

Hacer escuela en tiempos turbulentos

LA ESCUELA RESISTE



Investigaciones y debates

BLANCA FLOR TRUJILLO REYES
ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO
MARLENE ROMO RAMOS
(Coordinadoras)

Este libro es resultado de las reflexiones, discusiones e investigaciones de académicos integrantes del Seminario Interinstitucional de Investigación Escuela y Escolarización. Perspectivas Pedagógicas y Políticas, registrado en el Área Académica 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (PEPIG). A través de los 12 capítulos reunidos en este volumen, las y los autores dan cuenta de investigaciones y debates sobre procesos, agentes y problemáticas en el marco de lo escolar. En la escuela, como institución, reconocemos una fuerza ordenadora de la vida social y, sin desestimar las críticas de que es y ha sido objeto, también la concebimos en su potencia para interrumpir los destinos de origen. De distintos modos, las y los lectores encontrarán en los argumentos de cada capítulo una concepción de *hacer escuela*, como la posibilidad de reunir tiempo, espacio y materia de estudio que suspenda las pertenencias y las desigualdades para que quienes nacen al mundo sean capaces de levantarse sobre sus hombros.

Hacer escuela en tiempos
turbulentos
Investigaciones y debates

Blanca Flor Trujillo Reyes
Ana María Salmerón Castro
Marlene Romo Ramos
(Coordinadoras)



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Hacer escuela en tiempos turbulentos. Investigaciones y debates

Blanca Flor Trujillo Reyes, Ana María Salmerón Castro, Marlene Romo Ramos
(Coordinadoras)

Primera edición, 29 de febrero de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN: 978-607-413-512-1

Nombres: Trujillo Reyes, Blanca Flor, coordinación | Salmerón Castro, Ana María, coordinación | Romo Ramos, Marlene, coordinación.
Título: Hacer escuela en tiempos turbulentos: investigaciones y debates.
Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024. | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-512-1
Temas: Prácticas de la enseñanza – México | Educación – Aspectos sociales – México
Clasificación: LCC LB1025.3 H33 2024

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
----------------------	-----------

Alfredo Furlan Malamud

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	-----------

Blanca Flor Trujillo Reyes

CAPÍTULO I

MAESTRAS Y TRABAