades y conductas que ellos asimilan y tienden a repetir a partir de lo observado que es validado socialmente.

Desde una visión parcial, este acaecer cotidiano, es común, pues en un supuesto “deber ser”, los niños interpretan e identifican los modos de comportamiento que son utilizados y transmitidos de acuerdo a sus características físicas y emocionales,

por lo que al revisar, exponer e intentar comprender tales hechos desde este proyecto; se tratan de mostrar vertientes para esas formas de pensamiento instauradas que parecen inamovibles y que se hacen manifiestas en el ambiente escolar al ser impuestas como formas normales de mundo y vida.

Pero además se intenta analizar e interpretar mi hacer profesional como docente dentro del grupo a investigar, pues éste fue impregnado, empapado y permeado de imaginarios y concepciones que reiteran la segregación y separación de aquello considerado distinto, lo cual, reproduzco sin percatarme de ello en las relaciones sociales que vivo con los estudiantes, pues lo he instaurado, promovido y normalizado desde la colonialidad que se hace presente en el ámbito escolar y que limita los ambientes de aprendizaje con estándares que refieren y reiteran lo en supuesto normal y lo anormal.

Por lo tanto, se manifiesta la necesidad de una transformación personal que evite la repetición y la resonancia de tales situaciones en los Otros, para así, separarlas de mis formas cotidianas de interacción desde los prejuicios y juicios que transmito, he intentar crear rupturas, transgresiones y quebrantamientos hacia modificaciones, cambios, transformaciones que me responsabilicen de mis acciones mediante una ética intercultural para y con la Otridad.

Es decir, buscar otras aristas apoyadas de las tensiones que permitan reflexión, mediación y acompañamiento que revaloriza, valoriza y fortalece maneras de interactuar con el todo, con diversos modos de acción desde un nosotros, desde los saberes, desde las singularidades, desde las particularidades, desde un diálogo hacia el respeto de las diferencias en un espacio de encuentro como lo es el aula de clase. Y así, por medio de la hospitalidad y la cooperación impulsar procesos de intercambio entre seres, saberes y prácticas para un mayor acercamiento.

De esta manera, para comenzar con la reinterpretación de la realidad que se vive en un grupo de primaria será indispensable revisar las cuestiones internacionales, que impregnan la educación y que han sido adaptadas a paradigmas nacionales. lo cual, permite mostrar de forma más amplia un fragmento de lo social desde un contexto local que ha sido impregnado, definido y construido desde tales ideas.

Pues, la escuela es una instancia socializadora empapada de valores que son reforzados a través de pensamientos adquiridos desde las necesidades internacionales que se afianzan y reafirman en lo nacional mediante los diversos actores dentro de la educación.

Por ello, en el primer capítulo, se revisará el estado actual de la educación; donde el desconocimiento de las situaciones de cada uno de los contextos ha creado únicamente discursos que definen y redefinen las relaciones entre: niñas-niños; niños-niños; niñas-niñas, profesora-estudiantes en la escuela, desde un “deber” que intenta homogeneizar las diferencias y encasillarlas en torno al sexo, la religión, la etnia mediante diagnósticos preestablecidos y prefabricados para todos los individuos. No obstante, se intentarán comprender las Políticas Internacionales con fines a la Educación para rescatar el reconocimiento de la igualdad, la integración desde el hándicap y el fomento y respeto de las etnias, en una educación para todos (UNESCO, 2015); una educación inclusiva e intercultural que puede impartirse desde la escuela que es una de las principales fuentes de formación para todas las diferencias.

En el segundo capítulo, se revisarán los planteamientos de distintos autores que dan cimiento a otras visiones, otras construcciones, es decir, los diálogos de saberes desde el reconocimiento del Otro en condiciones de igualdad, para una mejor comprensión respecto a las desigualdades sociales que no se visibilizan por discursos que tapan y maquillan los sucesos al instaurar una idea de proximidad, una creencia ficticia de mejora en los requerimientos de aquellos que no se encuentran dentro del encuadre establecido, puesto que, las mismas oportunidades que tiene un porcentaje escaso de personas respecto a la educación que el Estado debe proporcionar en condiciones similares, no se llevan a cabo, lo cual, muestra la necesidad de transformaciones desde el reconocimiento y la erradicación de las discordancias sociales por medio de un trabajo continuo que permita avances educativos en condiciones de igualdad para todos, mediante rupturas, fracturas y vertientes que podrían ser posibles desde la Interculturalidad en la diferencia acompañada de la ética y la mediación para el respeto dirigido a un encuentro hacia interacciones colectivas y solidarias.

En el capítulo tres se retomará la Interculturalidad como un proceso interdisciplinario que entreteje la Investigación Acción desde los encuentros y desencuentros para una profunda indagación dentro de un aula, vista como un espacio de cambio continuo y permanente, que permite adquirir saberes para la de-construcción, construcción y reconstrucción de significados dentro de la práctica.

Es decir, cambios, reestructuraciones y modificaciones desde la propia observación como fuente de comprensión y autovaloración, por lo cual, será necesario usar instrumentos como: cuestionarios, bitácora, filmes, entre otros, que permitan recopilar información de forma más completa respecto al propio actuar desde diversas miradas, y así, revisar, analizar y auto-valorar las situaciones que viven los estudiantes, sus acciones y la forma en que se relacionan con los Otro y conmigo desde las diferencias mediante sus diálogos en las interacciones.

Ya que se haya rescatado la información anteriormente mencionada, se expondrá para lograr la apertura y toma de conciencia de la práctica profesional desde un autoanálisis como forma de vida constante, como construcción, como movimiento intencionado para desde las tensiones y la incertidumbre encontrar cauces que conduzcan a re-significaciones dinámicas e incesantes.

El capítulo cuatro hablará del modo en que se abordaron las temáticas desde el seguimiento de las mismas, para proporcionar una proyección quizá utópica de las formas de relacionarse desde la educación y de las rupturas que esto provoca, lo cual, re-direcciona las maneras de comprender a un grupo de 4º, el cual me asignaron este ciclo escolar (2018-2019) y debido a que la metodología del proyecto será de investigación en la acción se tomó la decisión de trabajar este proyecto desde él, es decir, modificaciones dentro de mi propia practica para brindar senderos en pro de otras interpretaciones que no eran manifiestas por el pensamiento colonial que las sujetaba, que impregnaba las acciones profesionales, que no permitían una observación objetiva de los sucesos y formas de interacción entre los estudiantes de este grupo.

Lo cual, se expone mediante una primera planeación que genero crisis y tensiones que demostraron las arraigadas formas que inconscientemente se mantienen, pero,

asimismo se dio un intento de reivindicación que posibilitó un nuevo andar, un segundo plan desde otras aristas que permitieron desencuentros para un cercano acompañamiento con una mirada más crítica del propio actuar para y con las diferencias hacia un respeto de las mismas sin afán de modificar más que lo personal.

En el penúltimo capítulo se retomaron las planeaciones previamente creadas y se expone la forma en que cada una de ellas permitió una revalorización personal respecto a mi quehacer y las formas de control que sutil e imperceptiblemente ejerzo en los sucesos, por lo que, al observar la filmaciones es posible notar la repetición del pensamiento colonial que he adquirido a lo largo del tiempo, el cual, requiere de resquebrajamiento y ruptura para crear vertientes desde las huellas que se dejan en el caminar.

En otras palabras, cada uno de los sucesos que fueron grabados, revisados y reflexionados desde la planeación uno hasta los desencuentros en el plan dos, muestran como la Interculturalidad permitió un análisis personal, en el que la intervención desde la propia visión para un Otro nubla la relación dialógica, pues se pierde el respeto a la heterogeneidad del Ser desde su esencia, la cual, es manipulada hacia los conceptos que han fundamentado a la docencia que se aleja de los Otros mediante etiquetas que marcan y delimitan las relaciones de los infantes reproducidas por uno mismo. Por lo tanto, se hace presente y necesario el análisis la comprensión y el acompañamiento como formas de auto-modificación.

El último capítulo permite desde un todo reflexionar respecto a la necesidad de integrar la Interculturalidad, la ética y la mediación en la vida en general pues son formas de relacionarse respetuosamente con el mundo, desde distintas maneras que permiten acompañar sin modificar, andar sin intervenir, escuchar sin imponer pero además desestabilizar la comodidad dentro de la propia práctica, pues las acciones se hacen conscientes, lo que permite observar y no sólo mirar una realidad que anteriormente no se percibía que se interpretaba desde unos únicos lentes pero al lograr por mínimo que pareciese hacerse parte del aquí y ahora se logran

resonancias responsables, vibraciones respetuosas, auténticas que dejan huellas coherentes en hacer, decir y pensar desde el “Ser”.

Capítulo 1. La práctica docente desde las diferencias

1.1 Acercamiento al tejido normativo desde la política educativa global.

Dentro de las Políticas Internacionales, en ciertas ocasiones, la educación es vista como un producto, más que como un proceso, para perpetuar ideas, formatos y cánones arraigados desde las desigualdades sociales y desde las formas de diferenciación dadas por imaginarios, lo cual, ha impregnado los aprendizajes y saberes sociales, convirtiéndolos en algo fugaz, momentáneo, volátil, instantáneo, con fines económicos y globales, ya que, se toma como un acceso a un puesto de trabajo que entre más remunerable y productivo sea, mejor (Bauman, 2010), es así, que, desde un pensamiento dominante, se intenta controlar la realidad, con fines a objetivos monetarios.

Desde esta perspectiva, se crea una educación que transforma a los individuos en receptores de aprendizajes, evaluables y medibles por estándares, a los cuáles, se les intenta controlar, normalizar, encuadrar para erradicar sus diferencias, su movimiento, su interacción y su pensamiento con peroratas agradables, acogedoras, armoniosas, caritativas desde un pseudo-beneficio impuesto como necesario, con “discursos que pueden matar, discursos de verdad y discursos (...) que dan risa.(...) Esos discursos cotidianos de verdad que matan de risa (que) están ahí, en el corazón (...) de nuestra institución” (Foucault, 2007, p.20).

En otras palabras, estas ideas se implementan, implantan e insertan dentro de los individuos desde la infancia mediante la educación mediante valores sociales, políticos y culturales que tienden a dar una mayor importancia a lo económico, productivo e individual al intentar eliminar la heterogeneidad del pensamiento desde algunas Políticas Internacionales que son dirigidas hacia la homogeneización del mismo, es decir, una “política identitaria (...) de los estilos de vida particulares, (que) se adapta perfectamente a la idea de la sociedad (...) que tiene en cuenta a cada grupo y le confiere su propio status en virtud de las discriminaciones positivas” (Zizek, 2008, p.46).

Así se instaura una visión que asimila, reivindica, exonera y acoge desde la lejanía de las particularidades todo lo nombrado diferente por medio de un asistencialismo que exacerba las desigualdades sociales, las encasilla dentro de un perímetro predeterminado donde puedan dejar de visibilizarse o hacerse comunes, para arribar a una normalización desde normas dentro de la misma. Es decir, crear discursos modificadores, dispositivos de corrección y modelos de atención que den lugar a espacios específicos para los diferentes, para los nombrados problemas, para las ausencias, para las desigualdades, para los distintos, para las necesidades llamadas especiales, etc., desde el desconocimiento, la segregación y el silencio de las mismas hasta llegar al olvido y/o quizá al exterminio.

De esta manera, se crean algunos modelos en la Educación para tratar de clasificar, catalogar, separar y encajonar a las minorías, a las nombradas dificultades y continuar con el proyecto homogeneizador de orden económico mundial, mediante una sutil manera de exclusión desde la inclusión dentro de lo conocido, asimilado, adecuado y referido como normal, como común, como cotidiano con Políticas Educativas preventivas y supuestamente integradoras para de este modo, hacerse imperceptible y no salir del encuadre.

Debido a ello, se pueden mencionar varios modelos de atención, dentro de la marcha dirigidos a un pseudo-progreso que pretenden integrar y uniformar a la población con el fin de mantenerla controlada, lo que hace notorio la exclusión y separación de una de una mayoría conformada por minorías que no cumplen con los requisitos establecidos.

Es decir, los cánones determinados dentro de eso llamado normalidad segregan lo diferente y son evocados al revisar algunos modelos como: el Asistencialista de 1870, creado para los sordomudos, los ciegos y los deficientes mentales vistos como los distintos, como los problemas a solucionar que requieren una reintegración (Dirección de Educación Especial, 2010) mediante las normas impuestas para ellos.

Posteriormente, se prosiguió con esa forma de separación, esa manera de diferenciación de lo distinto, ese medio de alejar a lo diferente con modos como los Rehabilitatorios y Médicos, para todo aquello visto como problema de Aprendizaje

y de Lenguaje, que además añadió el término de discapacidad con la caritativa búsqueda de recuperación (Ruíz, 2010) reintegración y normalización de lo que era desconocido.

Más tarde, se observan otros modelos separatistas como el de Atención de las Personas con Necesidades, es decir, el proyecto Psicogenético-Pedagógico, (Dirección de Educación Especial, 2010), junto con el informe Warnock de 1981, donde se comienzan a insertar de forma más explícita estas delimitaciones en la Educación, pero de manera más tenue, al retomar cada diferencia como algo a solucionar como un menester que debe y puede ser cambiado con estrategias de salvación desde el pensamiento colonial dominante. En pocas palabras, se comienza a hablar de alumnos que presentan Necesidades Especiales Educativas (N.E.E) a aquellos que se encuentran fuera de lo dictaminado como uniforme y homogéneo para de esta manera continuar con las divisiones, limitaciones y señalizaciones que conlleva a un etiquetado diagnóstico (Ruiz, 2010) pero con una terminología distinta.

Así, se llega a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) que incorpora el término de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ANEE) para aglomerar a los sujetos y agregarlos a una Integración Educativa que se “(refiere) a (un) conjunto (...) que presentan dificultades de aprendizaje mayores a las de otros (...) y que, por tanto, requieren de una atención más específica (...) que los compañeros de su edad” (Ruíz, 2010, p.5).

Por lo que, se fragmenta a la población infantil en:

...los niños llamados diferentes a través de conformarlos en grupos similares, donde existiese un lenguaje común, una cultura de silencios y prácticas reducidas a las limitaciones, (junto a la supuesta) oportunidad de ser, pero con sus iguales y en lugares especiales donde no alterasen la dinámica de los normales bajo ninguna circunstancia (Durán en: Bello, et. alt. 2019, p.83).

Para de esta forma ser incluidos desde su etiqueta, en sitios específicos.

Es así como la segmentación, clasificación, separación, segregación y marca dentro del Sistema Educativo fue invisiblemente integrada como algo cotidiano, habitual,

común dentro del orden global, y aun cuando se cambian los términos y las formas de nombrar las diferencias y las desigualdades con modos supuestamente incluyentes, los individuos siguen en sitios, zonas y lugares definidos desde un mismo discurso que condena, señala y focaliza mediante estándares pre-establecidos.

Por lo tanto, aun con las formas distintas de nombrar al Otro se continúan las diferenciaciones y las desigualdades que surgen de éstas, o que se encuentran implícitas y/o escondidas en las mismas, por lo que para tratar de acallarlas se insertan algunos programas de asistencia pública que recalcan pero maquillan las separaciones económicas además de reiterar los márgenes en los que se encuentra una gran parte de la población que en supuesto debe adecuarse a la separación y expulsión, ya que, “en nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión” (Gentilli, 2001, p.2).

De este modo, se logra que algunas segmentadas minorías se resignen, se acomoden, se agrupen y se integren desde ayudas, dádivas y limosnas (de aquellos que han adquirido sus privilegios con la explotación de las mismas) a la corrección, el enjuiciamiento, la absolución y la caridad de los sistemas establecido además de hacerles creer que esas situaciones de pobreza son características inherentes de algunos seres humanos y desde una inclusión/apartada lograr que se acoplen a una pseudo-integración y aceptación es decir, a una tolerancia-caritativa.

Se puede mencionar también que existen sectores minoritarios que son más visibles y se han hecho presentes desde estas desigualdades sociales pues aun con los programas de apoyo que somera, temporal y fugazmente disminuyen algunas carencias, sin un trabajo de raíz respecto a esto, la exclusión y segregación es latente y evidente en ese imaginario llamado proyecto global.

Por lo tanto, para la hegemonía dominante la diferencia socio-económica y la heterogeneidad son tratadas como impedimentos para el proyecto, los cuales, deben silenciarse mediante Políticas Compensatorias Emergentes o por medio de un Modelo de Deprivación donde “la superación de determinadas «desventajas culturales y lingüísticas» por parte del grupo minoritario (...) se patologice y se

«soporte» transitoriamente en otras palabras, un multiculturalismo liberal” (Dietz, 2011, p.50). Lo que lleva a una educación tolerante para sobrellevar, aguantar y soportar como una carga al Otro, apartándolo de un acompañamiento, de una real integración desde ese discurso inclusivo que solamente ha funcionado para acomodar e incorporar lo “ajeno” en lo “propio” (Dietz, 2011) desde una única visión.

De tal suerte que al regresar a las diferenciaciones en la población mediante la separación, silencio y ocultamiento de lo desigual se busca desde ciertas minorías controlables y manejables llevar a la población a un orden creado y construido en pro de la similitud del pensamiento “una ficción ideológica que permite a cada individuo identificarse con su propio lugar en el espacio social” (Zizek, 2008, p. 52).

Por ello, al revisar las problemáticas sociales y diferenciales es indudable que todo lo expuesto son “(frenos) para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (que a su vez se transforman) en la falta de educación básica de la que sufre un porcentaje importante de la población” (UNESCO, 1990, p.6), pues, como ya se había mencionado, de la mano de los Modelos de Atención se encuentra la desigualdad económica.

Por tales motivos, las Políticas Educativas se transforman en discursos de asimilación pues:

...la *educación asimiladora*, (...) promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, (...), opta por la estrategia de *ignorar a los diferentes* en condiciones desiguales o desde diferencias establecidas (Dietz, 2011, p.49).

De este modo, las Políticas, los Discursos, las Declaraciones y los Foros Internacionales (UNESCO, 1990; UNESCO 1994, UNESCO 2000; UNESCO 2015) son usados por las formas de poder como validaciones de ciertas ideas para forzar a los individuos a integrarse en lo designado para cada uno de ellos desde una forma de inclusión para la corrección, desde:

“circuitos educacionales muy segmentados y diferenciados (que) han configurado un conglomerado institucional donde la norma ha sido, casi

siempre, ofrecer educación pobre a los pobres y permitir a las élites la posibilidad de acceso a una educación de excelencia” (Gentili, 2001, p. 4).

Pero al profundizar en los documentos mencionados se observan las tensiones que permiten el análisis de los mismos para mirar otras aristas, rupturas casi imperceptibles de transformación y cambio, es decir, acciones hacia la comprensión de la heterogeneidad, de las particularidades, de las diferencias, de las desigualdades a favor del movimiento constante de una construcción de aprendizajes, de saberes resonantes desde una auténtica Educación Inclusiva e Intercultural.

En otras palabras, estas tensiones, estas disrupciones desde la continuidad y la diferencia permiten llegar a un desarrollo integral del individuo en la sociedad, desde posibilidades de igualdad, desde sus y las diferencias para lograr “una enseñanza primaria universal (...) con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y dar los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos” (UNESCO, 1990) hacia la comprensión, la solidaridad, la hospitalidad y la dialogicidad que apartan las falacias que se escurre entre las manos desde la liquidez del proyecto de globalización.

Por ello, desde una revisión de esta parte del contexto global, se hace necesario encontrar cauces para “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, de las disparidades y las desigualdades en el acceso (y) la participación” (UNESCO, 2015, p. 7), donde en los pequeños lugares situados se encuentren alternativas, para romper lo normalizado y de esta forma lograr una educación transformadora, liberadora que permita una manera distinta, una revalorización de la diferencia, una “concienciación pedagógica, que se dirige hacia la deconstrucción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría” (Dietz, 2011, p. 55).

Donde educar sea para interactuar con y para los Otros, para nuestras y sus diferencias, al retomar la desestructuración de las identidades segregadas y el empoderamiento de los individuos desde sociedades encausadas al diálogo, para

comenzar vibraciones y mecanismos intragrupalés hacia la diversidad y la diferencia, desde un aprendizaje cooperativo, y así, llevar a cabo:

...profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar, dando al alumno un papel más activo en dicha construcción, enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a afrontar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencias que permitan vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso (Dietz, 2011, pp. 55-56)

Una educación para la descolonización, para apoderarse del término de “intercultural (no) con carácter normativo (que) designa la naturaleza del proceso educativo deseable (con) programas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias” (Aguado, 1991, p.89), sino desde una construcción continúa, una forma de vida donde lejos de la imposición se busque el acompañamiento respetuoso, pues “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1994, p.12).

Por lo tanto, al revisar desde una mirada internacional, el contexto nacional, se pueden distinguir factores que lo han alejado de las auténticas necesidades de la población, que, desde una reinterpretación en un espacio situado con las características de dicho lugar, pueden llegar a ser visibles para dejar de silenciarlas en busca de una auténtica comprensión del contexto y quizá desde otras lecturas lograr reducir las separaciones, los abismos y las brechas entre las sociedades al desigualizarlas y abordarlas desde sí mismas, desde sus propias características, desde sus necesidades particulares.

1.2 Hacia la Política Educativa Nacional desde una perspectiva global.

En México, el Modelo Educativo vigente está basado en las Políticas Internacionales que se encuentran inmersas dentro de los apartados del artículo 3º, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los cuales, en ciertos momentos han sido cambiados para completar, complementar, integrar y facilitar la inserción de las modificaciones realizadas por aquellas Instancias Mundiales y Gobiernos que controlan y manejan lo referente a las necesidades económicas y asimismo educativas.

Un ejemplo de ello, es la adición realizada a algunas líneas del artículo antes mencionado, que hablan de la “calidad” en la enseñanza, las cuales, se intentan manifestar en la organización escolar, en la infraestructura educativa, en sus métodos y por supuesto en la “idoneidad” de los docentes, para lo cual, se presentan reglamentaciones mediante documentos como: el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes, implantado por la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013). Además, del Perfil de Egreso de la Educación Básica que se encuentra dentro del Plan de Estudios (SEP, 2011a) donde se implantan en los estudiantes formatos preestablecidos.

Todo ello muestra, lo que, en supuesto, “deben tener los buenos docentes”, y lo que “deben adquirir los adecuados discentes” durante su trayectoria formativa dentro de las diversas instituciones encargadas de estos fines, por lo que se dejan de lado las diferencias, las características particulares, los contextos, las cuestiones étnicas, los alcances tecnológicos, etcétera, en el intento de continuar con la uniformización y unificación desde una supuesta instaurada y normalizada igualdad.

Por consiguiente, los métodos, los estándares, los perfiles, los parámetros, no sólo de los profesores sino también de los estudiantes se transforman en algo medible, calculable, cuantitativo, estandarizado y cuantificable, lo que crea instrumentos desde expertos lejanos con visión global, quienes refieren lo que se encuentra dentro o fuera, lo que es adecuado o no para las necesidades internacionales y así señalan, apuntan e indican los impedimentos de un avance hacia la idea de progreso sin miras a las necesidades reales de la sociedad y la educación nacional.

Basta decir, que para proseguir con estas idealizaciones globales:

...se implementan (...) las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con la presencia de los maestros de apoyo para favorecer la integración a los espacios regulares de niños y niñas en condiciones desfavorables tanto físicas como cognitivas (Durán en: Bello, et. alt. 2019, p.86).

Los cuales, posteriormente se transforman en un Modelo de Inclusión, conocido como UDEEI, Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (CDMX), que toma como base el término de “barreras de aprendizaje”, para describir las supuestas limitaciones o restricciones de cierta parte de la población infantil que no se adecua a las necesidades externas “desde una perspectiva (seudo) inclusiva, donde se sustituye la idea de déficit por otra, que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona, así como (...) una serie de estrategias para cada alumno de acuerdo con sus necesidades” (Ruiz, 2010, p.8) pero siempre con miras a la focalizan que va hacia la corrección y normalización de los estudiantes donde es creada la ficticia necesidad de una forma de vida lo más parecida a lo habitual, a lo común, a lo igual, para establecer comportamientos conocidos y socialmente validados que modifican aquello que causa incertidumbre, desconocimiento o miedo por ser distinto.

En otras palabras, conceptos globales implantados e implementados como únicas formas de realidad desde la colonialidad instaurada como modo normal de relación para lograr conductas preestablecidas desde el olvido de las identidades propias, es decir, “una forma forzada de disfrazar (las características personales de la diversidad) y las necesidades educativas especiales para aparentar que todos somos iguales” (Durán en Bello, et. alt. 2019, p.100).

Con estos soslayos, se intenta adiestrar a ciudadanos exitosos, adecuados, pertinentes, calificados, aquellos que en supuesto se requieren para el siglo XXI, formados por buenos maestros desde un régimen global establecido como único e instaurado en el Modelo Educativo Mexicano, en donde se implementan las maneras, las normas y los formatos desde lo Internacional.

En otras palabras, se imponen formatos de cómo tiene que ser la idónea educación en todos los contextos en el intento de meter temas de relevancia sin un profundo análisis sino sólo como meros discursos pegados, ya que, la educación debe ser adecuada a:

...una orientación integral, (con perspectiva de género) por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades (además de lo) intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (DOF, 2019).

Que como perorata es creíble pero al visibilizarla política y socialmente es vana por falta de comprensión y compromiso respecto a lo enunciado, pues dentro de la educación primaria, sólo se hace referencia a temáticas como el género en algunas páginas del libro de texto de Formación Cívica y Ética sin profundizar en el análisis de las situaciones entre mujeres y hombres dentro del país, sumado a que la Interculturalidad, es entendida como una concepción que se refiere únicamente a las etnias, lo que deja de lado todas las posibilidades. Pues se convierte en un concepto vacío visto como “proceso (...) gubernamental tanto de (...) políticas indigenistas como de (...) programas de desarrollo rural. (Lo cual, ocasiona) que los antiguos intermediarios pierdan sus vínculos externos (al crear un) abismo entre Estado y comunidad” (Dietz, 2011, p.84) al perder así el vasto significado de la Interculturalidad.

Por lo tanto, se da una pseudo información y una supuesta integración, que se ve reflejada en inclusión desde el pensamiento controlado con alternativas aparentes y someras dentro de la Política Nacional, lo que es manifestado en la supuesta integración de “los cuatro pilares de la educación, durante toda la vida (...) una de las llaves de acceso al siglo XXI” (Delors, 1994, p.16).

Aprender a vivir juntos, Aprender a conocer, Aprender a hacer y Aprender a Ser (Delors, 1994) que sin una comprensión de raíz más los cambios acelerados, vertiginosos y rápidos a nivel global, derivados de los avances de la ciencia, el acceso a la información y las nuevas formas de la actividad política, económica y social (Delors, 1994); alejan el Contexto Mexicano de los ideales desde las

carencias económicas y educativas por lo que como alternativa el gobierno nacional busca segregar aquello visible que no se adecua a las necesidades globales.

Es decir, los requisitos que se le dan a la población para los homogéneos individuos acordes a las nuevas, controladas y precipitadas visiones de realidad requieren seres humanos capacitados de forma casi instantánea desde el conocimiento fugaz y cambiante que dejan de lado a "la población de aquellos que o bien no querían ser reconocidos, o bien no se deseaba que lo fuesen o que se les permitiese la permanencia, (que es) una consecuencia inevitable de la modernización (...) y de la modernidad" (Bauman, 2005, p. 16). Por lo tanto, se hace de lado el contexto local y las necesidades básicas de los individuos de cada lugar, lo cual, los ha relegado de un Derecho Universal como lo es la educación desde las desventajas de posibilidades, pues las desigualdades crean brechas para poder ejercerlo, pues, "los contenidos y las formas de aprendizaje atienden a las necesidades del sistema productivo nacional, regional y, en su caso de los empleadores" (SEP, 2017, p.97).

De esta forma, se ha podido exponer una parte de las Políticas Educativas Mexicanas que obedecen a Políticas Macroeconómicas Internacionales, donde se intenta mediante la Escuela instruir seres humanos acordes a las necesidades político-económicas que cuestionen desde las preguntas que al Estado le parezcan pertinentes, que busquen lo que se considera normal, que se acomoden en las posibilidades que se les ofrecen y que fortalezcan, favorezcan y perpetúen cada uno de los conceptos y premisas impulsadas por las instancias de poder, previas y actuales.

Ya que:

el (poder) Ejecutivo Federal (es quien) determina los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; (aunado al) contenido de los proyectos y programas educativos (DOF, 2019).

Así, desde este punto se observan las tensiones necesarias para la transformación donde los Fines de la Educación, antes mencionados, mostrados y propuestos sean la base en el contexto mexicano pero desde la esencia de los mismos, el auténtico

objetivo de *Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos, Aprender a vivir con los demás y Aprender a Ser* (De Lords, 1994), sin sesgarlos para validar el poder sino desde una profunda mirada, un amplio significado, un aporte para abrir otras visiones, para distintas formas de observar el mundo, de estar en él, de relacionarse dentro de él, de experimentar autonomía y solidaridad esa individuación que permite emancipación.

En otras palabras, los fines de la educación desde la reflexión y el análisis, tratan de “(responder) a las necesidades y realidades de las personas para que el Estado imparta educación sin intereses ajenos a la visión nacional” (SEP, 2009, p.32). Y de esta manera, el trabajo y acción con y para las diferencias, se transforme en algo que integre un todo al tomar como base la búsqueda, la educación, la diferencia y la Interculturalidad, encaminadas a la dialogicidad, la eticidad, el respeto, la solidaridad, mediante el trabajo continuo para llegar a la comprensión de que el Otro no soy yo, sino el mismo (Levinas, 2000).

Por ello, se vuelve indispensable tratar de analizar y entender desde otras miradas estas disruptivas que abren el paradigma a modos distintos, a confrontaciones en las interacciones entre los sujetos inmersos en un aula, y al mismo tiempo a la comprensión del actuar como docente desde el acompañamiento, desde la hospitalidad, desde el diálogo, desde las múltiples perspectivas, opiniones, silencios, movimientos, interacciones, saberes, el Ser de cada uno desde sí mismo mediante una intencionalidad ética donde la corresponsabilidad, el cuidado y la alteridad se vean reflejadas en este espacio situado.

1.3 Caminito de la Escuela ... Las tensiones.

La Escuela Primaria GGG¹ tiene la modalidad de Jornada Ampliada está ubicada en la alcaldía de Iztapalapa y cuenta con 18 grupos de entre 29 a 34 estudiantes, divididos en tres por grado. El inmueble tiene una accesible ubicación pues colinda con un metro en la Avenida principal y en la esquina del recinto una Avenida

¹ Con el fin de resguardar el nombre de la institución donde se realizó la presente investigación se empleará la abreviatura GGG.

Secundaria, lo que quizá, les facilita a las madres y padres de familia el traslado a sus centros de trabajo.

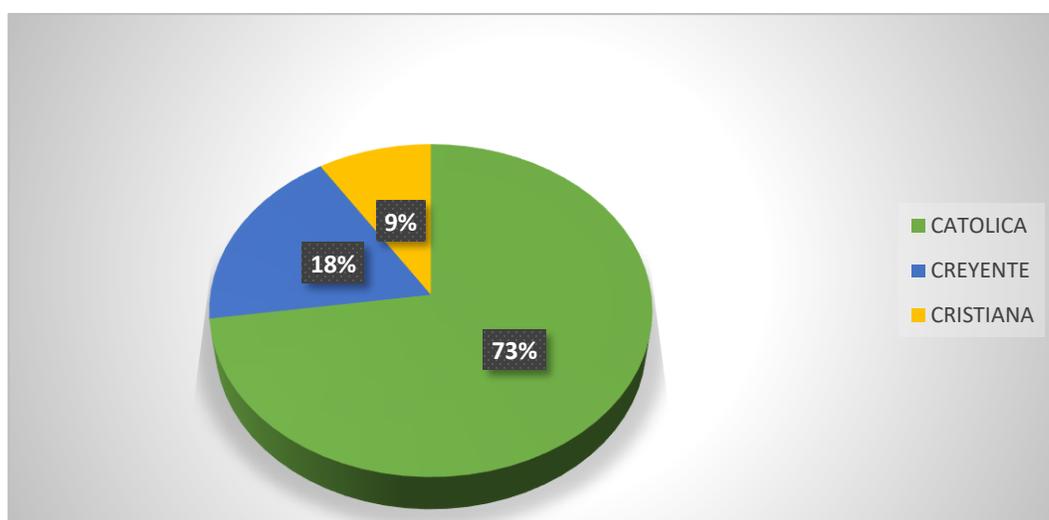
La población es casi de 570 estudiantes en un contexto urbano de un nivel socioeconómico bajo en una zona rodeada por fábricas, en las cuales, algunos de los tutores laboran y por edificios donde cierto porcentaje de los estudiantes viven y conviven, debido a ello, pueden llegar a pie al recinto escolar, sin embargo en algunos casos hay familias que viven alejadas de la Escuela, y a pesar de esto, ya sea por el horario o por las distintas referencias, deciden buscar un lugar dentro de la institución para poder registrar a sus hijos en ella, por tales motivos, es considerada como un plantel de alta demanda.

Desde una revisión superficial la mayoría de los escolares que asisten al plantel lo hacen por convicción propia, ya que, llegan de buen humor y animados, por lo que, los padres de familia de algunos de ellos, expresan gusto con el trato que reciben sus hijos dentro de la escuela gracias al trabajo que los docentes han realizado. En contraste, una parte de los tutores de la comunidad escolar transmite cierto descontento social al señalar la carencia y la necesidad de más apoyos económicos para sus hijos dentro de la escuela, lo que hace evidente, la molestia generalizada respecto a promesas hechas por parte de los gobiernos que mencionan la aportación de materiales gratuitos de toda índole y subsidio para todo tipo de insumo con los que la institución no cuenta.

Aun con esta confrontación los docentes han tratado de atender dentro de la instancia, en la medida de lo posible, estas y otras condiciones que merman el desarrollo académico de los estudiantes, sin lograr conseguirlo del todo, pues en ciertos momentos, éstas situaciones influyen en el desempeño académico de los niños y les provocan distracción, tristeza, desinterés, descontrol, frustración, entre otras cuestiones anímicas que en algunos momentos son mediadas dentro de la escuela con acciones para minimizar y hasta soltar las situaciones externas desde fichas de trabajo proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública que hablan de la convivencia pacífica hasta charlas y actividades lúdicas creadas por los docentes que provisionalmente apoyan las circunstancias que viven los discentes.

Otra característica que se puede mencionar del contexto externo es que la colonia cuenta con tradiciones religiosas arraigadas, implementadas como formas comunes de relación dentro de la zona escolar, las cuales, son evidentes, pues la demarcación hace explícito este hecho en la Semana Santa con la representación de la crucifixión en un cerro cercano, aunada a las fiestas de los Santos Patronos de cada barrio junto con las fechas previas al día de muertos, donde la asistencia de los estudiantes al plantel es menor, pues la población en su mayoría realiza estas prácticas.

Gráfica 1. Religión de las familias de los estudiantes del 4ºA



Fuente: Datos obtenidos por la investigación realizada en campo.

Y al ahondar más en este contexto, se puede mencionar que hay como en otros sitios de la demarcación carencia de agua, por lo que se deben solicitar pipas como solución provisional sumado a la contaminación provocada por la quema de maleza, lo que causa irritación, tos y en ocasiones mareos en los estudiantes, además de la falta de educación ambiental por parte de la comunidad, al convertir una de las esquinas de la calle del recinto en un basurero, lo cual, parece común, aceptable y cotidiano para los pobladores.

De esta manera, en el acontecer de los discentes se adhieren, infiltran y arraigan ciertos paradigmas, los cuales, invisiblemente son transmitidos y retransmitidos desde lo social como modos normales de trato entre todos los integrantes de un

grupo hasta lo escolar. Por lo que desde la observación de las tensiones y disrupciones expuestas mediante una investigación en el actuar se recaba información para intentar desde una ardua reflexión comprender las situaciones que se viven en el contexto en la búsqueda de caminos para su formación dentro de las formas de interacción, convivencia y relación.

1.3.1 Apurándose a llegar; aproximación del espacio.

Como ya se había mencionado, el plantel se encuentra en las demarcaciones de Iztapalapa, cuenta con un poco menos de 600 alumnos en proceso de formación primaria, que asisten a clase aproximadamente 190 días de acuerdo al calendario oficial de la SEP. El Recinto tiene dos secciones de baños, los cuales están, divididos en primaria baja (1º, 2º y 3º) y en primaria alta (4º, 5º, 6º) por distancia y de acuerdo a Dirección, para salvaguardar a los alumnos más pequeños de posibles excesos por parte de los más grandes, por lo que, para reforzar tal fin, se instalaron cámaras de seguridad el ciclo escolar 2017-2018 en puntos considerados claves (observadas y cuidadas por la dirección), para así, tener un mejor control, vigilancia y supervisión de lo que ocurre dentro y fuera del recinto.

Sumado a lo anterior, la institución implementó un Reglamento Interno, que toma como base el Marco para la Convivencia en las Escuelas de Educación Básica, expedido en el 2011 y algunos acuerdos hechos con los profesores, para así, conseguir mediante estas limitantes, tratos respetuosos entre todos los que integran la Escuela GGG que lejos del diálogo y la convivencia coexistan de forma tolerante entre ellos a la par de lograr procesos de negociación con los Padres de Familia.

Las 20 aulas que hay en los 3 edificios son empleadas por las profesoras y dos profesores frente a grupo, quienes cada ciclo escolar cambian de grado, excepto las docentes de primero y quinto de primaria (si así lo deciden) para continuar con la línea de trabajo establecida, el resto de la plantilla docente es asignada a otros grupos de acuerdo a las sugerencias que previamente dirección solicita a los profesores y al designio y valoración que se haga al revisar dicha información. A estas interacciones se le suma el trato con las subdirectoras, la Directora, la

especialista de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (EDEEI), la promotora de lectura y la participación de 3 conserjes que apoyan el mantenimiento del plantel, lo cual, permite mirar cómo en un pequeño sitio hay una gama amplia de visiones de mundo que crean ciertos vínculos que benefician la interacción aunque en algunos momentos se da un alejamiento, una separación y exclusión consciente o inconscientemente del Otro, lo cual, ha permitido observar las formas de relación entre los docentes y también entre los estudiantes.

Desde lo anterior, se puede notar que cada docente tiene su propia manera de interactuar con los compañeros de trabajo con los que convive, con las personas que dentro del plantel laboran y por supuesto con el grupo que se le asigna, es decir, con los infantes con los que se relaciona y desde esta perspectiva se observa en algunos momentos cierto desentendimiento por parte de algunos profesores respecto a las necesidades de su grupo, lo cual, se vuelve cotidiano e imperceptible pues se mezcla con el contexto familiar y social en el que se desarrollan los estudiantes.

Dicho de otra manera, se reiteran las formas de educación practicadas por los adultos y validadas socialmente como modos normales que someten el acontecer infantil mediante la desacreditación, la separación y la focalización sutil desde ese cierto control que ignora, señala y disgrega las diferencias con interacciones que normalizan tales hechos.

Es decir, formas de trato diferencial, habituales y cotidianas para todo aquello que no se adecue al encuadre de lo estipulado, instaurado, manejado e implementado, aquello que no se acomode a lo conocido, lo distinto del Yo, en pocas palabras, la Otredad de los discentes, quienes son regulados por medio de silencios, sanciones y reprimendas al realizar las cosas diferentes a como se les había solicitado, al no hacerlo “bonito” como algunos docentes refieren, al no ejecutar las actividades igual a todos, al no cumplir con los estándares solicitados y al no seguir de forma automática las indicaciones dadas. Todo ello, conlleva a represiones que, en ocasiones, provoca en los estudiantes estrés, frustración, auto desvalorización y quizá hasta un sentimiento de culpa debido a la incompreensión de su Ser.

Al mismo tiempo, también se manifiesta en algunos docentes esa perspectiva mesiánica que busca modificar, transformar, cambiar, adoctrinar desde su propia concepción a los estudiantes a su cargo, para conseguir no sólo su reconocimiento como salvadores sino también el adiestramiento de los niños para los requerimientos de las demandas globales, quizá imperceptibles a sus ojos, lo que marca a los infantes con etiquetas como: los que aprenden y los que no, los diferentes y raros, los similares y los que necesitan intervención de UDEII, los diagnosticados que requieren medicación para entender la realidad, los que se encuentran en proceso de realizar parte de lo normal, etc.

Además de esta interacción previamente mencionada entre los docentes y los estudiantes se añade el hecho casi imperceptible de la disparidad de la plantilla ya institucionalizada y socialmente validada, pues muestra, que la mayor parte de los integrantes de la Escuela GGG son mujeres, en total 22 y sólo 6 profesores, de los cuales 2 tienen grupo fijo, por lo que los demás en ocasiones son relegados de sus funciones para cargar, transportar o arreglar desperfectos dentro del plantel, lo que muestra algunas etiquetas sexuales que los discentes asimilan como maneras comunes de relacionarse entre hombres y mujeres, por parecer imperceptibles al ser interpretadas, captadas, mantenidas y perpetuadas como normales desde lo cotidiano de los hechos, desde el contexto social, desde la escuela que es una instancia que refuerza dichas relaciones entre los sujetos.

Por todos los motivos antes expuestos, el análisis es fundamental para comprender las relaciones entre un todo, que se hace presente en la vida de los discentes, pues estos contextos, son asimilados e internalizados por ellos, por lo tanto desde este proyecto se intentan mirar otras aristas que desestabilicen tales situaciones y quizá mediante mínimas resonancias, resquebrajen lo ya instaurado para cauces hacia otro tipo de formación que se acerque a las diferencias desde el respeto de las mismas, pues “un niño es resultado de su interacción con los demás en un contexto social determinado” (Bodrova, 2004, p. 10).

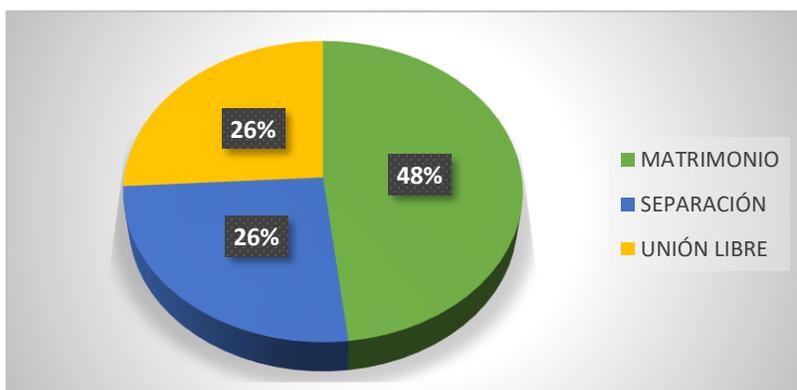
1.3.2 Con los libros bajo el brazo. Escenario de contradicciones.

El aula que le corresponde al grupo 4º A, tiene buena iluminación, aunque en tiempo de calor requiere de ventilador por falta de ventanas que puedan abrirse. Se encuentra en el último edificio, en el primer piso, por lo que, para llegar a él, los niños deben recorrer todo el patio de la escuela y subir para dirigirse al último salón (aislado de frecuente vigilancia). Este lugar fue diseñado para una población de 28 estudiantes, aunque a veces, las aulas son ajustadas hasta para 34 discentes, cuenta con mesas trapezoides para poder formar hasta 6 equipos, además de dos estantes, pizarrón, repisas para portalibros y un anaquel.

Desde la observación dentro del aula y con lo revisado en un estudio socioeconómico realizado por la escuela, la comunidad educativa es de ingresos bajos, lo que provoca ciertas limitaciones económicas, ya que, se vive al día, lo cual, demuestra las carencias de insumos aunado a las brechas dentro de las nuevas tecnologías y acceso al conocimiento además de la falta de atención a los hijos por cuestiones laborales, problemas familiares por necesidades básicas, entre otros factores que influyen en la formación de los discentes dentro de un Contexto Global de desigualdades y separaciones con parámetros inalcanzables para gran parte de la población.

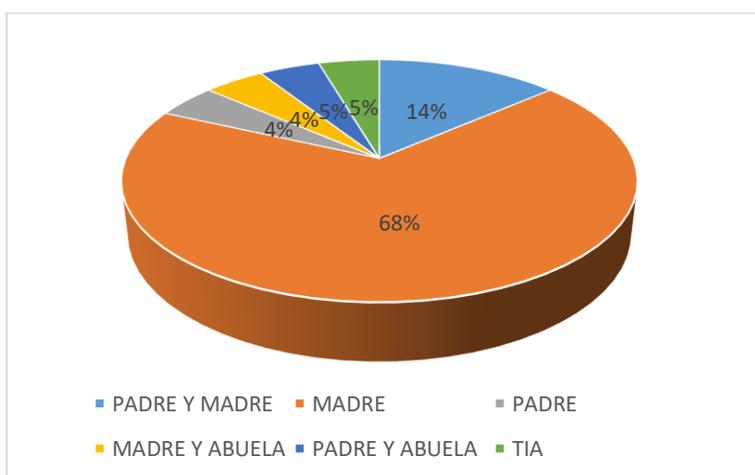
Dentro de este análisis además, se pueden señalar las interacciones familiares que los infantes sobrellevan pues las relaciones parentales son diferentes e influyen en las formas de convivencia con sus compañeros, ya que, sólo una parte de ellos vive con ambos padres donde la encargada de la educación de los infantes en su mayoría es la madre de familia mientras el padre trabaja fuera del recinto familiar; en otros casos la carga recae únicamente en la progenitora pues es la únicamente encargada de la crianza de los infantes y de proveer los insumos del hogar. Mientras que sólo un mínimo porcentaje de los estudiantes vive con su padre o con parientes cercanos (cuestionario aplicado a los tutores).

Gráfica 2. Tipos de familia del grupo 4º A.



Fuente: Datos obtenidos por la investigación realizada en campo.

Gráfica 3. Responsables del cuidado de cada estudiante del grupo 4º A



Fuente: Datos obtenidos por la investigación realizada en campo.

De este modo, se puede observar que la familia es la primera instancia socializadora que empapa cada una de las acciones de los estudiantes, pues el desarrollo psíquico de los niños aparece primero en el plano social para adentrarse en el psicológico (Vigotsky en: Chávez, 2001), lo que, estructura y reestructura el pensamiento de los infantes, puesto que, transgrede o perpetua algunos paradigmas al sumar también los contextos y las formas de mirar la vida de cada uno de los discentes, lo cual, se vuelve parte de las interacciones sociales que los estudiantes crean.

Para continuar, se puede mencionar que después de la inscripción, en este ciclo escolar (2019-2020) el grupo está integrado por 29 estudiantes, 18 niñas y 11 niños,

en edades que oscilan entre los 9 y 10 años, ya que, se encuentran en el estadio de operaciones concretas de acuerdo a Piaget “pues realizan operaciones lógicas, ordenan sucesos y objetos para llegar a conclusiones específicas del mundo” (Linares en: Tomás, 2007-2008, pp. 2-20). El grupo es sociable y variado, pues la mayoría ya se conocía en el ciclo anterior, por lo que, se apoyan en los aprendizajes, aunque en contraste a algunos de los integrantes del grupo les cuesta trabajo compartir lo que saben; además, por medio de la observación de las actividades en clase, se ha podido notar que la mayoría de los discentes aprenden mediante movimiento, al jugar y experimentar, pues les encanta investigar su entorno, también algunos prefieren escuchar por lo que al estar en equipo, la comunicación y el diálogo se ha vuelto parte fundamental de su conocimiento, es decir, los infantes ya sea con movimiento, escucha, habla, silencios, miradas, gestos, etc., crean diálogos desde sus sapiencias y experiencias, lo que les ha permitido integrarse y reafirmar el hecho de que aprenden y aprenden en la interacción y convivencia con otros.

Al continuar con la descripción de las relaciones dentro del aula, se ha podido detectar que existen discentes que tienen mayor facilidad para tomar algunas enseñanzas formales de manera más fluida que otros, debido a esto, se les solicita apoyo con explicaciones o aclaraciones de los ejercicios para algunos de sus compañeros pues estos aprendizajes de cierta manera resultan complejos en el momento en que un adulto los expone, ya que, “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar únicamente cuando la persona está en interacción con sus pares y su entorno” (Cedillo, 2010, p.17). Es por ello, que el grupo está dividido en equipos de cuatro integrantes y uno de cinco, conformados, por uno o dos estudiantes que han logrado consolidar en mayor medida los temas y algunos que necesitan asistencia para poder tener una mejor comprensión de los mismos (Pujolàs, 2009).

A partir de esto, se descubre que se crean vínculos de cercanía y aprendizaje pues entre pares tienen formas diferentes de explicarse los tópicos trabajados en clase pero aun con lo anterior, en ciertos momentos, algunos estudiantes deciden no realizar actividades en sesión, ni ejecutar aprendizajes de reforzamiento por lo que

se debe lidiar con la falta de evidencias palpables, medibles u observables para con la dirección y con uno mismo que en ocasiones causan frustración, desconcierto e incertidumbre respecto a lo formalmente establecido como avance, progreso y ejecución de la labor de enseñanza.

Debido a esto, constantemente se trata desde la Interculturalidad de entender otras miradas, otras formas de asimilar el mundo, es decir, que los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo, no dependen de una nota ni de un valor numérico, sino de la representación y demostración de su propio pensamiento crítico desde las réplicas y la búsqueda de soluciones que favorezcan su independencia y desarrollo personal. La disyuntiva se encuentra en la costumbre de cuantificar y valorar a cada discente con un número mediante evidencias tangibles, que dejan de lado los tiempos personales de desarrollo, sus propios momentos de trabajo, ritmos de aprendizaje y su forma de comprensión lo que conllevan a la presión personal y hacia los estudiantes, mediante la incompreensión de sus habilidades, por lo que se debe regresar una y otra vez al análisis de uno mismo en el acompañamiento para y con el Otro.

Por último, se puede señalar que el grupo en su mayoría está autorregulado, aun cuando algunos se encuentran en ese proceso, pues el trabajo es continuo, así que se asigna semanalmente un jefe y un suplente de grupo encargados de recordar los acuerdos establecidos en el reglamento de aula creado por los estudiantes en la primera semana de presentación, el cual, les posibilita hablar durante clase con tono moderado (en ocasiones) , no sentirse completamente aprisionados en sus lugares, debido a que pueden moverse a otros equipos y sentarse en el piso frente al pizarrón al aburrirse de copiar algún ejercicio en su lugar además de distraerse con cubos, libros y cuerda de saltar, al término de alguna actividad donde también se adecuo una zona en el pasillo con sillas para poder tranquilizarse y meditar en caso de requerirlo, ya que, pueden interrumpir cualquier actividad para este fin.

1.3.3 Va todo el reino...Las relaciones.

Los estudiantes del grupo 4º A en este ciclo escolar 2019-2020 muestran en la forma de relacionarse con sus compañeros y los modos de interactuar con otros, semejanzas con respecto al grupo anterior de 4º (2018-2019) que también estuvo a mi cargo, y por su rango de edad, tienen un pensamiento similar con respecto a la menor rigidez, mayor flexibilidad y apertura a diversos saberes (Jean Piaget en: Tomás, 2007-2008) en las actividades, pues se encuentran en cambio constante y modificación continua; aunado a que el contexto social en el que se desarrollan es semejante.

Es por ello, que en ciertos momentos se contrastará la pesquisa obtenida del grupo anterior con las relaciones sociales de este ciclo escolar para dentro del análisis interpretar las acciones que empapan el acontecer habitual e intentar entender las formas de interacción entre los estudiantes y asimismo conmigo, desde una reflexión que permita comprender dentro de la heterogeneidad las formas de dialogo entre los discentes.

Ya que, al revisar la información recabada de ambos grupos se pueden exponer ciertos comportamientos, actitudes, modos, maneras y prácticas empleadas para delimitar lo femenino y forzar lo masculino a ciertos estándares socialmente avalados y establecidos, es decir, una marca explícita tanto para niñas como para niños de lo que significa ser hombre o mujer y de la forma de relacionarse con esta y otras diferencias no tan sólo físicas sino además actitudinales y conductuales.

De ahí que en el ciclo escolar 2018-2019 se notarán ambientes que generaban en las niñas algunas inseguridades respecto a su comportamiento, su desempeño, su liderazgo y sus formas de interacción con sus compañeros y compañeras dentro del salón y en los niños quizá acostumbamiento, resignación o asimilación de demostrar fortaleza, resistencia, cierta dureza y caballerosidad, desde ideas que les fueron fomentadas, promovidas e implantadas acerca de las imágenes que se tienen de hombre o mujer.

Desde el respecto expuesto, se puede notar que la actitud de niños y niñas en el grupo actual, ciclo escolar 2018-2019, se asemeja a lo anteriormente visto y aun cuando se creyó que habría cierta desemejanza acerca de la desvalorización de unos a otros, quizá por una identificación genérica al ser una población en su mayoría compuesta por mujeres, la segregación que se dio hacia otro pensamiento diferente al comúnmente avalado sigue provocando separaciones y hasta agresiones entre todos.

Como muestra, las terminaciones en femenino utilizadas de forma peyorativa para en supuesto demeritar al sexo opuesto anteriormente empleadas por los varones del ciclo pasado, actualmente fueron empleadas por algunas estudiantes, esto es, algunas discentes utilizan de manera despectiva el femenino para desvalorizar o insultar a sus compañeros (niñita, chismosa, vieja) además de cambiar el nombre de sus colegas a femenino.

También se pudo observar que los varones aún pretenden demostrar, en algunos momentos, su superioridad en fuerza física y que manifestaban cierto rechazo a pertenecer a equipos donde había únicamente mujeres, lo cual, era reforzado por las niñas del salón que expresaban descontento, molestia, desagrado y hasta enojo en caso de no recibir acciones de los niños en supuesto “caballerosas” pues para algunas lo importante dentro del respeto es que “las damas son primero”.

Sumado a todo lo anterior, están las formas en que los estudiantes resuelven sus conflictos pues también se asemejan, ya que, en ambos ciclos escolares la resolución de problemas en niñas es mediante el señalamiento, discusiones, rumores, notas, miradas u ofensas sutiles en contraste con la reacción de los niños donde jalar, empujar, tirar, y golpear son formas frecuentes de trato y maneras avaladas por algunos de ellos como resolución de problemáticas.

Por consiguiente, se notó en lo expuesto que los discentes interiorizan desde distintos contextos sus formas de relacionarse, donde no sólo por características físicas se excluyen sino por comportamientos, diferencias, pensamientos, etc. De este modo, situaciones que podrían verse como típicas entre estudiantes, tanto para los discentes, como para los docentes, muestran la manera cotidiana del trato

diferenciado en la interacción, es decir, una forma cotidiana y validada en las relaciones con los Otros, lo cual, demuestra la necesidad de resquebrajar las acciones normalizadas.

1.3.4 Porque quiero aprender... Acercamiento a la inquietud (autobiografía).

Con la breve exposición anteriormente dada del contexto Internacional y por ende del mexicano, los cuales, embeben el contexto escolar y asimismo tensionan las relaciones dentro de un aula he podido observar las desigualdades genéricas, sociales y económicas, las cuales, han creado brechas en las posibilidades de desarrollo, no sólo en lo que se refiere a educación, sino además en lo básico para una vida digna de una mayoría. Por lo tanto, se toma la decisión de exponer desde mi historia personal tales diferenciaciones como base para la comprensión, la reflexión y análisis de este proyecto.

Crecí en una familia pobre de la Delegación Gustavo A. Madero, la cual, no contaba con las posibilidades económicas para sobrellevar una realidad cambiante, ya que, con demasiado esfuerzo se lograba vivir al día, debido a que, solo había un proveedor en la familia, el padre, quien no permitía trabajar a la esposa fuera del recinto familiar, pues de acuerdo a la formación de ambos, esta situación era normal y por ello, la economía era precaria. Así, criaron a 3 hijos y al ser la tercera pude observar las normalizadas relaciones de dominio, poder y control que ejercía un Otro, lo cual, me mostró la falta de igualdad, la invisibilización, el silencio y lo cotidiano que se hace imperceptible sumado a que la situación diferencial por sexo empapa la realidad de una mayoría, ya que, existe una marca invisible instaurada por ese hecho.

Unos años después el padre de familia abandono el hogar, lo que incrementó la tensión por el deterioro económico e hizo visible otros aspectos no considerados anteriormente, es decir, la segregación y exclusión por parte de la familia cercana que trataba de acallar una situación que le provocaba incertidumbre y desagrado. Así, creí por un tiempo que esas diferenciaciones en las relaciones e interacciones eran comunes y quizá inherentes a mi contexto, puesto que se relacionaban con la

pobreza, pero al crecer pude notar que existían otras maneras de entender la realidad y desde mis propias inquietudes acerca de esa señalización y enjuiciamiento, intenté encontrar otros senderos para quebrantar aquellos prejuicios y estereotipos con los que había crecido y así tratar de reformular mi Ser. Lo que me llevó a enfrentar distintos calificativos en este proceso de modificación como: loca, rara e inadaptada.

Por consiguiente, nunca me imaginé como formadora de otros, es decir, como profesora y mucho menos de nivel primaria, así que es difícil poder hablar de una vocación nata a la enseñanza, más bien se trató de un cúmulo de factores que me dirigieron a la educación, en otras palabras, por azares del destino estudié la licenciatura en Pedagogía y al concluir mi trayectoria estudiantil, realicé distintas actividades que dirigieron mi andanza, ya que, para entender de cierta forma las diferencias tuve la fortuna de trabajar como guía en un museo internacional, lo que, me permitió conocer otro tipo de pensamiento y abrirme a distintos modos de entender las relaciones humanas.

Posteriormente, comencé a laborar en escuelas privadas, en principio un preescolar donde por mi parte había falta de compromiso al no desear trabajar con niños pequeños, más tarde dando clases en nivel primaria y también como docente de preparatoria abierta; por último, como maestra de primaria por parte de la SEP, mediante un examen de colocación donde a los dos años de entrar a dar clases de manera más formal, me embaracé, por lo que tuve una nueva ruptura y reconstrucción de mis paradigmas respecto a la maternidad, ya que, mi hijo me posicionó en el aquí y el ahora con otras formas entender la realidad, de comprender las diferencias al cambiar mi relación con el mundo para romper, construir y reconstruir desde sus diálogos y sus saberes, así fue como un infante de corta edad, sin pedírselo me otorga, otras aristas, otros lentes y abre mi visión hacia un horizonte de respeto a un Otro distinto a mí y que además me ayuda a encontrar múltiples opciones de interacción.

De tal modo que, al entrar a la Maestría en Educación Básica dentro de la línea de Diferencia e Interculturalidad, me doy cuenta que el pensamiento es inacabado y

requiere de análisis y reflexión constante, de auto modificaciones, de cambio personal, de diálogos para y con los Otros, lo cual, me trastoca, tensiona y rompe con mis pseudo definiciones para observar desde las huellas de mis acciones aquello que por la costumbre había silenciado y tratado de invisibilizar.

Donde el respeto a las diferencias y los ecos que estas posibilitan al responsabilizarse de las marcas que se dejan en lo demás crea resonancias hacia la comprensión de los contextos que forman una totalidad, es decir, tensionar la realidad por medio de la interculturalidad para romper paradigmas rígidos en la búsqueda de otras alternativas, nuevas formas de mirar, modos diferentes que se entretujan con el Otro que no soy Yo sino él mismo.

En conclusión, todo lo anterior permite que este proyecto posibilite el análisis del contexto global que trastoca lo nacional y asimismo lo local que empapa lo social desde un grupo de 4o grado de primaria al influir en su forma de relacionarse con el mundo e interactuar con sus pares desde lo que ellos consideran común pero que en ocasiones mueve su Ser al encontrar diferencias imaginarias, quizá incomprensibles, pero asimiladas como normales por volverse parte de la cotidianidad.

Capítulo 2. Los cimientos de la construcción intercultural.

Después de mostrar en el primer capítulo algunas situaciones que se refieren al contexto general de un grupo, es necesario analizar de manera más profunda las interacciones que se dan desde la hegemonía global dominante, lo que se abordará en este capítulo, a fin de demostrar desde la interculturalidad los diálogos de saberes, la ética y la mediación trabajadas por varios autores, es decir, otras formas de relación desde el respeto de las diferencias dentro de la educación.

En un marco global se observa que las políticas internacionales gestan relaciones entre los individuos que en ocasiones están impregnadas por situaciones, conceptos, categorías, que crean separaciones entre ellos, al olvidar principios éticos de respeto, diálogo, hospitalidad y solidaridad, pues, estos preceptos manejan una visión lineal respecto al acontecer en el mundo, a las formas de relación entre los individuos dentro de él, a las interacciones en el medio sin miras a combinaciones llenas de sentidos, de complementos que posibilitan otros modos respecto a lo estipulado como realidad.

La normalidad, anormalidad, desigualdad, diferencia, superioridad, exclusión, son algunos de los conceptos que evocan estas separaciones, los cuales, han sido usados para formular y fundamentar supuestos sociales, permeados de prejuicios, que actualmente son transmitidos desde el manejo mediático hasta el contexto social, en lo económico, lo político y lo educativo; Para así, normalizar y normar algunas interacciones entre los individuos, asimiladas e interpretadas como cotidianas, por la repetición casi imperceptible. “Hoy la cercanía de lo distinto deja paso a esa falta de distancia que es propia de lo igual. La comunicación global solo consciente a más iguales o a otros con tal de que sean iguales” (Byung-Chul, 2017, p.16).

De este modo, las relaciones sociales son impregnadas, empapadas y ejecutadas, desde las visiones comúnmente conocidas, desde arraigados patrones de poder respecto a lo qué en supuesto, es conocido e inamovible, regido por pensamientos que perpetúan el sistema y que logran hacer creer, parecer y asumir las

clasificaciones, segregaciones, separaciones y exclusiones como algo normal, desde lo imperceptible hasta lo visible. Por consiguiente, se dan formas hostiles de trato como la desacreditación, denigración, la devaluación, criminalización, lo cual, ha perpetuado modos históricos, ideológicos, discursivos y morales de relacionarse, que han sido nombrados con etiquetas como: déficit, carencia y/o problema, para los que, se han creado sistemas de regulación, medibles y controlables, que minimizan la incertidumbre, respaldados con discursos científicos que pueden ser médicos (locura) hasta jurídicos (criminalización) (Foucault, 2007).

Ya que, todo aquello que no entra en el encuadre, requiere ser detenido o controlado por un poder de normalización (Foucault, 2007), que estructura, regula, implementa y administra, las interacciones y las situaciones humanas, dentro de los distintos contextos, donde los individuos se desenvuelven, para así, “justificar el desconocimiento local, que desecha la obligación tanto moral como política de atender a los grupos con diferentes características sociales, culturales, económicas, políticas o físicas” (Bello, 2013, p. 61)

Y que, por medio de modelos, discursos y lineamientos, se de una forma de control social, pues “la norma, (...) es portadora de una pretensión de poder (...), es un elemento a partir del cual, puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del (mismo)” (Foucault, 2007, p. 57); de esta manera, el desconocimiento, la incertidumbre y el temor que ello provoca, es transmitido, reproducido, avalado y validado por las personas en sus relaciones, que continuamente lo aceptan y transmiten.

Por ello, al observar estas situaciones desde otra visión, se requiere el reconocimiento de Otro que se vuelve parte de mí en condiciones de paridad en las interacciones, mediante, la presencia, la alteridad, el reconocimiento, la hospitalidad que permitan una Interculturalidad-inclusiva, es decir, una dialogicidad de los saberes, con un sinfín de expresiones, de signos, de significados, de acciones, de interacciones, de movimientos, de silencios para abrir un ambiente donde las diferencias se construyan, a partir de las experiencias de vida, para pensar desde el sentir, desde el acompañamiento respetuoso, desde los diálogos de saberes.

2.1 Los diálogos de saberes. ¿Diferencias y/o desigualdades?

Desde un marco global, la hegemonía controla e impone lo que desde su visión se adecua a la normalidad decretada por ella, para continuar con su ponderación, consolidar su dominio y perpetuar su poder mediante las divisiones, separaciones y alejamiento que se afianza y fortalece con discursos que buscan homogeneizar a las personas mediante la educación, y así, continuar con la sutil colonización del Ser, por medio de modelos que le permitan aglomerar, conglomerar y englobar el pensamiento de las sociedades en formatos que revuelven, sujetan y encapsulan lo distinto, para implantar un imaginario mundial en condiciones de pseudo-igualdad desde ficciones de una realidad, que históricamente ha sido marcada por segregación desde “la exclusión recíproca del discurso médico y el discurso judicial por un juego que podríamos llamar de la doble calificación, médica y judicial” (Foucault, 2007, p.40) dentro de estas irreales sociedades idóneas.

En su mayoría las personas sobreviven en contextos que exigen adecuarse, acostumbrarse, habituarse, adaptarse, aceptar y hasta agradecer, ciertas oportunidades desde lo económico hasta lo educativo, lo que, aleja las posibilidades de similitud en derechos con divisiones cada vez más evidentes respecto a la carencia, la pobreza y la escasez para lograr una vida digna, que es impregnada solo de supuestas ayudas, que consiguen cierta resignación, para así, ignorar, justificar y tranquilizar a una parte de la población que se acopla al considerarlo común, inherente y normal, ya que, se desea un orden, obsesionado por clasificar y por producir mismidades (Skliar, 2002), con brechas donde “las desilusiones del progreso, en el plano económico y social (como) el aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos (...) y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo (lo) confirman (Delors,1994, p.9)”.

Así, de forma explícita entre las naciones se acrecientan las distancias que frenan las posibilidades educativas y económicas, es decir, las separaciones entre países, la exclusión por género, la violencia, la inaccesibilidad a los servicios básicos, etc., lo que, conlleva a desigualdades desde las variables de pobreza en los contextos que sin objetivos concretos para trabajarlas son más frecuentes y se normalizan,

hasta llegar a las diferencias personales vistas como dificultades. Todo ello, apoyado por la cotidianidad de los hechos, que se vuelve una aliada, pues los minimiza desde el pensamiento eurocéntrico dominante, para juntar minorías y organizarlas en conjuntos; aglutinar la diversidad de paradigmas, de pensamientos, de culturas dentro del país en sitios específicos, donde “las culturas minoritarias que durante tanto tiempo han tenido que soportar -y aún soportan- los criterios de las culturas mayoritarias” (López, 2011, p. 5) coexistan.

De modo que, se hace evidente la necesidad de transgresión, de ruptura desde la Interculturalidad para dar paso a cauces que fluyan, replanteen y construyan relaciones e intercambios mediante las tensiones, las confrontaciones y el entrelazamiento de los grupos (García, 2004) desde un encuentro con el Otro en condiciones de igualdad donde las diferencias sean parte implícita para que exista una entrega del Ser desde la hospitalidad, la comprensión, desde la convivencialidad, que permita al “Yo «dejar hacer» y dejar relucir irreversiblemente al Yo fuera de sí” (Levinas, 2000, p.47) para ver desde el Yo mismo, al Otro en su Yo Consigo.

En otras palabras, lograr un compromiso y respeto, donde la invasión a alguien distinto a uno no se presente, ya que, consiste en un acompañamiento del Ser, sin una modificación más que personal al responsabilizarse de las acciones propias, de lo que se realiza en el mundo, pues por más pequeño que esto sea, se impregna y deja marcas, que Otros absorben y adhieren en su camino.

... Al hacer lo que quería hacer, he hecho Miles de cosas no deseadas. El acto no ha sido puro he dejado huellas. Y, al borrar esas huellas he dejado otras. (...) De ese modo, somos responsables más allá de nuestras intenciones (Levinas, 1993, p.15).

Por ello, en el encuentro con Otro, se necesita del desprendimiento de las premisas personales, de las predisposiciones, dejar de lado las buenas intenciones, las imposiciones y proponer desde “la libertad del agente, el hecho de no ser influenciado por algo exterior; (pues) comporta (...) una transición eficaz y determina algo exterior e independiente (que) no puede sino ser libre” (Levinas, 2000, p.77),

para llegar a formas de interacción que permitan senderos de conocimiento y de esta manera lograr un diálogo de saberes que transmute y se convierta, en una dialogicidad de las vivencias, que se revela en el surgimiento de principios de integración, de incorporación, conjugación de formas distintas de comprensión, desde la ética y la solidaridad, “para que podamos vivir juntos reconociendo y tutelando la diversidad de los intereses, (así) se tengan convicciones y creencias, (para) cada identidad personal o colectiva particular (que) lleve en sí (...) una orientación universal” (Touraine, 2000, p.54).

De tal suerte, que “(comprendamos) nuestra situación en lo real, (sin) definirla, (pues), pensar ya no es contemplar sino comprometerse, estar englobado en aquello que se piensa, estar embarcado (...) estar en el mundo” (Levinas, 1993, p.15), ese estar más allá de la mera ensoñación colonial sino inmerso en el todo, con un compromiso no de una forma mesiánica que aspira al cambio, sino desde la construcción de procesos centrados en la dignidad y en la convivencialidad, y de este modo desprenderse del egoísmo, ya que, al comprender al Otro desde sí mismo en cuanto Ser, es existir en este mundo (Levinas, 1993), en el reconocimiento del Yo con y para el Otro, al impulsar intercambios desde prácticas distintas, desde la alteridad, desde el acompañamiento libre, desde una individuación siempre en constante construcción, es decir, “(un) orden razonable (donde) las relaciones entre voluntades separadas conducen a la participación común de las voluntades en la razón, que no es exterior a las voluntades” (Levinas, 2000, p. 91).

Por lo tanto, esta construcción de la individuación permita integrar, conjuntar y entretejer la igualdad desde las diferencias como complementos inseparables, indivisibles, inescindibles, por medio de las aberturas, de las grietas, de los espacios, que instan caminos y surcos dentro del propio ambiente mediante resonancia y réplicas para:

...hacer posible el diálogo entre culturas. (Ese) diálogo (que) no tiene necesidad más que de libertad (y que) presupone, ante todo, que cada individuo

se constituya prioritariamente como actor y sujeto, poniendo en relación entre sí prácticas y valores (Touraine, 2000, p. 56).

Es por ello, que, al enunciar, al interiorizar y al alcanzar, un diálogo de saberes, la reflexión lleva, dirige y encamina a comprender desde un Otro sus gestos, las miradas, los silencios, las voces, los movimientos, las relaciones, es decir, su rostro, su “Ser no simplemente develado, sino despojado de su forma, despojado de sus categorías, un ser que llega a la desnudez, (...) que penetra la forma y (se hace) presente (en el) rostro” (Levinas, 2000, p. 87).

Y así, romper la invisibilización, pues al unir las esencias, sin modificación, sin trasgresión, sin imposición, se da una relación bidireccional, por medio de la escucha, el intercambio, la interrelación, la solidaridad, una convivencialidad que permite no invadir, no juzgar, no enjuiciar, sino responsabilizarme con y para el Otro en términos similares, desde sus propios saberes, conocimientos, experiencias, aprendizajes, construcciones, promociones, ya que, “su presencia consiste en venir hacia nosotros, en abrir una entrada (...) ese fenómeno que es la aparición del Otro es también rostro, (...) la epifanía del otro es *visitación* (Levinas, 2000, p 60)”.

Por ende, la Interculturalidad se manifiesta, se hace presente, acompaña e impulsa formas de reconocimiento como constructos que permiten alejarse de los modos conocidos, donde la movilización del Ser en las múltiples edificaciones del pensamiento, posibilita el descubrimiento de como “el Otro me pone en cuestión, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, descubriéndome en tal modo con recursos siempre nuevos” (Levinas, 2000, p. 58); para aflorar el desconocimiento y reconocimiento personal que se me brinda, se me ofrece y se me invita con posibilidades de creación infinitas.

De modo tal que aquello que sin saber, sin solicitar, sin exigir, sin cambiar se me ha brindado; me permite otras maneras de comprensión, de entendimiento, otras miradas para con el mundo, desde un reinicio, desde una reinterpretación, por medio del auto-aprendizaje para llegar a la individuación, en donde, “el individuo (...) puede ser un actor colectivo- (...) Sujeto, vale decir en su voluntad de

individuación, (ya que) puede constituir el principio de mediación entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad (Touraine, 2000, p. 60).

2.2 De la disrupción a una parte de la ética intercultural

Para profundizar en la dialogicidad desde los saberes de la que ya se ha hablado, en el encuentro y relación con los Otros (sin buscar irrumpir e invadir con acciones y estrategias de redención, de salvación y de cambio), es indispensable aclarar algunos conceptos que han sido confundidos y hasta retomados como sinónimos, los cuales, se requieren para una mayor comprensión de la Interculturalidad dentro del acompañamiento del Otro que no prescinde de uno sino que se encuentra al lado y comparte su Ser desde el andar intencionado.

Por ello, se tratan de analizar algunas categorías que se refieren indiscriminadamente a lo Intercultural con fines incluyentes pero que además se encuentran impregnadas de pensamientos coloniales de control y normalización, mediante la clasificación de los diferentes alejados del respeto a las diferencias; pues “las políticas de reconocimiento e inclusión en la educación plantean una concepción reduccionista de la diversidad cultural y la sobreexposición de los diferentes, tiende a modelizar las relaciones que se gestan en los procesos educativos” (Aguilar en: Bello, et. alt. 2019. p. 203).

Así, se confunde la Interculturalidad con un multiculturalismo que enmascara las desigualdades sociales, ya que:

...reivindica, por un lado, la diferencia normativa entre las discriminaciones que los miembros de una colectividad estigmatizada han sufrido históricamente y, por otro lado, las discriminaciones que pueden generar las políticas de “acción afirmativa” a nivel individual para miembros específicos de un grupo hegemónico (Dietz, 2011, p.26).

En otras palabras, un lugar donde quepa un todo, pero a la vez nada que no se encuentre dentro de lo previamente establecido, implantado, instituido y normado.

Por lo tanto, “el respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (Zizek, 2008, pp.56-57), esa superioridad que se mueve con bandera de inclusión, de integración, de aceptación, pero que sólo se dirige a la coexistencia y tolerancia en lugares que se adecuan, en zonas focalizadas para tales fines que han sido formadas para las diversas culturas, para las múltiples diferencias y para las heterogéneas visiones que se encuentran dentro del país.

Por tal motivo, en la educación estas formas de relación e interacción social se interpretan e implementan como Interculturalidad, puesto que:

...uno de los principales propósitos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad (SEP, 2017, p. 80).

Y así clasificar, catalogar, encuadrar desde esta visión a la población y sobre todo a la niñez, en busca un supuesto desarrollo de una “identidad positiva” (SEP, 2011b).

En este sentido, se ha logrado emplear el término de interculturalismo que se asemeja al multiculturalismo, pues ambos, precisan de la división de la diversidad en estratos inclusivos, desde sitios particulares, desde formas, modos y maneras específicas, que separan y alejan a cada grupo, pues remiten a un reduccionismo a una forma instrumentalista, operacional y estática, que “promueve el mantenimiento de formas de atención a la diversidad alejadas (del) enfoque (Intercultural) educación específica para grupos específicos, compensación educativa, etc.” (Aguado, 2008, p.282).

De forma que, estas categorías son reforzados por la colonialidad en el pensamiento, y aun cuando el colonialismo donde existía una “relación política y económica en la cual, la soberanía (...) (dependía) del poder de otra nación” (Dietz, 2011, p.58) haya desaparecido. La colonialidad recupera tales formatos de manera más sutil, donde el miedo es instaurado y representado con imaginarios sociales

dirigidos a la descalificación de un cuerpo diferente al mío, de una cultura distinta, de lo que se encuentra fuera de lo previamente establecido; de este modo, los procesos multiculturales de dominio y separación se manifiestan como formas silenciosas en un “proceso (que), se refiere a arraigados patrones de poder (...) que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento (...) que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales” (Dietz, 2011, p. 58), para así, convertirse en un modo de vida validado y normalizado que impregna la cultura y la sociedad de forma tenue.

Por lo tanto, se instaure imperceptiblemente en las ideas, creencias y opiniones que se implantan, acomodan y fortalecen, dentro de lo global que intenta uniformar, homogeneizar y unificar estas y otras visiones de realidad, pues “la actual paradoja de la colonización: (donde) sólo quedan colonias y desaparecieron los países colonizadores; el Estado-Nación. Ya no encarna el poder colonial, lo hace la empresa global” (Zizek, 2008, p.55), para lograr que se infiltre en el pensamiento formal, que lo hace parecer habitual al apartar lo diferente en un intento de homogeneizar lo similar desde lo normal, pues “la *anormalidad* vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la *normalidad* tiene la facultad de ocultarlos” (Gentilli, 2001, p.2).

De tal suerte, que las diferencias son transformadas en situaciones no visibles y cotidianas pues la indignación respecto a la exclusión se transforma en algo ficticio (para aquellos que cuentan con algunas posibilidades), en una supuesta forma de trato incluyente que se manifiesta como apertura desde lo desigual (Vidales, 2019).

En otras palabras, se:

...da una ilusión de estabilidad, una imaginaria seguridad, para perpetuar las formas sutiles de poder, que permean el contexto internacional, nacional, local, institucional, etcétera (...) y como resultado surge una imagen de normalidad socialmente construida y comunicada como homogénea, que se transmite discursivamente sobreenfatizando o sobrevisualizando lo «heterogéneo» como «problemático» y como «impuro» (Dietz, 2011, p.154).

Esto fundamenta ideas, que llevan a un trato diferenciado entre los seres humanos al permitir formas de control transmitidas y retransmitidas por los mismos sujetos

que se encuentran inmersos en ellas, al tomarlas como maneras de relacionarse comunes. Lo cual, deja de lado “principios de igualdad y principios de reconocimiento de la diferencia; (sin) mostrar el potencial de la traducción intercultural para crear alianzas basadas en la idea de que la comprensión del mundo es mucho más amplia” (De Sousa, 2010, p. 9).

De este modo, se prosigue con la repetición de formatos histórico-sociales fundados en la opresión y separación de lo diferente, como algo fuera de lo validado, por lo que se requiere pensar formas que transgredan y rompan lo conocido, para lograr una descolonización desde:

...(modificaciones) fundamentalmente al Ser, (que) transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados (...), e introduce en (su) Ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres (y mujeres), un nuevo lenguaje, una nueva humanidad (Fanon en: Walsh, 2014, p. 34).

Por medio de la fragmentación y el resquebrajamiento, para desaprender lo impuesto, lo absorbido, lo aceptado, abrir paradigmas, crear tensiones hacia caminos que conduzcan a otras miradas desde el encuentro mediado; como una parte común de la totalidad, al “(aprender) a estar-ahí (...) a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar (...) a ser, vivir, compartir” (Morín, 1999, p.40) dentro de la heterogeneidad, desde la interculturalidad como una forma de vida llena de significados, transformaciones y reestructuraciones.

Existir en la práctica, en la re-significación desde procesos y dinámicas intencionadas, para llegar a cambios personales vibrantes, donde el análisis, la reflexión, la autocrítica formen parte de la reconstrucción de las relaciones, donde “todos los individuos (tengan) sus espacios, independientemente de sus diferencias, (ya sean) de capacidad, psicológicas, culturales, sociales, género, lingüísticas y/o étnicas al interior de los procesos” (Bello, 2018 p.2), desde las diferencias en sí mismas, donde “los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García, 2004, p. 14), donde la convivencialidad en la Interculturalidad sea algo fundamental, pues como lo menciona Canclini:

...la interculturalidad (...) no se trata de meras «exportaciones» e «importaciones» de discursos, sino de nuevas pautas transnacionales e interculturales mediante las cuales se construyen los discursos y los conocimientos afines (Canclini en Dietz: 2011, p.38)

Y así, intentar descolonizar la educación, descolonizar el pensamiento, descolonizar el actuar en el mundo, descolonizar el aprendizaje para volver a una revalorización de la educación, en la que se necesite “educar (...) para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano” (Fannon en: Walsh, 2014, p.39), ya que ,el concepto no es una moda, ni una forma actual, no es una manera de tolerancia sino un modo de desequilibrar y desestructurar la realidad a “partir del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad” (Dietz, 2011, p.154).

Por lo tanto, ser conscientes de que se necesita “la relación con el exterior (...) como relación ética” (Levinas, 2000, p. 89) por lo que, se requiere alejar ese vínculo homogeneizador, de esa forma sutil de colonización por medio del desencuentro personal que fragmente los arraigados patrones, en la búsqueda de:

... una ética del discurso, de comprender el carácter de una razón ética originaria como la propone Lévinas, que supone que las ‘razones de los otros’ no pueden ser aprehendidas sino por parte de un proceso por el que el otro pueda revelarse” (Lévinas citado por: Salas, 2006, p. 122).

Una Interculturalidad reflexiva donde se adquiera consciencia acerca de las huellas que se dejan y de “las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre Otro y adquiere su forma desde la legitimidad del Otro como un legítimo Otro en la convivencia” (López, M. 2006, p.6). Y mediante el desprendimiento de los paradigmas interiorizados se integren en los saberes y los diálogos otras perspectivas pues “para dialogar se necesita desarrollar la actitud inicial de desaprender para aprender de los Otros, evitando su descalificación previa (...), y que requiere propender a desarrollar” (Salas,2006, p.140).

Es así, que desde la ética de la Interculturalidad se media la comprensión desde el compromiso y el respeto de los saberes de un pensamiento diferente donde el Otro puede revelarse y hacerse comunicable al crear un ámbito común inteligible donde sea centro de su mundo con su historia propia (Salas,2006, p.122). Para así, entender la ética intercultural como:

...aquellas formas de tematización discursiva del Ethos al interior de una cultura, a partir del despliegue de los diversos niveles de reflexividad que se alcanzan en sus formas discursivas y los posibles espacios de apertura comunicativa que se abren frente a otras formas de reflexividad asociadas a otros contextos culturales (Quiroz Felipe en: La Monde Diplomatique, 2020, p.59).

Y de esta manera dirigirse a un análisis personal donde “los educadores (practiquemos) la ética de la educación que va en contra de (la ética hegemónica neoliberal), siendo coherentes entre nuestro pensamiento y nuestra acción” (López, M. 2006, p.8) al replantear nuestro hacer en la docencia.

2.3 La mediación intercultural con la ética en la docencia.

Ya se ha mencionado, que actualmente la educación es vista como un producto más que como un proceso, pues, los conocimientos en una era de la información envejecen rápidamente, caducan y se vuelven obsoletos, lo cual, la ha transformado en una “cosa, que se consigue completa y terminada, o relativamente acabada” (Bauman, 2010, p.24), donde los profesores, lejos de relaciones éticas mediadas con los otros, deben “en primera instancia, dotar (a los estudiantes) con habilidad de aprender, y aprender rápido” (Bauman, 2013, p.26) de acuerdo con un invisible poder y lo que éste requiere.

Debido a ello, la ética de la docencia se minimiza y degrada para una educación como mera instrucción, en la creación de seres humanos residuales (Bauman, 2013.) desde un pensamiento neoliberal, que se aleja de la comprensión y acompañamiento; y se vuelve un medio de transmisión promovido e instituido por los discursos hegemónicos.

Por estos motivos, reivindicar el discurso y el actuar ético dentro de educación, mejor dicho, desde los educadores, se vuelve fundamental, pues son ellos quienes desde su reflexión encuentran formas de mediación que “mucho más allá de mantenerse en el terreno de la mera explicación abstracta de las categorías filosóficas, proponen diversas mediaciones intelectuales que intentan dar cuenta de lo pensado” (Salas, 2006, p. 84), para que, desde esta intencionalidad, se reconozcan y retomen los diálogos de saberes al reformular constantemente el acompañamiento de la Otredad por medio de la responsabilidad social y la solidaridad en las interacciones dentro de los procesos formativos, que, “aportan elementos valiosos en las diversas formas de transmisión, formación e intervención que (se) pueden adoptar ante el educando (para) ayudar a que surja la persona en su plenitud” (Tebar, 2017, p.79).

Es así, como al mediar desde la libertad y desde la igualdad con y para las diferencias, se da “(un) encuentro potenciador, en el que la responsabilidad del educador comienza donde comienza la libertad del otro” (Tebár,2001, p.2):

...La mediación cognitiva debe ser consciente, significativa, recíproca, intencional y trascendente (una) acción entre dos, experiencia de ser y de crecimiento. No hay imposición, sino cercano acompañamiento y selección de las óptimas condiciones para acceder a los aprendizajes (Tebár, 2001, p.2).

Al reconocer que los seres humanos somos seres cambiantes dentro del contexto social que forma parte intrínseca del desarrollo desde las interacciones intencionadas, por lo tanto, la mediación en la creación de vínculos con otros, es necesaria, ya que, moldea parte de los pensamientos de cada uno, gesta ideas que se construyen y reconstruyen, e “ influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias;(es) una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa” (Bodrova, 2004, p. 9).

Por consiguiente, cada individuo se nutre de la actividad colectiva, la comunicación y la apropiación de la cultura, para interiorizar lo aprendido y lograr su desarrollo cognitivo (zona de desarrollo próximo), pues los procesos psicológicos elementales se transforman en procesos psicológicos superiores, que llevan al desarrollo cultural

que modifica (Werch,1988); apoyados del lenguaje, el cual es, “el vehículo cognitivo (...), a partir de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica (y) de las creencias (...) de una sociedad” (Watzlawick, 1995, p.74).

Por lo tanto, los procesos inter-psíquicos aparecen en primer lugar en lo social y posteriormente se interiorizan (Chávez, 2001), por medio de los estímulos que se reciben del medio, el cual, ha sido adecuado a las necesidades de la cultura y la sociedad en la que uno se desenvuelve. De hecho, las estructuras sociales como la familia, la comunidad, la escuela, etc., impregnan las visiones de realidad que se norman y normalizan en los paradigmas hacia las maneras de trato a las diferencias, es así, como las formas y los modos en que se tratan unos y otros son moldeados por, “los procesos cognitivos (y) el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura” (Bodrova, 2004, p. 9). Para implantar desde edades muy tempranas ciertos conceptos concebidos como comunes ligados a las interacciones dentro del contexto socio-histórico-cultural que se implementan (Chávez, 2001) como normales.

De esta manera, se observa la necesidad de resquebrajar estos supuestos adheridos a la educación desde la escuela como lugar que permite constante cambio y por medio de la docencia potenciar transformaciones, a través, de la Interculturalidad como una forma de relación ética con el mundo, ya que, “lo intercultural, (puede ser una) propuesta educativa, (que lleve) a procesos de intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos” (Aguado, 2004, pp. 40-41).

Por lo tanto, al resignificar el valor del docente como portador de cambio social, como un pensador intelectual y diseñador que desarrolla estrategias desde los contextos y lugares situados, y como un actor activo desde sí mismo y para los demás, se pueda reconocer:

...la diversidad como normalidad; adoptar un talante reflexivo y crítico-constructivo respecto a inercias y rutinas; replantearse la tarea docente como

algo más educativo que instructivo; asumir una responsabilidad ético-profesional (Aguado, 2008, p. 284.).

Y así, reforzar su propia identidad, reforzar su hacer en el mundo desde y para lo discentes que acompaña al:

...inculcar en los alumnos nuevas clases de motivos, desarrollar en ellos propensiones diferentes (...). Rebatir el impacto de la experiencia cotidiana, contraatacar y, al final, desafiar las presiones procedentes del entorno social en el que actúan las personas receptoras, (...) para desestabilizar y, finalmente, eliminar las presiones de los «hechos sociales» (Bauman, 2010, p.16).

De tal suerte, que, en este proyecto, se replantean todos aquellos paradigmas normalizados en pro de una deconstrucción dirigida a una “educación para todos los alumnos y, por otro lado, asegurar el derecho a ser diferentes” (Bello,2018, p.1), donde el acompañamiento mediado permita “conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que (fuera)” (Santos, 2007, pp. 11-12). Y así, poder mediante cambios personales dentro de la práctica, entretejer un todo desde sí mismo donde “el mediador es el primer modificado en su empeño de adaptarse al ritmo, al estilo y la capacidad del aprendiz, protagonista de cada proceso de aprendizaje y desarrollo” (Tebár, 2017, p.82) para comprender y potenciar su estar en el mundo.

En palabras de Catherine Walsh:

... (lograr un) proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (2005, p.4).

De esta forma, desde la mediación abrir la posibilidad de un pensamiento desde y para las diferencias en torno a las distintas formas de abordar la realidad social, cultural, ética e histórica (Salas, 2006). para la demolición de procesos, de pensamientos, de paradigmas arraigados en nuestro Ser, hacia la búsqueda de distintas estrategias educativas, la integración de nuevas aristas en la interacción

entre los estudiantes, de diversos modos de relación entre los discentes, su entorno y el docente desde las diferencias, desde un análisis profundo de la realidad mediante teorías que interpretan, interpretan, construyen y reconstruyen la práctica docente, la acción pedagógica como proyecto político, social cultural e histórico que abre la posibilidad de integrar otros lente (Chávez, 2001).

Para concluir, se puede observar que las relaciones desde la descolonización, desde los diálogos de saberes, desde la solidaridad, desde la mediación en las interacciones, desde el respeto a la otredad, desde la responsabilidad de otro, requieren estar impregnadas de una ética social que permita comprender las diferencias desde la Interculturalidad que posibilita resonancias y vibraciones en pro de la construcción de formas de individuación colectiva de un todo, del Yo desde, para y con el Otro.

Capítulo 3. La Interculturalidad desde las tensiones en un proceso interdisciplinario.

Cómo se mencionó en el capítulo anterior desde diversos autores es posible construir a partir de la Interculturalidad y la mediación maneras distintas de abordar las diferencias entre los individuos y asimismo entre los estudiantes desde un acompañamiento ético, lo cual, permite repensar la acostumbrada forma de entender la educación para favorecer vertientes; es por ello, que en este capítulo para continuar la construcción de relaciones desde el respeto se utilizará la investigación en acción como el fundamento clave para responsabilizarse del actuar y así comprometerse con los Otros hacia la emancipación del Ser; además de mostrar tres casos particulares que buscan otras visiones en las interacciones entre los dicentes y los docentes hacia la apertura de paradigmas en pro de la comprensión de la labor del profesorado desde encuentros conscientes y solidarios llenos de significado.

Dentro del estudio de la educación en la docencia, se sabe que existen tensiones desde las Políticas Internacionales con miras globales donde la educación vista como un producto requiere posturas tradicionalistas en las que la teoría y la práctica sean separadas y retomadas sólo como formas que coexisten pero no se mezclan, puesto que, la validación de la primera requiere de métodos repetibles y comprobables de la segunda, hechos por investigadores alejados del campo educativo desde situaciones humanas convertidas en problemas a solucionar que reproducen teorías para la educación como “proceso racional y tecnológico de búsqueda de la eficacia docente y de la efectividad de la escuela, para lograr los objetivos educativos definidos institucionalmente” (Latorre, 2005, p.9).

A la par de éste rígido formato, actualmente se encuentran interrupciones para confrontar dicho encuadre, no sólo para el trabajo sino para el ser humano, pues existen teorías que buscan la emancipación social " la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad”

(Rancière,2007, p.27), ya que, se trata de un acompañamiento ético, una formación para y con el Otro; en pocas palabras, una forma de vida desde la relación intercultural que permite la apertura del pensamiento hacia fracturas que conllevan a caminos de andanza profunda desde la indagación constante y de este modo dirigirse a investigaciones en la acción desde los contextos de cada sujeto y desde las múltiples diferencias de los mismos.

De suerte que al confrontar dichos paradigmas, se observa que en la primera postura surgen términos para nombrar supuestas carencias que tienen los estudiantes que deben ser subsanadas por los profesores dentro de la institución; desde “un proceso racional y metódico, dirigido a lograr un conocimiento objetivo y verdadero” (Latorre, 2005, p.9),pues, aquellos encargados de la educación, desde la formalidad de éstas ideas son técnicos que aplican investigaciones realizadas previamente por algunas personas que miran desde fuera, esos personajes hegemónicamente posicionados que solamente observan el campo de acción en escritorios cómodos, lo cual, supuestamente les permiten opinar respecto a lo que desconocen y hacer modificaciones en la educación mediante escritos y lineamientos para solicitar que se apliquen conceptos instituidos internacionalmente y manipulados nacionalmente que demuestren la efectividad de sus decretos y al mismo tiempo la eficiencia y la eficacia de sus recetas desde los docentes.

Con esto, la heterogeneidad, las diferencias, la diversidad cultural y social son problemáticas a enfrentar, es decir, se crea una ficción tras la búsqueda de supuestas soluciones desde discursos redentores para la homogenización de los sujetos, la homologación de sus formas de pensamiento y la uniformidad de sus acciones, para así, obtener desde la escuela discentes acordes a las necesidades productivas que recreen lo estipulado como forma de relación sana y pacífica desde un sistema global decretado y ratificado como único y verdadero.

Y de esta manera, avalar las intervenciones que implementan la corrección como forma de educación para un efectivo desempeño dentro de todo tipo de contexto, desde vacíos, separaciones y brechas que dejan de lado las diferencias y las desigualdades; además de provocar que los profesionales de la educación sean

encapsulados, encajonados, dictaminados, examinados, diagnosticados y calificados no desde su hacer, sino desde los validados escritos, las aprobadas exigencias y los parámetros que de ellas surjan.

Es por ello, que desde este proyecto se mira indispensable un movimiento donde la segunda postura emancipadora sea la base de la formación de los estudiantes, que tensionen “desde el deseo propio o la exigencia de una situación” (Rancière,2007, p.27); desde una necesidad o una contradicción; desde huecos y fisuras; para un análisis de sí mismos. Pues en esta investigación en acción se buscan alternativas, otras vertientes desde las interacciones dentro de un aula para afrontar una realidad cambiante que incluya las particularidades desde la comprensión, el respeto, la indagación y el encuentro con el Otro y con su propio Ser, siempre en acompañamiento sin imposición ni corrección.

Por lo tanto, al observar cuidadosamente estas otras formas de relación con el mundo es necesario el cambio desde una evaluación personal, una autocrítica que permita abrir el campo de acción a partir de la reformulación de las ideas implantadas dentro de uno mismo, un desequilibrio que conlleve a una investigación-acción dentro del aula, no desde la ensoñación de la práctica sino hacerse presente al mirarse y al mirarla hacia la transformación en el auto-encuentro y reflexión para evitar formas de separación, para observar la totalidad, ese tejido que permite una construcción de saberes más allá de lo enunciado.

Es decir, tomar la enseñanza como: “una actividad investigadora (...) en el ámbito educativo, (en donde) la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones” (La torre, 2005, p.10); desde, para y con las diferencias pues al descubrirlas, acercarse y vislumbrarlas mediante los lentes de la Interculturalidad se abren otros pensamientos, formas de vida en acción, una praxis desde el sentir donde la práctica docente es en el actuar cotidiano, en las situaciones que diariamente los estudiantes viven, en los momentos compartidos e internalizados que posibilitan una “naturaleza dialéctica, (que) sustenta (las) contradicciones y (se) desarrolla en la práctica a través del diálogo” (Latorre, 2005, p.15). Para así, llegar a una construcción de conocimientos donde la indagación, la

participación y la colaboración sean observadas y analizadas desde el hacer personal; donde la teoría y la práctica sean una, aquella que permite, construye y transforma la realidad mediante las resonancias de los encargados de sembrar caminos desde el diálogo y la re-significación de su actuar, desde la responsabilidad del mismo, desde una forma activa y respetuosa.

En otras palabras:

...(recuperar) el papel del docente como investigador, como diseñador de programas de autodesarrollo, como un innovador y práctico reflexivo, un profesorado capaz de analizar su experiencia cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales” (Latorre,2005, p.6).

Para que, la praxis ética y consciente sea uno de los fundamentos de toda planeación, aplicación y seguimiento dentro de los grupos y desde la reflexión crear proyectos de investigación. Por lo tanto, en este caso particular, se revisarán las situaciones del grupo de primaria de 4^o A, donde se analizarán las condiciones que se viven dentro del aula en la práctica cotidiana con el apoyo de instrumentos como: registros, observación y filmación para resignificar y autoevaluar el actuar, en la búsqueda de retroalimentación; en la modificación consciente de uno mismo (Hernández, 2016). Así, desde esta otra arista incluir autores que tengan un mayor conocimiento a este respecto, que hayan trabajado situaciones similares, más no iguales, para la comprensión de las interacciones y las relaciones sociales dentro de un sitio específico donde existen vínculos y convivencia diaria a fin de clarificar ciertos sucesos que se vayan suscitando.

3.1 Algunas vertientes desde la educación.

Como ya se mencionó existen tensiones que permiten abrir caminos dentro de la investigación en un aula y para tratar de dilucidarlos desde las interacciones que se dan en un grupo de educación básica es indispensable mirar otras visiones, revisar otras perspectivas, permearse de distintas formas de examinar las posturas expuestas que permitan indagar diversos desencuentros entre los estudiantes, por

ello, se retoman tres artículos, los cuales, posibilitan ampliar el panorama y cotejar algunos puntos abordados para una mayor comprensión de los tópicos expuestos dentro del estudio llevado a cabo en un aula de la Escuela Primaria GGG.

La primera investigación revisada, efectuada por la profesora Mejía y el profesor Ávila, fue realizada en una Escuela Secundaria a un grupo de Segundo Grado, donde refieren que: “las relaciones sociales son probabilidades de que ocurra cierto tipo de interacción, destaca la temporalidad y la precariedad (para) comprender su formación en la escuela según principios culturales específicos a la región” (Mejía, 2009, p.486), es decir, se indagan las maneras en que los estudiantes se tratan entre ellos y la forma en que socializan; su base conceptual, es la interacción simbólica entendida como: la percepción de los actores sobre la conducta interpersonal para identificar las distintas personalidades de los individuos en las relaciones, esto se refiere a las interacciones entre discentes-docente y discentes-discentes, para llegar a una aproximación significativa respecto al interés del docente, no únicamente en el aprendizaje de los estudiantes, sino además en los sentimientos y aficciones de los mismos (Mejía, 2009) para así, descubrir “la (...) comunicación entre actores que se consideren mutuamente «válidos»” (Mejía, 2009, p. 488).

Desde lo anterior, las interacciones quedan sujetas a las intenciones y las iniciativas tanto del profesor como de los estudiantes (Mejía, 2009), que posibilitan otras maneras de entender el desempeño de ambos, y así, comprender los efectos de las situaciones que ocurren dentro de un salón de clase sobre la identidad de las personas inmersas en él, en un contexto social específico, en otras palabras: “la construcción social de las relaciones sociales (que) influyen realmente en el aprovechamiento de cada estudiante (...), propiciando un desencuentro del sujeto” (Mejía, 2009, p. 506) para trascender de la simple interacción a acercamientos más sólidos donde haya una mayor atención a la confianza desde la comunicación que permite mirar la importancia de la misma.

La anterior forma de ver las interacciones, permite contrastar las diferencias que hay entre los contextos que se entrecruzan, es decir, otros pensamientos que se

perciben, otros lugares dentro del mismo país; pues el segundo estudio revisado fue hecho en Ciudad Juárez, Chihuahua dentro de aulas donde la heterogeneidad de los estudiantes es distinta. Dicho estudio es de corte cualitativo y fue realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2009; en estos casos el tema de los encuentros entre discentes se aborda desde la separación de los géneros y el sexismo en la escuela, lo que retoma, las rutinas, las normas, los acuerdos implícitos o evidentes, la autoridad y los docentes, para recabar datos empíricos que sustentan dicha información.

En esta investigación, se manifiestan los comportamientos de los estudiantes aprendidos dentro de la familia que recalcan pautas culturales, valores adquiridos y creencias transmitidas a los infantes desde los primeros años de vida donde las relaciones entre los discentes se dan a partir de algunos estereotipos que provocan violencia de género en la primaria y secundaria, los cuales, son recuperados en prácticas sexistas que son interiorizadas por las niñas y los niños, expresadas en las interacciones cotidianas con los Otros y normalizadas en acciones que segregan por características físicas y actuaciones socialmente determinadas que son enunciadas dentro de los recintos escolares de educación básica (SEP, 2009). Aunado a ello, se recalca el papel de las profesoras y los profesores como personajes que influyen en los pensamientos, actitudes y conductas (quizá inconscientemente) de los pupilos desde sus prácticas, pues en ciertos momentos otorgan consideraciones y distinciones entre niñas y niños en el desempeño de distintas asignaturas (SEP, 2009), por consiguiente, todo lo expuesto se toma como algo común y normal dentro del contexto.

Por último, en un tercer artículo escrito por la Doctora Naranjo se muestra desde otro lente una manera de relacionarse a partir de un lugar, desde los medios disponibles, a través de los objetos, es decir, desde un enfoque multimodal como forma de análisis de las interacciones entre los estudiantes de un grupo donde la tensión en la construcción social y local del espacio áulico se encuentra sopesada por las relaciones sociales y los significados que se les otorgan a los objetos en ellas:

...las aulas son lugares donde la comunicación se extiende más allá de los modos lingüísticos: son sitios multimodales donde los significados son producidos a través de muchos diferentes medios y donde los recursos tales como los gestos, las miradas, las posturas y el despliegue visual de objetos son crucialmente importantes para la producción de significados (Naranjo, 2011, p.4).

Es así, como el estudio examinado analiza el conjunto de signos, cuyos conceptos e ideas regulan lo social, mediante los criterios de los participantes en sus acciones, la interpretación de estas y las reacciones ante el actuar de Otros, (Naranjo, 2011), pues los escenarios (salones de clase) y los materiales dentro de los mismos, se transforman en algo dinámico, donde los sujetos son agentes activos, que los orquestan para formar contenidos de aprendizaje en la construcción de conceptos mentales desde relaciones pedagógicas, esto es, “la acción entendida no sólo como el acto físico, sino como el acto físico más sus interpretaciones de significado” (Naranjo, 2011, p.2).

De esta manera, las interacciones de los sujetos involucrados son permeadas, construidas, reconstruidas y transformadas por los signos culturales y no solo por la actividad entre ellos, además de las normas institucionalizadas, las cuales, regulan el acontecer diario dentro de las aulas y las acciones en las mismas, usadas como “espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y se produce cultura” (Naranjo, 2011, p.4). Lo cual, es expuesto y mediado por la correspondencia entre un todo, ya que, al momento de interactuar el docente y los estudiantes se comunican con un sinnúmero de elementos, pues cada uno, tiene formas distintas de significar el espacio, de interpretar e interactuar en él, además del papel que juegan dentro de la relación pedagógica que experimentan a partir de las formas de convivencia en ella.

Al haber revisado las tres investigaciones anteriormente expuestas se hacen evidentes las brechas que hay entre los contextos que intentan ser subsanadas por un discurso implantado a lo nacional donde las particularidades quedan fuera y las tensiones que existen dentro de la educación desde los distintos modos de vida, los personajes que dentro de ella interactúan y la cultura y sociedad que los empapa

son latentes, ya que, se alejan de los estándares homogeneizadores establecidos globalmente en supuesto para la variedad de contextos.

Por consiguiente, al tomar consciencia de las interrupciones que existen en dichas indagaciones y ser capaz de rescatar aquello que permite construir senderos se puede desde el análisis para esta investigación retomar qué en el primer y segundo artículo, las relaciones son tomadas como componentes unidos junto con los actores que en ellos interactúan en la construcción de significados en sus relaciones como una totalidad, es decir, desde la conducta que existe entre los actores de forma recíproca. Lo que significa, que hay un comportamiento alterno y mutuo entre varias personas, donde también se incluye la solidaridad, esto es, como un actuar responsable de todos; la comunidad que se forma cuando la relación social está cargada de sentimientos afectivos de los partícipes y la asociación, que es la conjugación de intereses con ciertos fines y motivaciones (Weber, 1977). Por lo cual, las relaciones se vuelven más profundas, pues involucran comunidad, asociación, solidaridad, e intencionalidad recíproca, dentro de un espacio para lograr intercambios comunicativos, no sólo verbales sino gestuales, de modos, de maneras y de formas apoyados por la interacción y los medios disponibles.

Mientras tanto, el tercer escrito es orientado por la proximidad espacial de cada estudiante a otros compañeros sopesado por la distribución material en el espacio que contribuye de cierta forma a los intercambios sociales que se den entre los miembros del grupo y las relaciones a las que conlleve dicha separación del espacio áulico pues se encuentran impregnados no sólo de cercanía o alejamiento, sino además de los límites sociales y culturales dentro de su contexto.

En pocas palabras, las relaciones que los estudiantes establecen entre ellos, tiene que ver con los intereses de los infantes para interactuar con otros desde la proximidad o lejanía del espacio físico y las características sociales y emocionales de cada uno de los participantes de estos encuentros desde la comunicación efectuada de manera verbal, gestual y corporal para romper los límites de la distancia y abrir espacios de intercambio (Naranjo, 2011). Lo cual, desde la comprensión y el análisis- ético de las interacciones basadas en la responsabilidad

de un Otro, la confianza desde el afecto y la asociación desde la dialogicidad permite un cercano acompañamiento.

En suma, estos estudios posibilitan aristas que dan pie al análisis de las relaciones dentro de un aula de clase, en un caso singular como lo es un grupo de 4º de primaria de la CDMX, a partir de las particularidades que permiten ampliar la comprensión de la heterogeneidad y al mismo tiempo las diferencias entre los contextos dentro de la misma, por medio de la mirada intercultural para quizá llegar a rupturas que se dirijan a relaciones dialógicas verbales, gesticulares y espaciales en pro de la solidaridad, comunidad y asociación con base en el respeto.

Cuadro 1. Relaciones dentro del aula



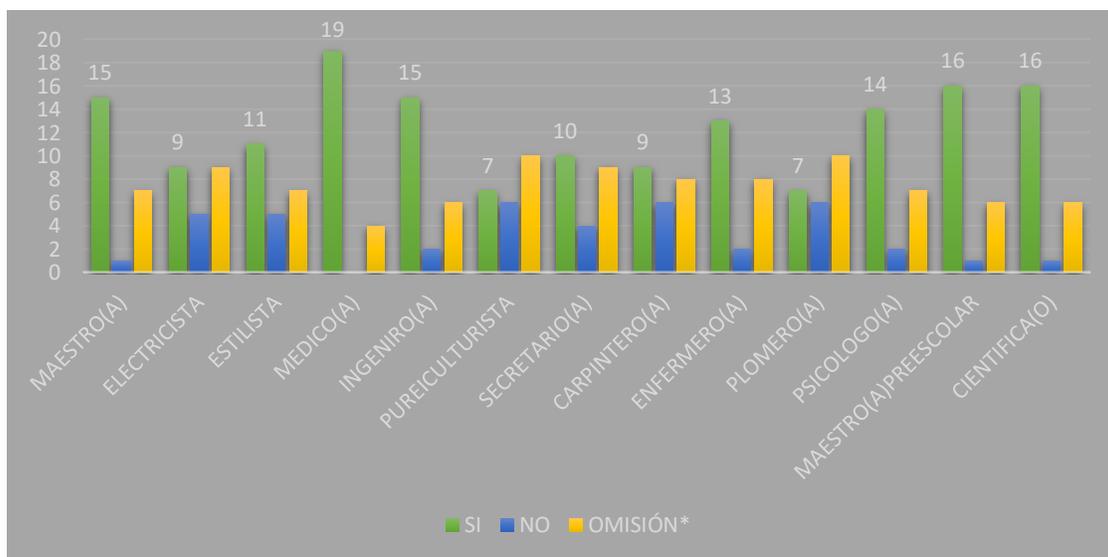
Fuente. Elaboración propia con base a: Mejía (2009) y Naranjo (2011).

3.1.1 Desde la tensión en relación hacia una forma de intervención.

Para continuar con la indagación del tema que nos convoca a partir de la parte nacional dentro de un contexto específico de la CDMX en un grupo de 4º grado de primaria respecto a las formas de relación que se viven en un aula; es fundamental comprender que existen imaginarios que se presentan desde las imperceptibles maneras de calificar, medir y evaluar a los estudiantes mediante los progenitores que conviven con ellos hasta dentro de la escuela que las asimila y reitera continuamente por medio de valoraciones que se les imponen a los infantes con criterios de éxito, aceptación y triunfo preestablecidos y avalados desde un formato global que ha estipulado lo que es necesario, lo que es eficaz y lo que es meritorio.

Es decir, se ha tratado de impregnar en un Otro, en un cuerpo ajeno, en alguien distinto a uno responsabilidades respecto a sus relaciones y designios particulares para sus interacciones, pues, se exigen expectativas de cómo deben ser los infantes absorbidas por los padres de familia, los cuales, enuncian aspiraciones que marcan a los estudiantes tanto por sus características físicas y emocionales como por las sociales. (Ver gráfica 4).

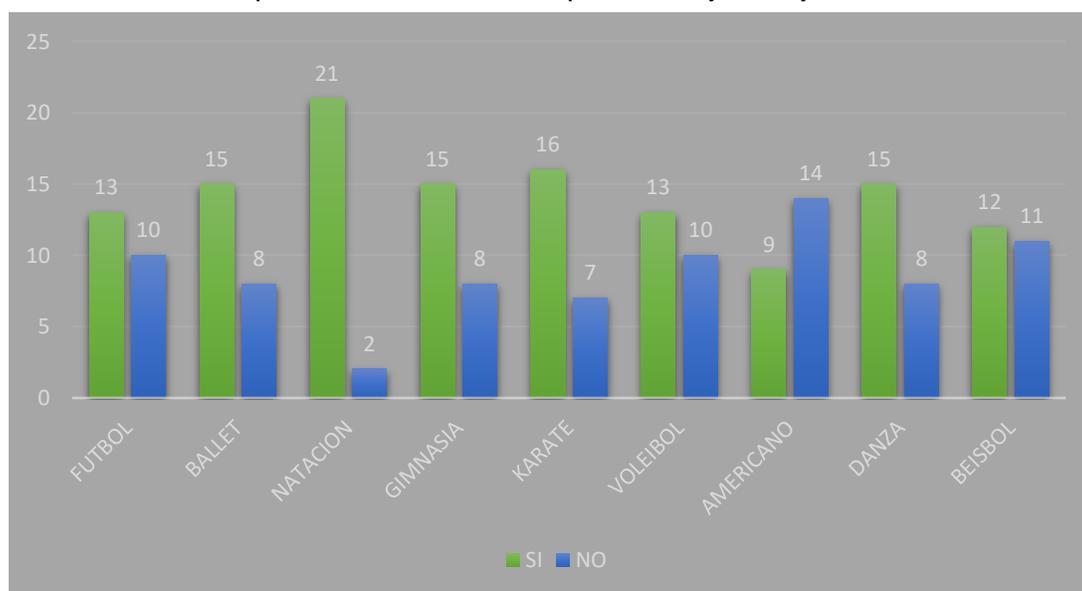
Gráfica 4. Expectativas de carreras o actividades laborales que los tutores del grupo de primaria de 4ºA desean para sus hijas e hijos.



Fuente: Datos obtenidos de cuestionario aplicado a padres.

De este modo, desde implementados comportamientos simples que manipulan el atuendo y las actividades hasta variaciones más visibles como la educación académica y las ocupaciones artísticas y deportivas que igualmente los dividen (ver gráfica 5); se influye y permea el cómo se perciben los estudiantes y las formas de relacionarse que diariamente ejecutan en el aula, lo cual, provoca un acostumbramiento inconsciente desde la normalización para la repetición de dichas cuestiones.

Gráfica 5. Expectativas de actividades deportivas o artísticas que los tutores del grupo de primaria de 4^ºA desean para sus hijas e hijos



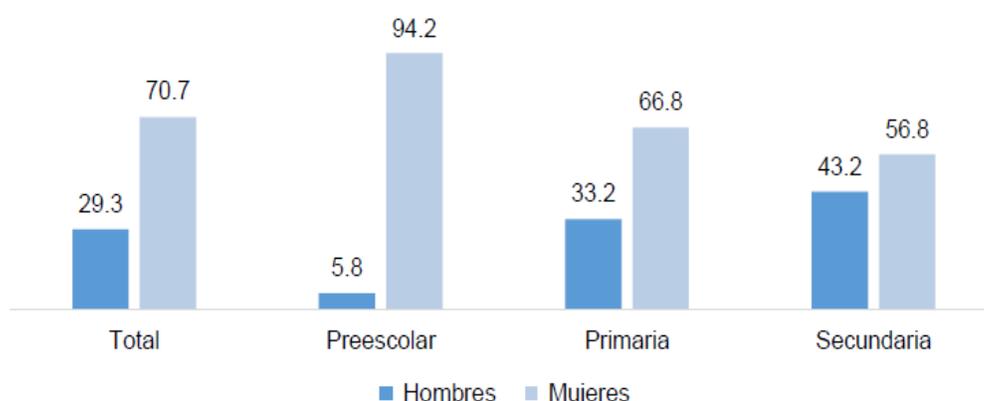
Fuente: Datos obtenidos de cuestionario aplicado a padres.

A lo que también se suma la visión institucional, que prosigue tal línea social mediante dictámenes aplicados de modo sutil dentro de la escuela con acciones de los profesores que son instauradas como estándares compatibles con dichas idealizaciones. Como muestra se puede notar, que la plantilla docente en su mayoría se compone por mujeres quienes deben tener ciertas características anheladas para ser cuidadoras, educadoras y asimismo formadoras de los estudiantes y desde el caso específico de la Escuela Primaria GGG se relega la figura masculina a un papel secundario encargado de asuntos supuestamente

pesados, lo cual, perpetua imperceptiblemente estereotipos de género que los infantes asimilan como parte normal de su Contexto (ver gráfica 6).

Ya que, partir de datos recopilados por el INEGI en el censo del 2019 respecto a la educación básica se puede mostrar como en su mayoría la plantilla docente está compuesta por mujeres, es decir, de cada 100 profesores 71 son mujeres además de que en preescolar y primaria está distinción es más latente, puesto que, de cada 100 educadores en nivel preescolar 94 de ellos son mujeres, de igual manera en nivel primaria el porcentaje es mayor pues son 67 profesoras de cada 100 docentes; en secundaria existe una variante respecto a la plantilla pero aun así el porcentaje de mujeres sigue a la alza (INEGI, 2019).

Gráfica 6. Datos nacionales de docentes en educación básica en México.



INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. ENOE. Cuarto trimestre de 2019.

De esta manera, además de todas las tensiones que son interiorizadas por los docentes, se agregan formatos rígidos dentro de la escuela que señalizan las interacciones de los mismos de acuerdo preceptos sociales desde el pensamiento dominante, es decir, los modos de relación entre los estudiantes son juzgados y encasillados por aquellos que repiten discursos previamente estipulados como formas de trato pacífico, sano y aceptable para todos.

Como ejemplo desde la bitácora y registros se puede tomar la situación ocurrida el 6 de diciembre del 2019 entre el grupo, su docente y una profesora del mismo grado, pues, las niñas del grupo 4º A, cantaban una canción, cuya tonada dice: “soy soltera

y hago lo que quiera” verso que pronunciaban constantemente, por lo que, los niños se unen a tal celebración, al repetir el soneto “soy soltero, y hago lo que quiero” saltando y bailando al unísono.

Este festejo en el pasillo no causa ningún revuelto y no es cuestionado, pues se observaba la felicidad que los estudiantes expresan al cantar juntos dicha entonación, pero a la hora del receso otra profesora de 4º grado me aborda y me menciona que las mujeres han hecho muchas revoluciones para ganarse un lugar y refiere la lucha por la libertad de voto, el derecho al aborto y la igualdad entre los sexos; debido a ello, al finalizar la perorata me solicita que los estudiantes de mi grupo dejen de cantar tales sonetos, pues esa canción a su parecer degrada el cuerpo femenino, porque las niñas cantan que “se mueven como quieran”, reiterando las luchas antes mencionadas, y así, me exhorta a pensar en mi actuar como docente al no haber impedido dicha situación.

Es por ello, qué desde mis propios prejuicios, le digo que no había escuchado cuidadosamente las estrofas y le afirmo que platicaré con los estudiantes para que el suceso no vuelva a ocurrir. Al llegar con un grupo de discentes que continúan cantando esa tonada, les comento que me había llegado el reporte de que dentro de lo que se dice en la canción, aparecía la frase “me muevo como quiera” (cosa que al reflexionar no afecta en absoluto su desempeño y autovaloración personal), las niñas y niños me mencionan que no cantan esa frase, pues no es parte de la canción además de invitarme a revisar el video en YouTube, para mostrarme su punto.

Lo cual, me demuestra mis propios juicios e imaginarios sociales, exhibidos de forma normalizada como algo cotidiano y común, respecto a la desvalorización de las opiniones y acciones de los infantes como fuentes de construcción y reconstrucción de visiones, de resquebrajamiento y ruptura, es decir, otras maneras de manifestar su Ser.

Al finalizar las sesiones del día las niñas y niños aun cuando se había platicado con ellos y al haber aceptado con tranquilidad sus perspectivas respecto a la canción, vuelven a salir en fila en una celebración fraternal con la misma tonada, no obstante

al encontrarme con la docente que en la hora del receso me había abordado, observo su desconcierto y al mismo tiempo molestia al no haber frenado, mejor dicho, controlado al grupo como ella lo solicito, por lo que, cuando por segunda ocasión intenta hablar conmigo y reafirmarme su punto de vista, le refiero que platique con los estudiantes respecto a lo cantado y me compartieron la letra de la canción invitándome además a escucharla en You Tube.

La docente, aún molesta y quizá indignada por la falta de obediencia, me responde lejana a los discursos antes emitidos: - En boca de unas damitas esa tonada se escucha vulgar, por eso no es grato que lo canten.

Lo expuesto, reitera los imaginarios adentrados que empapan cada una de las acciones que se manifiestan en nuestro actuar docente, lo cual, ocasiona descontento, si las directrices que seguimos desde lo normalizado son alteradas, y así, con tal irreflexión proseguimos nuestro andar como formadores de otras generaciones al dejar huellas imperceptibles que resuenan lo que nosotros percibimos como correcto, y creer que el mundo y la vida requieren de obediencia ciega y un pensamiento normado y homogéneo.

Dentro de esta ejemplificación es posible incluir otras situaciones registradas que muestran dichas huellas sociales que se integran en el acontecer común de los infantes, es decir, cierta replica de estos preceptos que han sido comunizados y reiterados en su acontecer, ya que, se expresan formas de separación que son nuevamente recalçadas después de la situación ocurrida con la profesora antes mencionada.

Es decir, el día 10 de octubre del 2019 al termino del receso y al formarse para avanzar hacia el salón, le solicito a los estudiantes varones que suban primero en una sola fila lo que provoca que una discente se incomode y refiera que “las damas van primero”. Al decir esto, algunas niñas del grupo apoyan la idea por lo que un niño al escucharlas, dice: -tienen razón maestra, las “damas son primero”, secundado por otros de sus compañeros, y a pesar, de que algunos varones no están de acuerdo, una mayoría solicita que las niñas avancen primero por considerarlo un acto de caballerosidad.

Posteriormente, en el salón se platica con el grupo respecto a que tienen igualdad de oportunidades para entrar primero al aula al recalcar que esto tiene que ver con el comportamiento, es por ello, que les refiero que a partir de este día se turnarán entre mujeres y hombres para saber quién sube primero después del receso, cual es la primera fila que baja al aula de TIC, quienes avanza hacia educación física, etc., lo cual, los tranquiliza.

Pasan los días y ésta nueva forma de organización es asumida, aceptada y respetada por los estudiantes; pero el día 9 de diciembre de 2019, al salir del aula de clase rumbo a la puerta principal, debido a algunas composturas que se hacían en el piso de la escuela los grupos se dirigen a la salida en una sola fila, así que, decido dejar que la fila de los niños prosiga con el avance, por lo que June se molesta y dice:

June: Maestra eso no es justo (secundada por otras compañeras).

June: Pues las damas somos primero.

Perla: Sí, maestra, no es justo, ellos no deberían salir primero.

Varias: Sí, las damas somos primero.

Observo la inconformidad por no haberle dado preferencia a las mujeres para salir, pero después de dialogar con ellas comprenden que de acuerdo a los turnos previamente seguidos los discentes varones debían avanzar y así se prosigue con la salida del grupo.

Dichos posicionamientos me permiten mirar concepciones arraigadas respecto a ser hombre o mujer y lograr exponer las tensiones que viven los discentes en su acontecer diario que han sido normalizadas y repetidas. Por lo tanto, reafirmo la necesidad de movimiento mediante pequeñas vibraciones situadas que quizá siembren otras miradas, distintas visiones, nuevas perspectivas para abordar las relaciones entre los estudiantes desde las diferencias.

3.2 Praxis e investigación. Un desencuentro general para particularidades de un grupo.

Al recuperar todo lo anterior y las tensiones que se han observado en el transcurso de éste proyecto, se mira desde las vibraciones la necesidad de rupturas intencionadas mediante una praxis donde “la reflexión y acción (sea) para transformar, (...) la acción autotransformadora del docente en referencia a su práctica (y la) acción interiorizada y reflexionada” (Covarrubias, 1997, p. 125). Es decir, se requiere un objetivo general, que permita abrir caminos desde un cierto espacio, en otras palabras, un análisis de las interacciones entre estudiantes, niñas-niños, niñas-niñas, niños-niños y docente-discentes, en concreto, en un grupo de 4º grado de primaria para desde las disrupciones quizá encontrar sendas que posibiliten relaciones grupales basadas en el respeto a las diferencias por medio de un acompañamiento ético e intercultural con base al diálogo dentro de los intercambios cotidianos.

Para desde éste objetivo general crear objetivos específicos dentro del mismo y encontrar situaciones que permitan enriquecer la comprensión de las relaciones dentro de un grupo, mejor dicho, examinar las formas que han interiorizado los estudiantes desde los supuestos familiares y escolares respecto a cómo deben comportarse entre ellos además de distinguir el efecto que estas visiones tienen en las relaciones con sus compañeros.

Por lo tanto, serán indispensables algunos cuestionamientos guías dentro de la indagación, como: ¿Qué formas de interacción han adentrado desde el contexto cultural en sus relaciones dentro del aula? ¿Qué factores o elementos del entorno sostienen o refuerzan dichas visiones? y ¿Qué resonancias provocan estas miradas?

Para así, desde estas preguntas y algunas más que surjan, comprender de cierto modo el comportamiento que los estudiantes tienden a repetir desde las diferencias además de las actitudes que se hacen presentes en torno a ellas y cómo estos modos afectan sus relaciones desde imaginarios que en ocasiones replican.

Por esto, para clarificar lo encontrado se emplearán instrumentos y herramientas que examinen el quehacer docente dentro de la práctica para lograr objetividad en la investigación y no sólo supuestos o interpretaciones vagas de la realidad desde la subjetividad, y en la medida de lo posible evitar los juicios respecto a las interacciones observadas. De tal suerte que, mediante la observación-participante con técnicas de apoyo para recabar información se irán entretejiendo los acontecimientos dentro del aula desde situaciones cotidianas que se han normalizado.

En pocas palabras, mediante la bitácora, los registros, la guía de observación y las grabaciones de lo que ocurre en las sesiones planeadas se recabará información que posteriormente será expuesta mediante la narrativa y la descripción de la misma. Y para complementar dicho fin, también se aplicará un cuestionario a los tutores, cómo una herramienta que posibilite abordar ciertas indagatorias que brinden información pertinente y necesaria dentro de este proyecto (Meneses, 2000) que se contrastará con las perspectivas, anhelos y necesidades que expongan los estudiantes desde una técnica lúdica (Ames, 2010). En pro de una amplia comprensión de las formas de trato entre todos los actores además de un auto-análisis de mi práctica desde la realidad de los estudiantes a mi lado para descubrir el tipo de acompañamiento que puedo brindar desde el conocimiento, el pensamiento y las acciones que me permitan auto-modificación (Watzlawick, 1995).

Cuadro 2. Hacia otras formas de relaciones.



Fuente elaboración propia con base a: Dietz (2011), García (2004), Levinás (2000), Tebár (2001 y 2017), Touraine (2000) y Walsh (2005).

Capítulo 4. Un conjunto en tensión. Planeación y seguimiento.

Debido a todo lo expuesto en el capítulo anterior desde los imaginarios que han marcado las diferencias como problemas y no como coyunturas, los cuales, se han normalizado y adentrado en la formación de los discentes en este capítulo se crea y expone la planeación titulada: “¿Todos los momentos históricos son iguales?”, para favorecer aprendizajes relacionados con actitudes desde las interacciones con base a la responsabilidad hacia Otro y el respeto de las diferencias del mismo a partir de una mirada crítica (Plan de estudios, 2011) y así, ampliar las formas de percepción entre mujeres y hombres dentro del aula al tomar la equidad de género como base, pues, es un tema de relevancia internacional manejado en plan de estudio 2011, donde en algunos textos, específicamente del libro de Formación Cívica y Ética de 4º de primaria, es retomada de desentendido modo, ya que, la explicación es corta, vaga e insuficiente para la comprensión de sucesos tan importantes e históricamente trascendentales que han diferenciado a mujeres y hombres.

Es por ello, que se propone un profundo análisis del tema, que es y ha sido complejo, con la intención de abrir espacios de reconocimiento mutuo entre los sexos hacia la igualdad de derechos; al intentar exaltar de forma más visible la participación de las féminas en las diferentes culturas, para hacer notorios esos aportes y reiterar el apoyo mutuo de mujeres y hombres en el desarrollo de la humanidad y la construcción de las sociedades; enfatizando además la colaboración y la cooperación como forma de aprendizaje desde la comunidad dentro de las relaciones en el aula. Para de este modo, desprenderse de los juicios que se tienen respecto a las relaciones entre los sexos, y así evitar proseguir con la repetición de ideas que favorecen a unos sobre otros.

Desde la formalidad de un proceso de planeación instaurado desde formatos hegemónicos para los eficientes docentes se plantean requisitos lineales e indispensables dentro de sus planes hacia los aprendizajes de los adecuados discentes, los cuáles, completan el proceso de los mismos, para así, intentar

alcanzar lo esperado y establecido desde el Plan de estudios, a partir, del acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (DOF, 2011). De esta forma, algunos de las directrices que guían las planeaciones de los profesores son: el campo formativo, las competencias, los aprendizajes esperados, los recursos y por supuesto la evaluación, los cuales, forman parte indispensable y formalizan las acciones para orientar una adecuada intervención, es decir, son los lineamientos desde donde el profesional de la educación debe desarrollar sus estrategias para obtener estudiantes acordes a las necesidades educativas nacionales e internacionales.

Es por ello, que para formalizar esta planeación será indispensable incluir estos rubros desde el programa de estudios 2011 con ciertos aportes del plan de estudios 2017 para recuperar una parte de las tensiones expuestas que embeben las relaciones e interacciones del grupo de primaria 4º A, ciclo escolar 2019-2020, pero en el intento de romper lo estructurado con un análisis intercultural que permitirá alejar el juicio y focalización de los estudiantes y concentrarse en la apertura del pensamiento; en el acompañamiento-ético mediante los diálogos, los saberes y las diferencias de los estudiantes.

Por lo tanto, será fundamental la transversalidad de algunas asignaturas, en este caso específico de dos de ellas. La primera: Formación Cívica y Ética del campo de Formación y Desarrollo Social para la Convivencia; y la segunda: Historia del campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, las cuales ayudarán de cierta forma a entender las relaciones entre los sexos y el apoyo mutuo de los mismos a través del tiempo.

El principio pedagógico que solidificará este proyecto, será el 1.9, donde se incorpora como tema de relevancia: “la equidad de género” (SEP, 2011a), que por su importancia más tarde se intentará integrar en otras sesiones dentro de otros campos formativos desde las relaciones diarias para el desarrollo y la formación de los estudiantes.

Cuadro 3. Interdisciplinariedad

| Campo formativo | Asignatura | Competencias | Aprendizaje esperado | Contenidos |
|---|--------------------------|--|---|--|
| Desarrollo Personal y para la Convivencia. | Formación Cívica y Ética | Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. | Las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos y oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad. | Mujeres y hombres trabajando por la equidad. |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social. | Historia | Formación de una consciencia histórica para la convivencia. | Reconoce los aportes de españoles, indígenas asiático y africanos en la conformación de una nueva sociedad y cultura. | Mestizaje e intercambio cultural. |

Fuente. Elaboración propia con base a: SEP (2011b).

Así, la planeación titulada: ¿Todos los momentos históricos son iguales? se enfocará en el tema de género, pues, las disruptivas que existen entre hombres y mujeres los han separado, y a pesar de tener los mismos derechos, la incomprensión de sus diferencias ha provocado brechas entre ellos. Por lo tanto, se trabajará desde la igualdad y el aporte histórico que ha permitido el apoyo mutuo en el desarrollo de la humanidad.

Algunas de las competencias que se retomarán serán del bloque 3 de Formación Cívica y Ética, es decir, las que se refieren al “respeto y valoración de la diversidad

(aunado al) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” (SEP, 2011b, p. 191), y desde estos ejes, encaminarse a un aprendizaje esperado donde se profundice reconocimiento de “que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos y oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad” (SEP, 2011b, p. 191). Para tratar de llegar a un trabajo dirigido a la equidad de hombres y mujeres donde los prejuicios actuales dejen de privilegiar a unos sobre otros (Walsh, 2005).

Algunas actividades que se realizarán con los estudiantes estarán apoyadas de los libros de texto, principalmente el de Historia de 4º grado de primaria, que menciona las formas de interacción entre las mezclas sociales que existieron después de la conquista de México-Tenochtitlán, para así, encontrar las similitudes y diferencias entre mujeres y hombres desde esos contextos y poder notar los cambios que se han dado en la actualidad y en las relaciones.

Finalmente, en éste proyecto de investigación, la evaluación será entendida como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011a, p. 32) y se hará “por medio de la observación y un registro anecdótico” (SEP, 2011a, p.33), lo cual permitirá, narrar los sucesos vistos respecto a las formas en que los estudiantes se relacionan y desde el tema quizá lograr replicas respetuosas en sus acciones.

Los recursos que se emplearán son el celular como cámara de video, una guía de observación, el registro de las sesiones en una bitácora, papel bond, plumines, colores y el pizarrón junto con el espacio del aula de clase y quizá en algún momento el pasillo y el patio de la escuela.

Secuencia didáctica del proyecto ¿Todos los momentos históricos son iguales?:

Sesión 1. Se cuestionará al grupo acerca de cómo piensan que vivían las personas después de la Conquista de México-Tenochtitlán, que será mediante la participación voluntaria para tratar de no hacer de lado ninguna opinión y respetar a aquellos que en ese momento deciden no hablar, y así posteriormente, en equipos se pedirá que seleccionen y decidan cuáles creen que eran las funciones de los hombres y de las mujeres en esa época.

Al término de la reflexión, se solicitará que anoten en un papel bond lo revisado, para que, en la siguiente sesión, se observen las ideas y se contrasten los puntos de vista además de pedir que seleccionen una de las actividades que piensen que era la más importante que realizaban las mujeres y otra que ejecutaban los hombres para que generen acuerdos en equipo mientras discuten sus ideas y posteriormente las plasmen en el pizarrón.

En la segunda sesión, se recapitulará lo revisado y se solicitará que, mediante participación voluntaria, mencionen qué fue lo que más les gusto de lo trabajado desde una pregunta detonadora, que será: ¿Cuál piensan que es el principal aporte de las mujeres y los hombres de esa época a nuestra situación actual?

En ese momento de reflexión, se les solicitará el intercambio con otro equipo del papel bond donde escribieron acerca de la participación de los hombres y de las mujeres en la vida diaria que será revisado por los integrantes de ese pequeño grupo, los cuales, subrayarán las ideas que se parezcan a las que ellos anotaron. Por último, en media hoja, deberán responder: ¿Por qué piensan que había estas similitudes?, ¿Qué piensan que se ha modificado en la actualidad? y ¿Si hay algo que les gustaría que se conservará?

En la sesión tres, volverán a pegar los papeles bond, para revisarlos y preguntar si algunas de las situaciones descritas les parecen injustas y el por qué, donde únicamente se le dará la palabra a 5 niños y 2 niñas del grupo, para observar si notan esta distinción y la mencionan. Después se les entregarán 2 hojas blancas, y se les solicitará que las doblen a la mitad respondiendo con dibujos las siguientes preguntas: ¿Quién trabaja en su familia fuera del hogar?, ¿Quiénes se encargan de los quehaceres dentro de casa, comida, limpieza del hogar, lavado de ropa, lavado de trastes, etc.?, ¿Qué labores realizas en tu hogar? Para que, al término de ésta sesión, muestren lo que dibujaron y lo expliquen; posteriormente argumentarán el agrado o desagrado de lo plasmado.

En la penúltima y última clase se continuará con la participación desde la explicación de sus dibujos y se preguntará nuevamente las situaciones que no les son gratas y el porqué de esto sumado a que se les pedirá que realicen un relato de lo que ellos

creen que deben hacer de acuerdo a su sexo, y dibujen una cosa que no les sea agradable respecto a esa misma reflexión.

Para cerrar esta planeación, en la quinta sesión se leerán los escritos finales acerca de lo que piensan que deben realizar, además de preguntarles si aún les agrada su respuesta pasada. Al termino de ello, se pedirá que conjunten y mediten todo lo vivenciado para crear un texto acerca de lo que actualmente imaginan que pueden o no hacer hombres y mujeres, y así mirar si existen cambios sobre su concepción del Otro.

4.1 Más disrupciones: la incertidumbre y la modificación. Un segundo encuentro transformado en desencuentro.

Este segundo plan a partir de las tensiones experimentadas en la primera intervención y apoyada de la investigación-acción desde el sentir, me permite una autocrítica responsable de las acciones personales, ya que, desde la observación de los acontecimientos ocurridos en la planeación pasada, se denota una Interculturalidad mediada únicamente discursiva, pues mi actuar se alejó del acompañamiento ético; debido a que, dentro de la aplicación de la planeación ¿Todos los momentos históricos son iguales?, la imperceptible incongruencia de mis acciones nubló e impregnó mi juicio respecto a las relaciones e interacciones de los estudiantes, lo cual, me demostró los modos separantes, excluyentes y silenciosos que ejerzo en el trato diario por el sutil acostumbamiento y la inapreciable repetición de tales sucesos.

Es otras palabras, las formas de interacción que he vuelto parte de mi labor docente, mi hacer, sentir, pensar y decir para con el grupo que acompaño, deja mucho que reflexionar y desde una ética personal se suspendió el proceso de aplicación de las sesiones planeadas y descritas anteriormente, para intentar integrar otras posibilidades, otros desencuentros en los encuentros , es decir, otras maneras de convivencia que enriquezcan a cada uno de los estudiantes y a uno mismo en las relaciones humanas diarias de una realidad cambiante,.

Puesto que, al observar los primeros dos filmes y hacerme consciente de mis actos, desde un paradigma hermenéutico-crítico para comprender a través de las resonancias desde la interpretación de las transformaciones de las transformaciones, se encontraron dentro de mí grandes fisuras que me llevan a responsabilizarme para intentar modificar la forma en que me relaciono con los estudiantes, y así tratar de romper con mis imaginarios. Por lo tanto, comienzo a reescribir el actuar y transformar lo interno desde una segunda reconstrucción, un segundo encuentro en el desencuentro, una renovada reestructuración personal para redescubrir otras formas de relación conmigo, los estudiantes y el entorno.

De esta manera, se crea una segunda planeación, que trata desde el cuidado de un Otro, la hospitalidad y la tensión un acompañamiento realmente respetuoso para el diálogo de saberes en las interacciones de los estudiantes dentro del aula. Es decir, un entretrejimiento comunal basado en la escucha, la ruptura, la reflexión para ampliar aristas, sin juicio, sin señalamiento, sin mecánica de intervención, sino mediante la comprensión de distintos caminos solidarios y encuentro en los desencuentros diferentes.

Este plan recibe el nombre de: “Al encontrarnos todos”, lo cual, se abordará desde la signatura de Formación Cívica y Ética del Campo Formativo de Desarrollo Personal y para la Convivencia; donde una vez más, se trabajará con el bloque 3 de la asignatura antes mencionada, desde “el respeto y valoración de la diversidad (y el) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” (SEP, 2011a, p. 191) como guías de acción. En el Aprendizaje Esperado, se debatirán “situaciones en las que se manifiesta cualquier tipo de discriminación”, donde se abordará como contenido a “México: (como) una sociedad respetuosa de la singularidad y la pluralidad” (SEP, 2011a, p. 191), para desde aquí, explorar con los estudiantes el hecho de que:

...todas las personas deben ser tratadas con respeto a su dignidad y sus derechos (además de) cuestionar situaciones que promueven prejuicios, falta de equidad y discriminación por cuestiones de edad, género, etnicidad, religión, condición socioeconómica, enfermedad, rasgos físicos y preferencias (...) entre otras (SEP, 2011a, p. 191).

Es decir, se intentará una construcción de las relaciones desde los diálogos de todos los miembros que integran el grupo primaria de 4º grado A.

Cuadro 4. Algunos saberes en diálogo.

| Campo formativo | Asignatura | Competencias | Aprendizaje esperado | Contenidos |
|--|--------------------------|--|--|---|
| Desarrollo Personal y para la Convivencia. | Formación Cívica y Ética | Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. | Cuestionar situaciones en las que se manifiesta cualquier tipo de discriminación | México: una sociedad respetuosa de la singularidad y la pluralidad. |

Fuente. Elaboración propia con base a: SEP (2011b).

La evaluación, también es modificada, pues tanto, en la observación como en el anecdotario, previos, únicamente se registraba aquello que yo designaba como intercultural o no, desde mi sesgada visión, donde se asignaba y condicionaba lo que se encontraba dentro o fuera de lo estipulado y previamente se juzgaban las relaciones entre los infantes desde su género. Por lo que, desde la auto-reflexión intercultural como movimiento dinámico, la evaluación se apegará al proceso y no sólo al contenido ni a los criterios personales, y se “(buscará) conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole” (SEP, 2017, p.121), aunado a promover el juicio crítico desde el análisis responsable de las acciones.

Por lo tanto, la forma en que se expondrá la observación de las sesiones, será la narrativa experiencial, para tratar de interpretar las voces, gestos, movimientos y silencios de los estudiantes mediante filmaciones que se realizarán durante los desencuentros adentro de cada encuentro dialógico y así, llevar a cabo un claro y objetivo seguimiento junto con la reflexiva-observación del propio actuar dentro de

las relaciones para y con los Otros. Además, se tomarán notas mediante una guía de observación, donde se escribirán las actividades, las estrategias y las reflexiones que se adquieran en la práctica.

De esta manera, en cada desencuentro, se tratará de vivenciar el diálogo de saberes a partir de la autovaloración de los estudiantes, las formas de convivencia entre ellos, las relaciones e interacciones dentro del aula y las réplicas y/o resonancias en los procesos de socialización.

Cuadro 5. Evaluación. Lo vivido en cada desencuentro.

| |
|---|
| Coevaluación en las interacciones y relaciones. |
| Dialogicidad grupal desde los saberes. |
| Confrontación con preguntas intencionadas. |
| Reflexión |

Fuente. Elaboración propia con base a: Morín (1999), SEP (2011a, 2013, 2017), Toraine (2000).

Secuencia didáctica. “Al encontrarnos todos”:

Primer escenario de desencuentro: “Reescribir mi actuar”.

Se cuestionará a los estudiantes, respecto al concepto de “cualidad”, exacerbando las características positivas de los Otros, para así, crear un diálogo de saberes, dónde se manifieste la concepción que cada uno tiene de sí respecto a este concepto y, de este modo, lograr formar una definición grupal de “cualidad” que integre los puntos de vista de los discentes.

Después, se les entregará una hoja de color y se les pedirá que la dividan en cuartos, donde escribirán su nombre en el primer rectángulo o cuadro, según haya sido su división, al frente y al reverso (en un equipo se les apoyará para dividir la hoja en quintos), y bajo su nombre, se les pedirá que anoten tres cualidades tuyas, para así leer su propio auto-concepto y la forma como se miran. Mientras tanto se les comentará, que, en ocasiones tendemos a resaltar más lo negativo, en vez de las cualidades positivas, para intentar que reflexionen al respecto.

Al finalizar, se les pasará un bote transparente vacío donde se les solicitará que depositen su hoja con lo escrito, para posteriormente revisar su auto-concepto tomado y reforzado desde su contexto, familiar, social y escolar.

Cuadro 6. Autoevaluación: Escribir mi actuar.

| Actividad | Ejes de reflexión |
|----------------------------------|---|
| Saberes desde la autovaloración. | Mediante la reflexión intencionada de cada estudiante se tratará de observar, desde lo anotado, las formas como se auto-valoran a partir de lo que han retomado de su contexto y su reinterpretación. |

Fuente. Elaboración propia con base a: SEP (2011a y 2017).

En el segundo escenario se recordará lo mencionado la sesión pasada, respecto a que frecuentemente nos enfocamos más en los defectos que en las cualidades, para desde el inicio, preguntarles: ¿Por qué creen que esto ocurra?, así se escucharán las participaciones y aportes de los discentes.

Posteriormente, se le dará a cada uno, la hoja empleada el día anterior y se pedirá que miren detenidamente a sus compañeros de equipo y piensen una cualidad de cada uno, para plasmarla en el nombre escrito en los cuadros o rectángulos de la hoja que tienen, y de esta manera intentar que desde una mirada positiva rescaten cualidades de Otros que no habían considerado por lo cotidiano de su trato.

Al terminar de anotar una virtud de cada integrante de su equipo, se les solicitará que doblen la hoja y nuevamente la depositen en el bote.

Cuadro 7. Coevaluación. Las cualidades de Otros.

| Actividad | Ejes de reflexión |
|---|---|
| Formas de convivencia desde los referentes. | Se observarán las maneras en que entre los estudiantes construyen conocimiento desde las cualidades de otros y sus referentes contextuales. |

Fuente. Elaboración propia con base a: SEP (2011a y 2017).

Desencuentro 3. Se continuará con las reflexiones acerca de la forma de ver a los Otros y se les repartirán, una vez más, las hojas que se encuentran en el bote, pero en esta ocasión a otros compañeros del grupo, es decir, a los integrantes de otros equipos, para pedir que cada uno anote una cualidad de los estudiantes ajenos a su pequeño grupo con el que están acostumbrados a trabajar.

Al finalizar se recogerán las hojas y a cada discente se le entregará su papel original para pedir que en silencio lean lo que otros escribieron de ellos y desde lo leído piensen lo grato que se siente recibir comentarios alentadores para que posteriormente en comuna expliquen desde este intercambio su sentir y al termino cuestionarlos sobre: ¿Cómo creen que es posible mejorar las relaciones dentro del aula?

Cuadro 8. Pregunta intencionada: ¿Cómo mejorar las relaciones dentro del aula?

| Actividad | Ejes de reflexión |
|---|---|
| Reflexiones en la forma de vernos entre todos.. | Se observará el intercambio de opiniones y reflexiones respecto a los colegas ajenos a sus equipos. |

Fuente. Elaboración propia con base a: Lévinas (2000), Mejía (2009), Naranjo (2011) y Touraine (2000).

En la sesión 4 se tratará de recopilar información respecto a cómo se sintieron en las actividades realizadas mediante la participación voluntaria además de instarlos para que mencionen ¿Cómo mejorarían sus relaciones con sus compañeros? Y así, observar si existen resonancias dentro de lo vivenciado toda la semana.

Cuadro 9. Coevaluación. **Al encontrarnos todos.**

| Actividad | Ejes de reflexión |
|--|--|
| Replicas en los procesos de socialización desde el diálogo de saberes. | Se intentarán captar las formas en que los estudiantes interiorizaron desde la mediación otras formas de relacionarse. |

Fuente. Autoría propia con base a: Lévinas (2000) y Touraine (2000).

Capítulo 5. En la práctica. Narrativa de las intervenciones.

A partir de mi supuesta mirada intercultural, dentro de una planeación expuesta en el capítulo 4, dirigida a las tensiones y las diferencias desde características físicas que históricamente han separado a mujeres y hombres aunado a mi mesiánico plan de reconfigurar las ideas de los estudiantes mediante peroratas incluyentes, se pudo notar como desde una ficción idealista se intenta separar, dirigir y controlar el pensamiento de los estudiantes para integrarlo a mi forma colonial de observar las relaciones, la cual, sutil e inconscientemente es normaliza desde la exclusión.

Es así como en este capítulo, al ver lo grabado en dos sesiones me di cuenta de mi propia farsa discursiva pseudo-intercultural y mediadora que sin cuidado transmito al grupo con el que me relaciono en éste ciclo escolar (2019-2020), pues desde el momento en que reduje las relaciones sólo en binas e interpreté las acciones e interacciones observadas como formas de segregación entre sexos, trastoqué la información desde mi propia visión y la impregné de mis prejuicios separatistas.

Debido a ello, desde la ruptura personal que deviene de la consciencia y conlleva a responsabilizarse de las acciones mediante la comprensión de los hechos a partir una ética personal, se suspendió la primera intervención planeada, en vista de que, el discurso desarrollado durante todas las líneas de este proyecto respecto al acompañamiento respetuoso, la solidaridad, el diálogo de saberes, la comprensión de las diferencias, etc., se caía a pedazos junto con mí Ser.

5.1 ¿Todos los momentos históricos son iguales?

En el video del día 26 de noviembre de 2019, cuando se realiza la primera sesión de la planeación ¿Todos los momentos históricos son iguales?, manifiesto la poca importancia y respeto que tengo hacia las opiniones de los estudiantes, pues sin previo aviso o permiso de los discentes realizó las grabaciones, ya que, di por sobreentendido que al tener los permisos firmados y solicitados a los padres de familia desde la inscripción para poder filmar a los estudiantes con fines pedagógicos, estaba implícita la aceptación de los infantes respecto a esto sin

intentar solicitar la autorización de los integrantes, participantes y explícitamente los actores y autores de éste proyecto, es decir, los estudiantes del grupo de primaria de 4º A.

De esta manera, comencé por mencionar que fusionaría la actividad de Nuestra Constitución Política donde se habla de los derechos y los artículos constitucionales, con la asignatura de Historia para desde aquí partir hacia el propósito de la planeación, el cual era, encontrar las similitudes y diferencias entre mujeres y hombres en ciertos contextos históricos en México, para poder analizarlos, comprenderlos y manifestar los cambios.

Así, me pude percatar del primer desacierto sin necesidad de revisar el filme, el cual fue, creer que los estudiantes sabían sucesos ocurridos después de la Conquista de México Tenochtitlán, tema que no se había revisado con el grupo, pues sólo se había trabajado con las Civilizaciones antiguas. Debido a esto, los estudiantes mostraron desconocimiento y desconcierto respecto a las preguntas iniciales que se les formularon: ¿Cómo creen que vivíamos después de la Conquista?, ¿Cómo creen que vivían los hombres? ¿Cómo creen que vivían las mujeres después de este suceso?, etcétera.

Algunos discentes mencionaban que nos esclavizaron, por lo que les respondí, que necesitaba que fueran más específicos y aún con su desconocimiento, que en mi supuesto era cultura general, continué con los cuestionamientos de forma más desglosada y condescendiente, como si ellos tuvieran información acerca de lo que se les solicitaba, con preguntas como: ¿Qué creen que hacían las mujeres y qué creen que hacían los hombres como tales? Sin siquiera prestar atención a su silencio, su incomodidad y su inquietud.

Ellos, comenzaron a mencionar aquello que sí se había revisado, al decir, que los hombres cazaban, las mujeres cocinaban, que vivían de la recolección para además añadir que mataban para sacar el corazón y dárselo al sol; así, comprendí que no había referencia teórica respecto al primer tópico preguntado y de forma dadivosa les dije que entendía que no estaban familiarizados con el tema y que iríamos paso a paso con lo ya conocido; así, cambie las preguntas iniciales por las siguientes:

¿Qué creen que hacían las mujeres de la cultura maya?, ¿A qué se dedicaban?, ¿Qué hacían los hombres?, entre otras cuestiones que lograron responder con mayor fluidez.

Al proseguir la sesión, escribí en el pizarrón las ideas que surgían, pero comencé mediante la mención de nombres a forzar a aquellos que no querían participar en la actividad para que dieran su opinión respecto a las cuestiones; además de que, al entrar una niña al salón, la cual, había ido al área de UDEEI y quererme entregar una hoja que le habían dado la ignoro para continuar con la clase.

Se suma a lo anterior, el hecho de que envió a dos niños que están parados a sentarse y al encontrar sillas disponibles en otros sitios se instalan en ellas, situación que me enoja, por lo que con un tono molesto les digo: - ¡en su lugar! A lo que responden que la primera indicación había sido sentarse, pero les reafirmo con mayor enfado: - ¡quiero que vayan a sus respectivos equipos y sillas!

Justo en ese momento, parte del grupo comienza a pedirme que deje de grabarlos, pues notan como tomo el celular para acomodarlo en otro sitio y continuar con la siguiente indicación, por lo que ignoró sus comentarios y les digo que, por equipo, en un papel bond escriban: - ¿Qué consideran que hacían las mujeres y qué consideran que hacían los hombres en esa época?

Ellos, continúan con los cuestionamientos acerca de la filmación de la clase, por lo que les digo: - No los estoy grabando, bueno si los estoy grabando, pero no específicamente a ustedes, estoy grabando la repartición de papeles.

De esta manera, dejo que mis propias necesidades de evidencia empírica, fulminen la empatía, la voz, la solidaridad y el acompañamiento, al grabar, sin miras, a nada que no fueran mis intereses y requerimientos; y aun, cuando escuchaba la incomodidad de los estudiantes respecto a este hecho, me limite a ignorar los comentarios y de forma inflexible y rigurosa continúe con las actividades planeadas.

Todo ello, debido al miedo e incertidumbre que esto provocaba en mí; excluyo, desvalorizo y acallo su voz, sus sugerencias y sus comentarios pues me interrogaban y preguntaban algo que les era indispensable comprender, entender y

asimilar y al no brindarles ninguna explicación únicamente mire desde mi zona de confort como algunos de los niños respondían:

- -Está grabando para mostrárselo a los padres.
- -Dejen trabajar a la maestra, ella puede grabar sin problema.
- -La maestra sabe lo que hace, ya déjenla en paz.

De este modo, minimicé las opiniones del grupo y dije impositivamente: - Les repito la indicación una vez más levanto mis dedos, pulo mis orejas y van a agarrar un papel por equipo me van a anotar de manera horizontal lo que creen que hacían las mujeres y los hombres antiguamente, de un lado lo que las mujeres realizaban y del otro lado lo que los hombres efectuaban.

Todo ello, sin ser consciente de mis acciones, por lo que más tarde, al observar la grabación de esos momentos pude notar como constantemente segrego las opiniones de los estudiantes además de conducir sus participaciones hacia lo que quiero escuchar respecto a lo que conozco desde mi pensamiento colonial, lo cual, me demostraba mi alejamiento intercultural.

Y a pesar de que, en un principio sentí vergüenza, oprobio, ignominia, con respecto a mi actuar, a la forma en que manejé esta situación, a la manera en que me dirigí a los estudiantes, al modo en que trate a los discentes del grupo, aun así, proseguí y anestesie lo mirado con la obsesión de entregar evidencias pertinentes y respaldos supuestamente coherentes con el discurso expuesto en este trabajo, para demostrar que mi planeación e intervención fueron con base a lo aprendido, fundamentados en la Interculturalidad aun cuando carecían de diálogo, comunicación y sobre todo respeto hacia los Otros.

En la segunda sesión, mi trato con una de las estudiantes es incomprensivo, separatista y expulsor, ya que, el acompañamiento, la ética y la hospitalidad sólo se expresan en los párrafos expuestos dentro de éste trabajo, pues mis acciones se alejaban de la mediación y el respeto que supuestamente impregna mi intercultural actuar, pues, al observar detenidamente lo filmado, pude mirar la manera como me comporto con la niña mencionada, la cual, no había asistido el día anterior y

comenzó a seguirme, mientras intentaba retomar lo visto. Y sin siquiera explicarle de qué trataba la clase y sin preguntar lo que necesita, la ignoro, y de manera condescendiente, le coloco suavemente la mano en la mejilla y digo dulcemente: - Vete a tu lugar.

El desconcierto, intriga e incertidumbre que le provocaba a esta discente ver un celular grabando, es evidente, pero no le brindo ninguna razón del porqué se filma la clase y únicamente vuelvo a decir suave, pero despectivamente: - Amor, ya sé que estoy grabando, ya lo saben ellos, ve a tu asiento. Y de esta manera, continúo con la sesión.

Al grupo le solicito que tomen el papel bond que utilizaron la clase pasada, lo peguen en algún sitio del salón y lean los trabajos que los demás equipos están colocando, para que del color que decidan subrayen sí alguien escribió lo mismo que ellos o alguna idea similar.

Miró nuevamente como la estudiante antes mencionada regresa a mi lado y sin preguntarle nada, le repito: - Corazón vete a tu lugar. Para posteriormente decir al grupo: - Un aplauso si me escuchas, dos sí me escuchas fuerte (cortó la filmación).

Tiempo después, al revisar las grabaciones me di cuenta de mis acciones, desde la voz de los actores, desde los gestos y silencios, desde el aburrimiento y al mismo tiempo desde sus reacciones que me mostraban la lejanía del diálogo de saberes entre ellos y yo, pues la supuesta comunicación que tengo con todos es un soliloquio que buscaba las respuestas que me interesaba recopilar mediante formas de segregación silenciosas e imperceptibles, al hacer a un lado sus necesidades para cumplir con los lineamientos establecidos en mi pensamiento además de la exigir cierta concepción de mujer u hombre implantada por mí y acatada por los estudiantes sin ninguna reflexión por lo común del hecho, ya que dividí a los sujetos sólo genéricamente para trabajar con lo diferente y no con las diferencias.

Es por ello, que al caer en cuenta y reflexionar respecto a mis impositivas y normalizadas formas de observar el mundo que reducen las opiniones y aportes de los discentes para cumplir con estándares coloniales que personalmente me impuse como prueba de un trabajo en supuesto bien realizado, debí interrumpir el proceso

de intervención e intentar modificar desde la responsabilidad de mis actos las formas de relacionarme con el grupo y mediante una autoevaluación respecto a los paradigmas transmitidos y retransmitidos a la infancia que han sido establecidos e impuestos desde mi práctica, debí comenzar a replantearme mi formación desde la Interculturalidad.

En otras palabras, al hacerme consciente del constante trabajo que me falta hacia la Interculturalidad no sólo como concepto sino como forma de vida desde el acompañamiento de un Otro, se da por mi parte, una reestructuración y reconstrucción personal, en busca de otros caminos y compromisos para intentar separar los preceptos asimilados como normales. Y al hacerme cargo de mis acciones se crea una segunda planeación que pretende integrar, adentrar, enunciar y practicar, todo lo expuesto dentro de este escrito respecto a la heterogeneidad de la población estudiantil, el respeto a sus diferencias, la inclusión de sus opiniones, el diálogo de sus saberes, la hospitalidad y el cuidado desde la individuación para generar vibraciones y/o réplicas sin imposición.

Es así, como en este segundo momento desde lo personal hacia lo comunal, se intentan abrir vertientes, que por más mínimas que sean me lleven a la reflexión con y para los estudiantes, en pro de una formación integral donde los principales actores de su realidad sean ellos mismos, sin juicios, ni prejuicios, ya que, se trata de redescubrir con los discentes formas de relación entre ellos y conmigo, desde las rupturas con base en el respeto mutuo.

5.2 Al encontrarnos todos.

Desde las disrupciones antes experimentadas tanto con el grupo como en mi Ser, se crea una renovada planeación que se apoya de la división de pequeños grupos, que desde un principio se había usado para los estudiantes de primaria de 4º grado A, es decir, se repartió a los discentes en equipos de 4 integrantes y uno de 5 miembros para tratar de equilibrarlos de manera que se encuentren en cada equipo algunos estudiantes que comprendan rápidamente las indicaciones, debido a que

cada discente tiene características propias y puedan desde un lenguaje entre pares explicarlas a sus compañeros conforme a sus necesidades (Pujolàs,2009).

De este modo, se comenzó a realizar la planeación que lleva por título: “Al encontrarnos todos”, donde desde el principio se les informó a los discentes que serían grabados para la investigación de mi proyecto de Maestría, por lo que accedieron gustosamente y al colocar el celular para iniciar la filmación, llevados por la emoción, algunos estudiantes comenzaron a saludar alegremente y tratar de salir dentro de lo grabado bailando solos o con objetos.

El primer escenario de desencuentro del plan fue titulado: “Reescribir mi actuar”, ya que la principal intención desde lo previamente observado, es tratar de reconfigurar desde la Interculturalidad, mis planteamientos, mis formas de interacción para mirar mediante otras aristas, las relaciones que se dan dentro del aula entre los estudiantes y de ellos para conmigo.

Por lo tanto, al observar la filmación rescató cómo pido a Mateo y a Roberto que se sienten, ya que se encontraban jugando al fondo del salón, y desde mi perspectiva para dar las indicaciones de la actividad necesitaba que estuvieran en sus asientos, pero, al ser consciente de mi actuar desde la Interculturalidad que pretendo integrar dentro de éste renovado plan, me pude dar cuenta que se necesita dejar al Otro interactuar de manera libre, por lo que logro observar (sin intervenir) que aun con la indicación, los pequeños continúan juntos y juegan mientras yo prosigo con las instrucciones.

Es así, como desde otro ángulo de visión, me voy percatando de detalles que anteriormente no había notado y de los que ni siquiera era consciente, por ejemplo: como un estudiante del grupo se pone frente al celular impidiendo que otros sean grabados y desde la interacción otro compañero amablemente le pide que se quite, la forma en que dentro de sus juegos consideran a Otros, la manera en que desde el movimiento siguen realizando lo solicitado, etc.

Al continuar la ejecución de las actividades, les pregunto si saben lo que es una cualidad, algunos de los integrantes del grupo levantan la mano para participar y responder el cuestionamiento:

Ruby: - Es como, si tiene cabello largo y es alegre.

Fabiola: - Es como algo sobre la persona.

Después de tomar las primeras dos participaciones, reafirmó lo dicho, además de instar a ambas niñas para que escriban en el pizarrón lo que verbalmente expusieron. Mientras tanto, al visualizar otra parte del salón, observo como Eliot continúa su juego frente a la cámara, miro como Alejandra saluda hacia el celular y cómo Santos se para una vez más para bailar. También, puedo notar como una niña de nombre Elsa, que en ocasiones presta poca atención a lo que ocurre en salón y con frecuencia no exterioriza sus dudas, al pasar cerca del celular se desconcierta y baja la velocidad viendo extrañada el aparato, pero de un momento a otro prosigue con su camino de forma tranquila.

Los estudiantes continúan interactuando con sus respectivos equipos, mientras Ruby me comenta que nuestro grupo es el más guapo y otra pequeña, June, agrega que además somos los más elegantes en supuesto porque venimos desde Francia (situación que me parece relevante, pues, desde su perspectiva y los imaginarios establecidos socialmente, así son, las personas de ese país).

Los estudiantes comienzan a pasar uno por uno, de acuerdo a su turno, para escribir en el pizarrón lo que ellos piensan que es una cualidad; al ser varios los participantes que anotan su idea el grupo comienza a aburrirse, inquietarse y levantarse debido al lento ritmo de la actividad por lo que juegan como forma de des-estresarse.

Por ello, gracias al filme uno se da cuenta que hay detalles imperceptibles o quizá comunizados que desde una mirada adulta parece desorden o falta de atención, pero, desde otros ángulos de análisis son formas de relación entre los estudiantes y el entorno que alejadas de la anterior presión que les provocaba el dispositivo de grabación se dan de forma natural.

Justo en ese momento de reflexión, Eliot me pregunta: - ¿Por qué no graba a los niños que se encuentran en el pizarrón? A lo cual respondo: - Porque así no vería a los demás. El estudiante parece no estar de acuerdo con mi respuesta y mueve el celular, para enfocar el pizarrón, lo que posibilita otra zona que no había considerado y me permite notar lo indispensable que es escuchar los puntos de vista de los discentes, así, desde la nueva perspectiva, se observan otras características del grupo el cómo toman agua, escriben, definen y algunos más saludan nuevamente el dispositivo al notar que se movió (le agradezco al infante su aportación).

Maestra: - ¿Alguien más quiere opinar algo?

Estudiantes: - ¡Yo! ¡yo!

Prosigo con las participaciones, pero al ser tantos, comienzo a manifestar al igual que el grupo cansancio pues no intervengo más que para brindar orientaciones o moderar los turnos, lo que, en principio inquietó a los estudiantes que no están acostumbrado a esta forma de relación con la profesora, pero al soltar y dejar que ellos continúen con sus aportaciones se observa la libertad de Otros y su propia organización.

Esta organización autónoma de los estudiantes, permitió notar las interacciones gestuales, verbales y de movimiento que ellos tienen dentro del espacio tanto con la cámara como con los objetos (sillas, hojas, pizarrón, plumines, etc.) y asimismo con sus compañeros, lo cual, permite ver los diálogos en acción con un todo no solamente de forma verbal, es decir, la reconstrucción grupal que hacen dentro de su espacio para organizarse en él además de integrar y expresar desde las pláticas y juegos con su compañeros el respeto y reconocimiento de las cualidades de otros.

La primera actividad planteada no logra ser completada de acuerdo al tiempo previsto, esto me causa intriga e incertidumbre combinadas con satisfacción y emoción para continuar con los desencuentros posteriores.

El segundo desencuentro, “Las cualidades de Otros”, fue realizado durante la primera hora del día, la intención del mismo era que los estudiantes mediante el dialogo conocieran y reconocieran la diferencias de cada uno de sus compañeros

desde la exaltación de las cualidades que ellos observan de los demás: Es así, como al ser la actividad uno del día el grupo se encuentra dispuesto y descansado y al no ser borrado previamente el pizarrón se logran rescatar las ideas expuestas y escritas el día anterior y se comienza la segunda parte de la planeación.

Decido solicitar ayuda para cerrar la preliminar sesión, por lo que digo: -Me puedes ayudar por favor..., y al pensar en algún estudiante al que se le solicitará su apoyo, recuerdo mis intentos constantes de auto-modificación en la acción respecto a mi quehacer profesional y cambió la solicitud a: - ¿Quién me quiere ayudar? Veo diversas manos levantadas, así, que aclaró que necesito dos tipos de ayuda: La primera consistirá en ser el asistente encargado de decidir el orden de las participaciones y la segunda recordar lo revisado la clase pasada.

La primera solicitud hecha al grupo viene cargada de una intención personal, lo cual, trastoca el respeto a las opiniones e interacciones de los Otros, pues al haber observado que la sesión anterior una de las estudiantes se encontraba en desacuerdo con el orden de las intervenciones, decidí pedirle a ella que fuera el moderador del grupo. Para ello, la siento en una silla al lado del escritorio de frente a sus compañeros, con esto rompo con mi supuesto cambio y diálogo de saberes para imponer y dictaminar lo que considero necesario e inconscientemente evidenciar a una estudiante (Gloria). Y a pesar de escuchar su queja y reclamo de no querer decidir las participaciones, no cambio mi decisión (de este modo sin notarlo hasta una reflexión posterior pierdo el rumbo de mis auto-modificaciones).

Así, comienzan a levantar las manos, para leer lo que se encuentra escrito en el pizarrón...

Maestra: -Tú decides quien va primero Gloria.

Gloria: -Santos

Maestra: - ¡No!, de los que levantaron la mano, pues no puedes venir a decirle a alguien que no levantó la mano que tiene que participar si no quiere hacerlo.

Esto muestra las huellas, los rastros, las resonancias imperceptibles que se dejan en un Otro y se hacen manifiestas de manera sutil e inconsciente por parte de los

estudiantes, en este caso Gloria, al repetir la forma en que silenció su opinión y le impongo la labor a realizar sin respetar su derecho a decidir sobre su participación e invisibilizar sus demandas (por lo tanto, al observar el vídeo veo cómo la Interculturalidad se aleja de mi Ser).

Maestra: -Sigue eligiendo tú Gloria.

Tomo asiento y miro como Gloria va eligiendo al que será el siguiente en participar y después de haber seleccionado a algunos de los estudiantes, en forma de queja me pregunta:

Gloria: - ¿Otro?

A lo que le respondo, sin siquiera un poco de consideración al observar su rostro y el tono de su pregunta:

Maestra: -Sí, más compañeros Gloria.

Los niños continúan la lectura de lo que se encuentra escrito en la pizarra de forma pasiva y repetitiva, lo cual, les provoca hartazgo, desesperación, fastidio, hastío, por ello, intervengo y les pido que me orienten acerca de lo que han entendido sobre las cualidades. Pero al final, sin esperar un poco más soy yo quien termina por definirlo como las características de las personas.

Continuó preguntando si creen (desde mi definición) que son buenas o malas (juicios de valor insertados en mi quehacer).

Grupo: -Buenas.

Al caer en cuenta de lo dicho, reformulé y les digo que no sé lo que es bueno o malo (autorreflexión), y que, por ello, necesito que me digan lo que entienden acerca de los conceptos expuestos, es aquí, donde noto que la participación se minimiza, pues desde mis supuestos personales creía que los estudiantes interiorizaban estos conceptos tan normalmente como yo. De este modo, solo unos cuantos intentan responder y mencionan que son características de las personas y también agregan calificativos como: bonita, especial, bien, en otras palabras, algo que se dice de Otro; lo cual, me demuestra que no existen prejuicios tan marcados como los que yo tengo y que pensaba que los estudiantes usaban.

Al proseguir con este segundo momento, se continúa con lo faltante de la primera intervención, y se les pide que pasen por una hoja de color, para evitar distinguir a los que reparten, de los que no. Posteriormente les solicité que dividan el papel en cuartos, los equipos de cuatro personas, y en quintos el de cinco, sin cortar el papel, (en el transcurso de la actividad los voy apoyando en el momento que lo piden) para que después, escriban en el primer cuadrado o rectángulo su nombre, sin apellidos y tres cualidades tuyas.

Al recorrer los equipos para recordar las indicaciones observo cómo los niños empiezan a conversar entre ellos y algunos a jugar mientras realizan lo solicitado, también voy respondiendo las dudas, por lo que no me doy cuenta de lo fluido que es este desencuentro. La última indicación que les doy, es que vean a sus compañeros de equipo y anoten en los otros cuadritos el nombre de cada uno y una virtud de ellos.

Al finalizar noto como a algunos de los estudiantes no les quedó clara la indicación y recortan los cuadros o rectángulos de sus hojas, por lo que les expliqué nuevamente lo que solicité. Por último, les pido que depositen su trabajo, en un bote que se encuentra encima del escritorio.

En esta sesión, se puede desde pequeños indicios percibir como los estudiantes colaboran de forma más activa y la manera en que construyen otros saberes a partir de la observación respecto a las características de sus compañeros aunado a una breve interacción alejada de la zona de confort de los pequeños equipos para relacionarse con una variedad de personalidades en una actividad delimitada.

En la revisión que hice del video, me es posible observar con detenimiento el comportamiento que tengo hacia Gloria, lejano a la Interculturalidad que se ha intentado adquirir y transmitir, lo cual, me causa una vez más resquebrajamiento respecto a mis formas de acompañamiento al recordarme la imposición de paradigmas, por lo que, al reflexionar, considero que el desencuentro debió nombrarse como recordatorio de lo realizado y del trabajo personal que se requiere: "Tú decides, desde lo que yo digo".

En el penúltimo escenario, llamado: “¿Cómo mejorar las relaciones dentro del aula?”, se rememora lo revisado previamente respecto a las virtudes de cada compañero. Por tales motivos, se debieron dividir en cualidades positivas y negativas, para reiterar la necesidad de resaltar, valorar, exaltar y apreciar todo aquello agradable de sus colegas de grupo y de las personas en general.

Se comienza por preguntar una vez más: ¿Qué es una cualidad positiva?, esto me permite tener una mayor idea de lo que ellos entienden respecto a la temática tratada, es así, como en este desencuentro comienzan a externar nuevas ideas y expresan sus opiniones, las cuales son rescatadas para crear un concepto más amplio; al tiempo, se les pide que piensen la pregunta a la inversa, es decir, cualidades negativas de los miembros de equipo, en ese momento, se da una mayor intervención de los integrantes del grupo, donde son definidas como algo malo de una persona o una ofensa.

Al escucharlos y percatarme que con mayor facilidad resaltan lo negativo, les solicité enaltecer sólo las cualidades positivas de cada uno de sus compañeros, pues en ocasiones nos enfocamos sólo en aquello que nos parece defecto, por lo tanto, pido que sólo se anoten las virtudes de sus colegas en una hoja distinta a la suya y de su equipo, debajo de los nombres de otros de los miembros del grupo y la pasen a alguien más para que él haga lo mismo.

Los estudiantes comienzan a moverse para intercambiar las hojas y aun cuando a algunos les cuesta trabajo resaltar las virtudes de otros, pues se fijan en los errores escritos por los demás, se esfuerzan y empiezan a convivir, relajarse y relacionarse de forma activa con los demás, al intercambiar las hojas. Por último, para cerrar la sesión depositan los papeles re-escritos en el bote.

Este desencuentro mostró como desde el acompañamiento intencionado los estudiantes desde los saberes previamente adquiridos intercambian y construyen desde su Ser relaciones respetuosas alejadas de los prejuicios y sustentadas en diálogos libres que exaltaban las características positivas de los compañeros de su grupo.

Por último, a revisar el video, pude mirar como Elsa parece perdida y absorta en sus pensamientos sin preguntar nada y quizá sin quedarle claro el propósito de lo realizado, pero muy animada cuando todos comienzan a moverse para intercambiar sus papeles además me percató de cómo Roberto ayuda a su compañero Mateo para quitarse su suéter, a pesar de que a simple vista parece que están distraídos jugando.

En la sesión final, que lleva por nombre: “Al encontrarnos todos”, pero a la cual prefiero llamar: “Me perdí en el camino”, es posible observar como mi ego me traiciona pues al creer que continuaba con una manifiesta Interculturalidad que me permitía aperturas en mis clases y resonancias en mis planes y al no concluir con mis actividades en la semana planeada, debido a la carga de trabajo que imposibilitó concluir el proyecto, según lo programado, traté de insertar varios días después la sesión de cierre, es decir, el 21 de febrero del 2020.

Ese día, nos entregaron unas fichas de trabajo acerca de la convivencia, en donde se abordaba el tema: ¿Alguien es mejor?, lo cual, me pareció adecuado para lograr concluir la ejecución del proyecto: Al encontrarnos todos, le informe al grupo del cierre de lo previamente trabajado en las hojas de color, por ello, le solicite a Daria, que comenzara con la lectura de la tarjeta proporcionada por la dirección, olvidándome de ofrecer esa participación a todo el grupo, pues la intención era integrar la ficha en lo trabajado anteriormente.

Seguido de ello, Nury se ofreció para continuar con el texto y al término del mismo, se inició una ronda de participaciones para dar opiniones acerca de lo escuchado desde una pregunta guía: ¿Qué entendieron por discriminar? Al darles la palabra, conforme levantaban la mano, presto atención a la voz sólo de unos cuantos, lo que demuestra una vez más la necesidad de trabajo desde mí Ser con respecto a la hospitalidad y la mediación, pues selecciono a los que participan y dejo de lado a los que no.

Nury concluye el texto expuesto y trata de responder inmediatamente lo cuestionado sin esperar turno, por lo que Yo, alejada de la diferencia, al seguir mis preceptos desde las normas y las formas aprendidas de no visibilizar al Otro, le restó atención

a ella, al decir, el nombre de otra de sus colegas que tenía la mano alzada, dime Alejandra:

Alejandra: - Que no tenemos que discriminar a nadie.

Al percatarme de lo hecho, intentó retomar lo aprendido, por lo que, después de Alejandra le doy la palabra a Nury quien está con el brazo levantado.

Nury: -Que no tenemos que ofendernos, ni decir cosas feas.

Al término de las opiniones se les reitera la actividad trabajada en las hojas, las cuales, están dentro del bote y contienen las cualidades positivas de cada uno; así, se les reparten para que ellos aprecien lo escrito por sus compañeros y al notar que las hojas de dos compañeras no aparecen, se les pide de manera prematura, que por equipo comiencen a plasmar cualidades que observan de los estudiantes faltantes.

Seguido de ello, unos cuantos discentes leen para el grupo algunas de las virtudes que les anotaron, pero destacan ciertos comentarios que en vez de exaltar aspectos positivos se refieren a características observadas en el acontecer como travieso, presumida, despistado, por lo que, le comento al grupo que a veces existe confusión respecto a las virtudes y defectos y que lo que se considera positivo o negativo depende de la interpretación de cada uno.

Más adelante, desde mi mirada, los estudiantes parecen motivados por lo leído, así que, para finalizar tomó la apresurada decisión de ir a la cancha de basquetbol donde se efectuará la sugerencia de la ficha leída para integrarla al cierre de la planeación "Al encontrarnos todos".

Esta tarjeta recomienda hacer un círculo donde un estudiante deberá pasar al centro y cada uno de sus compañeros deberá decir cualidades de él, pero al ser un gran número de estudiantes, estar en la última hora de escuela y el cansancio de un día dentro del aula, al salir del salón los estudiantes se dispersan y muestran dificultad para implementar las solicitudes que les hago, aun así, intento proseguir con el propósito del plan.

Al llegar al patio, les explico nuevamente la actividad a realizar y menciono que solamente dos o tres discentes dirán la cualidad positiva (debido a los tiempos), del que esté en el centro lo que provoca que una vez más se pierda esa parte de acompañamiento que se ha reiterado y de la que se ha hablado constantemente, donde, lejos de imponer se dialoga.

De esta manera, una vez más designó a la persona que iniciará la ronda, al escoger a Daria de forma arbitraria, ella me pregunta si decidirá quienes le dirán una cualidad, a lo que respondo que tiene que elegir únicamente a aquellos que levanten la mano (imposición de la docente) para participar, y así, poder entrar al círculo de cualidades.

Uno por uno van pasando y exteriorizan virtudes de aquél que se encuentra en el centro, al tiempo que observo un pequeño grupo que desde mi percepción y sesgo personal está inquieto, platica y juega, lo que una vez más me produce molestia y aun cuando se continúa con la actividad con los demás discentes, internamente focalizo a esos estudiantes.

Mediante señas intervengo y le pido a una discente (casi al final de la actividad), que es quien en ese momento elige, que seleccione a un compañero del grupo, que previamente había enfocado, ella sigue mis indicaciones y elige a uno de ellos, por lo que, los compañeros que juegan con él comienzan a prestar mayor atención y a pesar de que yo creía que no sabían de qué trataba la actividad por estar distraídos intervienen para apoyarlo, después le pido a quien fue seleccionado, que elija a otro de sus amigos.

Cada uno de los niños que platicaba y jugaba es seleccionado, y a pesar de notar, que el grupo está cansado, harto, desesperado y fastidiado de una actividad tan larga, en un sitio que los separa del atrapamiento de un aula de clase, donde se sienten libres y con movimiento, se alcanza a finalizar con la intervención de todos, a pesar, de que no se les permitió explorar y explotar todo su Ser en un sitio abierto.

Es decir, al reflexionar trasladé el aula a las canchas sin permitir que los estudiantes se relajaran de un día entero de labores en el salón aunado a que tuvieron que acatar órdenes, por lo que, el patio no representó el respiro esperado por ellos, ni

una forma de escapar de ese encierro asimilado como algo normal, sino que en la dinámica ese espacio libre se volvió un sitio de control similar a lo conocido y aceptado además del estrés que yo añadí para terminar una planeación inconclusa que no era obligatoria de ninguna manera.

Se puede rescatar de todo esto, que se mostraron las imperceptibles vibraciones que los estudiantes manifiestan dentro de sus relaciones, pues el apoyo y la colaboración se hacen explícitos no sólo por el pequeño equipo antes mencionado, sino que desde un análisis más profundo el grupo completo a partir de sus gestos, movimientos, risas y aplausos interactúa, colabora y se acompaña de forma respetuosa en todo momento.

Es por ello, que desde la reflexión de esta planeación, queda claro que la Interculturalidad requiere de la dialogicidad, la hospitalidad, la convivencialidad, la individuación y el respeto a las diferencias para un trabajo constante desde un acompañamiento intencionado pues el proceso es continuo, no es estático y siempre se necesita de una reestructuración interna, pues los heterogéneos seres humanos somos cambiantes y la única forma de modificar el acontecer es desde uno mismo responsabilizándose como Docente de las marcas, las huellas, los pasos que se dejan en un Otro desde las resonancias que quizá desde una simple mirada parecen no son perceptibles.

Capítulo 6. ¿Re-significación docente?

Desde este proyecto, he podido lograr rupturas que me conducen hacia la reflexión y el análisis mediante la autocrítica, la cual, me ha posibilitado sembrar incertidumbre y tensión en la práctica que ejecuto día con día, me di cuenta conforme avanzaba la investigación que desde la acción de manera laxa interiorizaba la interculturalidad dentro de mí actuar, pues la primera planeación que establecí para el grupo de primaria de 4º grado con el que trabajaba tenía matices mesiánicos, que expresaban una pseudo-perspectiva de género manipulada y asimilada como única a partir de la colonialidad en la que me he desenvuelto, al separar a mujeres y hombres para encuadrarlos y encajonarlos desde su corporeidad, lo que me aleja del acompañamiento además de marcar y disgregar imperceptiblemente a los estudiantes, focalizando lo masculino como un problema a tratar; así, deje de lado el constante bombardeo social y cultural que niñas y niños viven dentro de su contexto familiar, mediático y escolar, es decir, minimice la ejecución de prácticas separatistas, reduccionistas y segregadoras aprendidas socialmente donde las prohibiciones y el miedo se volvían una base de control mediante la aprobación de lo supuestamente femenino y masculino que apartaba el subvertir de los sujetos y los normalizaba para que se asemejaran a lo socialmente establecido.

Por lo tanto, desde la epifanía de mi propio actuar como he mencionado, donde la disgregación era la manera de validar mi intervención, es decir, en la primera planeación, me fue posible una breve toma de consciencia pues mi cuadrada forma de diferenciar a los estudiantes iba dirigida hacia la corrección, rectificación y modificación de los discentes y sus pensamientos; en otras palabras a la no solicitada ni necesitada pseudo-salvación del Otro que me parecía distinto, sin comprender y respetar sus diferencias, sino que se comenzó a juzgar, etiquetar y enjuiciar tales particularidades desde mis concepciones; de esta manera, al observar los filmes caí en cuenta de que la hospitalidad y el diálogo no habían sido interiorizados sustancialmente y sólo se quedaban en simples discursos carentes

de sentidos, vacíos, banales, fugaces a partir de teorías que en supuesto al aprenderlas y repetirlas se volvían parte inherente de mí.

Por tales motivos, desde mi viciado pensamiento, corté la esencia del Ser y asimismo el flujo Intercultural entre los estudiantes y uno, ya que, intentaba intervenir sus juegos por considerarlos agresivos; pretendía modificar sus diálogos desde mis prejuicios al pensarlos segregadores y trataba de cambiar sus interacciones con discursos de relaciones supuestamente sanas y pacíficas, para de este modo guiar a los alumnos a la luz, a un despertar que fuera acorde a mis normalizados conceptos y a mis supuestos coloniales, en pocas palabras, dirigirlos a mi correcta y acordé forma de convivir entre ellos.

Dicho de otra manera, aquellas inacostumbradas interacciones entre los discentes fueron vistas como una situación que debía cambiar desde una intervención correctora, conforme a mis imaginarios, para así adecuar a los infantes desde mi redentora visión a lo que era pertinente, lo cual, en mi ficción me hacía una persona intercultural, pues según mis cortas interpretaciones de la Interculturalidad al dividir al grupo en equipos variados, escuchar algunas opiniones, implementar un área de juegos, dejarlos sentarse en el piso frente al pizarrón y permitir que se movieran durante las sesiones me volvía una persona que manifestaba este respeto al Otro como algo natural, lo que además, me daba el derecho de alterar y perturbar sus relaciones en una pseudo-hospitalidad para con las diferencias.

Por tales motivos, no se brindó en un primer momento el acompañamiento ético que tanto discursaba en líneas anteriores para con el grupo, ya que, pensaba que iba a rescatar a los infantes con mis peroratas de comprensión de las diferencias sin siquiera interiorizar auténticamente tan fuerte categoría; pero al observar mi práctica desde las grabaciones me fue posible una disrupción, una ruptura, una abertura que amplió mi visión y me permitió percatarme de mis inflexivos paradigmas y expectativas dirigidas a un supuesto “deber Ser”, que limitaba las interacciones de los estudiantes y que anesthesiaba la incongruencia de mi hacer, decir y pensar; por ello, reconsideré la temática desde una autoevaluación para intentar replantear mis formas y a partir de la mediación llegar a un acercamiento

real desde la comprensión de las particularidades de cada estudiante al estar presente en el mundo de ellos, en el aquí y el ahora para así desestructurar y reconstruir desde otra perspectiva el modo en que llevó a cabo mi labor de formadora en un grupo de Primaria.

De esta manera, comienzo con un segundo Plan que intenta combinar una totalidad, entretejerla y unirla para tratar de romper de cierta forma las huellas que había dejado en los estudiantes en el proceso anterior y así reiniciar con un encuentro entre Todos que intentaba rescatar otras formas de pensamiento, otras aristas de la realidad, otros diálogos, otras voces, otros gestos, otros modos de compartir y convivir desde sí mismos, desde mí, desde todos con y para los Otros.

Por lo tanto, inicio una segunda planeación dividida en desencuentros para llegar a un encuentro de diferencias donde en un primer momento las situaciones que se experimentaban dentro del plan dejaba de lado las formas de control acostumbradas hacia el grupo, pues no hubieron órdenes a seguir, lo cual, consiguió desestabilizar y desorientar tanto a los estudiantes como a uno mismo, ya que, el hábito de mandar y obedecer socialmente arraigado y validado dentro de las instituciones tanto familiares como educativas se resquebraja, es decir, se posibilitó una fractura de la zona de confort, de la costumbre imperceptible, de la forma de dominio ejercida dentro del aula como normal.

De ahí que al sentir tal fisura, se movió y conflictuó lo personal, ya que mi cegada educación me dirigía a pensar que había caos en el salón, pues, al mirar la espontaneidad de los discentes chocó mi normalizada manera de llevar a cabo las sesiones, lo que me ocasionó tensión y estrés pero al analizar el conflicto propio pude notar que la ficticia idea de orden, disciplina y equilibrio devenía de mi colonizado pensamiento, por eso, la modificación hecha, en donde únicamente se daban indicaciones desde la libertad me causaba tanto problema, pues salí de mi cómodo encuadre y al poder observar desde la cercanía los hechos, puede notar que una de las claves de la Interculturalidad es la paciencia, ya que, dentro de un mundo acelerado y manipulado se intenta someter a Otros desde las acciones al

dejar de lado el respecto a su heterogeneidad, a sus resoluciones, a sus conocimientos, a sus discusiones y a sus interacciones.

Como consecuencia, al mirar detenidamente la primera filmación me pude percatar de cómo los estudiantes comienzan a esperar lo conocido, lo común, empero fue esta incertidumbre e incomodidad de no recibir lo acostumbrado la que los dirigió a sus diálogos para interactuar entre todos desde sus formas, desde sus saberes, desde su respeto, desde relaciones diferentes a lo habitual. Lo que me animó a continuar con la aplicación de estos desencuentros

En el segundo momento filmado, como ya se había mencionado en el capítulo anterior, mi inconsciencia se hace presente, pues desechó la Interculturalidad ética junto con la mediación respetuosa para regresar a mi acomodada cotidianeidad desde la imposición, el dictamen y el acallamiento lo que incide en el retroceso del trabajo personal y nubla todos aquellos recientes conocimientos adquiridos respecto a la hospitalidad al lado de Otros y el respeto a sus diferencias, es hasta que observó la grabación cuando me responsabilizó de las acciones y las huellas que he dejado, lo que me conlleva a la reevaluación del acto, para así llegar a la comprensión de lo que han tenido que asimilar los infantes al acostumbrarse a estas formas de trato.

Esto es, a aquellos habituales modos donde su opinión y sus saberes son desacreditados, silenciados, omitidos y censurados pues son demeritados e invalidados, lo cual, muestra que se necesita más trabajo intercultural desde lo personal para minimizar, quitar y quizá hasta arrancar tales patrones de conducta para con la niñez, ya que, aquello evidente por ser común se repite y reitera al invisibilizarlo, por lo tanto la auto-modificación es una parte fundamental para encaminar a los estudiantes hacia su individuación.

La tercera grabación me permitió ampliar mi mirada respecto a mi hacer docente, puesto que, al tener un breve acercamiento a las diferencias de los discentes desde sí mismos y al dejar de lado la estabilidad que reducía mi visión pude expandir mi sentir hacia una realidad cambiante, lo cual, me ayudó a comprender que cada uno de nosotros es una parte que construye y reconstruye un todo y que al mezclarse

desde cada punto de vista se crea algo distinto, una interacción basada en la comprensión, en el apoyo, en la solidaridad, en la responsabilidad y en el respeto. En otras palabras, en el penúltimo desencuentro las relaciones entre los integrantes del grupo y asimismo conmigo fluyeron de forma diferente, pues quizá al sólo dar indicaciones desde la esencia, los ecos vibraban entre todos, y las acciones eran llevadas a cabo de manera natural, pues la comunicación y los diálogos a partir del respeto y el acompañamiento fueron posibles; y a pesar, de que en ciertos momentos mi colonizado pensamiento quería salir a flote las reflexiones y autovaloraciones me hacían posible subvertirlo y transformarlo en un encuentro y relación desde los discentes, desde otras modalidades de acción, desde otras maneras de respetar a los Otros, desde sí mismos, desde las diferencias. De esta forma, sin prejuicios se logró observar como en el juego los discentes se acercaban con quienes tenían mayor afinidad, pero en otras actividades no dejaban de lado a nadie y si tenían que apoyarse en ciertas situaciones el grupo se cohesionaba y solidarizaba, así, manifestaban sus modos de relación con pequeños momentos, con formas de ayuda mutua, con resolución de dudas, es decir, con diálogos de saberes en la andanza y cercanía diaria.

Lamentablemente, esta parte del proceso descrito donde la Interculturalidad era presente se perdió al forzar situaciones en el último desencuentro para un supuesto trabajo terminado, ya que, caí nuevamente en lo tanto criticado, lo cual me imposibilitó en ese momento una profunda transgresión, puesto que, al revisar la última situación registrada, el oprobio e ignominia se hacen presentes, me sacuden y rompen, pues me doy cuenta que mecanice peroratas en las acciones y me desvíe de la comprensión y el diálogo de saberes al dejar de lado la ética intercultural y el acompañamiento para y con los Otros, con los estudiantes, con la niñez en general, lo cual, desde la consciencia de mi actuar, dada por filmaciones, me hace responsable de cada vestigio que he dejado.

Es decir, regresé a mis imaginarios de relaciones armoniosas, controladas e ideales desde la vigilancia, la señalización, la focalización y la separación de las diferencias, lo cual, me vuelve a mostrar las ortodoxas formas que aún conservo que me hacen interaccionar con los grupos mediante actividades repetitivas y estáticas que los

conducen al aburrimiento, dispersión y alejamiento, por lo que, más que una queja y reproche personal me doy cuenta de que la Interculturalidad es un trabajo constante, frecuente y continuo no sólo una manera de ver el mundo sino una gama infinita de abrir nuevos encuentros desde el trabajo diario, desde uno mismo, desde la necesidad de cambio y transgresión interior, desde las propias relaciones y desde los desencuentros y tensiones que devengan de ellas.

Debido a que los estudiantes demuestran otras maneras de interacción, distintas formas alejadas de la percepción adulta, otros modos de comprensión de la realidad, las cuales brindan su Yo entre ellos, no por tareas asignadas sino desde la comunicación, la colaboración, sus saberes y sus vivencias compartidas; aunado a que alejados del encierro mental dado por las indicaciones estáticas manifiestan encuentros de apoyo, cohesión en la inquietud, flujo de confianza como parte de sí mismos desde pequeñas acciones en la convivencia, desde cantar juntos hasta unirse para confrontar adversidades.

En síntesis, cada desencuentro brindó la posibilidad de comprender que la resignificación de mi práctica es un trabajo inacabado, pues aún existen sucesos que no son visibles, son alejados y son silenciados por la costumbre de creer que son formas normales de trato pues al inferir que algo tan cercano es al mismo tiempo algo desconocido como es la labor docente, se requiere día a día de un análisis profundo de los conceptos establecidos y una crítica sustentada en el actuar, pues al exponer y vivir todas estas tensiones con los estudiantes, se hace presente como en el espacio físico donde se desenvuelven, inconscientemente se les intenta corregir, modificar e intervenir a partir del control de las expresiones, de los gestos, de sus diálogos y transpolar todo ello a otros sitios del recinto escolar, por lo común de tales hechos. Donde también se suma, la necesidad de normar, normalizar e idealizar momentos que intentan encuadrarlos en estructuras rígidas donde a los docentes en supuesto se nos otorga dicha facultad.

Por ello, al ser consciente de la practica pude mirar los preceptos personales que repito desde la validación social preestablecida con formas de comportamiento limitadas que intentan alejar a los discentes de la expresión de su Ser para que se

asemejen a lo estipulado, a lo dictaminado algo poderosamente invisible que se hace manifiesto empapando la interacción desde formatos implantados e insertados.

Por consiguiente, desde mi necesario cambio se revela desde las singularidades la necesidad de una comprensión distinta, de una senda fuera de lo colonial donde las filmaciones de escenarios, permitan rupturas, tensiones y crisis en las interacciones, pues los desencuentros de los discentes promueven relaciones no imaginadas que rompen lo coloquialmente instaurado.

Así, en este análisis se observó la realidad desde otros lentes para comprender que la Interculturalidad no es algo novedoso respecto al respeto de Otro y las relaciones que esto proyecta, es una forma de vida que debe ser practicada y no necesariamente aprendida sino manifiesta en todo momento desde vibraciones éticas pues es un existir en movimiento, un encuentro más allá de un plan estructurado, es un acompañamiento vital, una andanza cercana desde la libertad para tratar de llegar a una transformación personal y reiterar la fractura como modo de interacción en la realidad.

En consecuencia, es indispensable continuar este caminar de forma presente y no sólo como una ensoñación para ser responsables de las huellas y cambiar las acciones, la praxis, la investigación en oportunidades del pensamiento, en diálogos desde el encuentro, pues es en este andar donde se necesita dejar de lado los propios conceptos para llegar a otras reflexiones, para transgredir desde los ecos propios, desde las vibraciones, desde los integrantes, desde los estudiantes mediante el diálogo y los saberes en conjunto y así, poder resignificar mi actuar; romper con la costumbre, el acomodamiento y la comodidad al intentar potenciar desde las resonancias aquellos saberes comunales de las diferencias en condiciones de igualdad para una *visitación* del Otro, para una individuación desde los encuentros que se tienen con un Ser que no soy yo sino alguien distinto a mí.

Lo cual, incide desde lo personal para impregnar lo social y así escudriñar, acercarse y comprender procesos de significación por medio de la reflexión que suena y resuena en lo real, para redescubrir la práctica, para llegar a

una consciencia de la responsabilidad desde la ética, desde el acompañamiento libre y desde el diálogo, los conocimientos y saberes. De este modo, comprender que los estudiantes, se transforman de acuerdo a sus necesidades y replantean sus relaciones hacia los Otros con sus propias formas de expresión, de comunicación, de encuentro, de convivencia, de comprensión, de respeto que establece la solidaridad y confianza grupal dentro de esta compleja, acelerada y cambiante existencia.

En resumen, hay un sin fin de formas de interpretar las grabaciones que se observan dentro de los desencuentros de éste trabajo pero la mayoría posibilitan mostrar que la investigación en acción permite que el entendimiento de la práctica docente sea un poco más consciente pues el campo de la Interculturalidad es tan vasto que no puede ser encasillado en un solo estudio sino que hay muchas interpretaciones desde los mundos personales que la retoman, absorben, interiorizan e interpretan para la auto-transformación donde como maestros - investigadores se busque un acompañamiento en la praxis, coherencia en lo pensado, dicho y hecho desde la mediación impregnada de dialogicidad por medio de la crisis, la disrupción y la tensión como la reformulación de la mira para dejar de lado recetas acabadas y llegar a una forma de vida en la acción hacia la indagación y búsqueda en el sentir.

Finalizó este trabajo con la conciencia de que todo proceso tocado por la Interculturalidad permite abrir el mundo, ver tonalidades a la distancia, un perenne recorrido, un sempiterno aprendizaje, y al parafrasear a Galeano, recordar que la Interculturalidad siempre estará lejana, en constante andanza pues se caminan dos pasos y ella se aleja diez o más. ¿Entonces para qué sirve la Interculturalidad? Para siempre caminar, analizar y auto-modificar (Galeano,1993).

Referentes

Aguado, T. (1991). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.

Aguado, Teresa (2004). *Investigación en Educación intercultural*. Madrid: Educatio (22).

Aguado T, Jaurena I y Mata B (2008). El enfoque intercultural en la formación en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*. Vol.19 (2).

Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*, Lima: GRADE, Niños del Milenio.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2010). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. España: Espasa.

Bello, J. (2013). Educación intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Revista Ra Ximhai*, 9(1), pp. 61-73. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Bello, J. (2018). LA INTERVENCIÓN: ¿un compromiso de la praxis sociológica? *Interculturalidad e Inclusión. Desafíos de la Práctica Docente*. 8º Congreso Internacional de sociología. México, Baja California.

Bello, J, et. alt. (2019). *Educación inclusiva. Un debate necesario*. Ecuador: UNAE.

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación de México.

Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. España: Herder.

Cedillo, C. (2010). El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación. Ecuador: Universidad de Cuenca.

Chávez, A. (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación. Año 25(2), septiembre, págs. 59 – 65. Costa Rica: Universidad de Costa Rica

Covarrubias, J. Et alt (1997), En torno a la intervención de la práctica educativa, México: SNTE

De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República. Uruguay.

Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, 19 de agosto de 2011.

Diario Oficial de la Federación. Ley general de servicio profesional docente, México, 11 de septiembre de 2013.

Diario oficial de la Federación. Artículo 3º. México, 15 de mayo de 2019.

Dietz, G. y Mateos, L. (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP.

Dirección de Educación Especial (2010). Memorias y Actualidad en la Educación: una visión histórica de sus modelos de atención. México: SEP.

Foucault, M. (2007). Los anormales. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Galeano, E. (2001). Las palabras andantes. Buenos Aires Argentina: Catálogos.

García, C. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. Códigos de la ciudadanía. pp.1-8. Río de Janeiro.

Hernández, J. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista Ra Ximhai*, 12(6) pp. 359-376. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Instituto de Estadísticas y Geografía. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE. Cuarto trimestre de 2019.

La Monde Diplomatique. (2020). Interculturalidad(es) y migraciones: Desafíos desde una ciudadanía emergente. Chile: Aún creemos en los sueños.

Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Gráo.

Levinás, Manuel (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. París: Bernard Grasset.

Levinás, E. (2000). *La huella del otro*, México: Taurus.

López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*. No. 29, agosto-enero, pp. 4-18. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

López, M. (2011). *La Educación Intercultural: la diferencia como valor*. España: Universidad de Málaga.

Mejía, A y Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacciones en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, No. 41, abril-junio, pp. 485-513. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria, en www.redalyc.org

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos de juntos alumnos diferentes alumnos. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión: Universidad de Vic laboratorio de psicopedagogía.

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ruiz, M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. Revista de educación para profesionales de la enseñanza, (8).

SEP, (2009). Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica. México: UNICEF.

SEP, (2011a). Plan de estudios 2011. México.

SEP, (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica Primaria Cuarto Grado. México.

SEP, (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México.

Santos, M. (2007). El pato en la escuela. México: Encuentros mediterráneos/ Obras sociales. CAM.

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina: Miño y Dávila.

Tebár, L (2001), El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI.

Tebár, L (2017), La función mediadora de la educación, Foro Educativo, no 28, p.79-98, España.

Tomás, J. y Almenara, J. (Dirección). (2007-2008). Master en Paidopsiquiatria. España: Universitat Autònoma de Barcelona y Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.

Touraine, Alan (2000). Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia. México: Fondo de cultura económica.

UNESCO. (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en: www.unesco.org

UNESCO. (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, en: www.unesco.org

UNESCO. (2000). Marco Mundial de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, en: www.unesco.org

UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo Sostenible 4, en: www.unesco.org

Vidales, I. (2019). La interculturalidad: fantasía o realidad. *Ecopedagógica*, 2 (3), pp. 67-72.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: UNICEF

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. México: COPYLEFT.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (1995). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.

Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para padres de familia.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar información importante sobre sus hijos para el trabajo durante el ciclo escolar.

Las repuestas son confidenciales y solo se usarán para la investigación y la mejora.

Favor de leer atentamente las preguntas y responder de la manera más sincera posible.

Nombre del padre o tutor:

Ocupación: _____

Edad: _____

Nombre de su hijo o hija:

1. ¿De qué manera nombra (de cariño) a su hija o hijo?

2. Anote dos actividades que realiza su hijo fuera de la escuela (pueden ser deportivas o artísticas).

3. Escriba tres programas de televisión que ve su hijo y ¿por qué le gustan?

4. ¿Qué carrera técnica o universitaria le gustaría que estudiara su hijo? ¿Por qué?

5. ¿Qué labores domésticas (en apoyo al hogar) realiza su hijo en casa?

6. ¿Piensa que hay actividades exclusivas para niñas y niños? ¿Cuáles son?

SI

NO

7. Defina en tres palabras ¿cómo cree que debe ser una niña?

8. Anote tres palabras para decir ¿cómo cree que debe ser un niño

9. ¿Qué juegos o actividades le parecen inapropiados para su hijo? Y ¿por qué?

10. Cree que las actividades (escolares, recreativas, doméstica) que realiza su hijo o hija son apropiadas para él o ella. ¿Por qué?

Anexo 2. Técnica.

Actividades que más me gustan.

| | |
|------------|---|
| Grupo | Niños de 4º de entre 9 y 10 años |
| Aplicación | Grupal |
| Actividad | Desde la cotidianeidad de cada niño, se trata de explorar lo que los estudiantes hacen durante todo un día, enfatizando en o las actividades que realizan desde la mañana hasta la hora de dormir. |
| Propósito | Recabar información sobre las actividades en las que los alumnos se involucran cotidianamente para analizar posibles diferencias y similitudes entre niños y niñas a este respecto. |
| Materiales | 3 Tarjetas para cada alumno. Cámara de vídeo o grabadora de audio. Cámara fotográfica. |
| Fuente | Basado en: Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010). Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú, Lima: GRADE, Niños del Milenio. |

Anexo 3. Reflexiones acerca de las relaciones del grupo de 4º A, 2018-2019

En el grupo del ciclo pasado, sin necesidad de una actividad extra se pudo observar a la hora del receso como se relacionan los estudiantes fuera de los equipos asignados por mí pues la mitad de los asistentes del día, decidieron jugar stop en un círculo pintado en el patio para este fin. Lo que me pareció fuera de lo común, es que después de que algunas de las niñas del grupo se dedicaban a entretenerse con esta actividad, hoy se integró un grupo de niños que no siempre en receso se reúne. Los nuevos miembros de juego, se acoplaron a las normas sus compañeras además de mirar que el grupo se divertía y al escuchar la música al fin del receso todos fueron ordenadamente al lugar donde se forman.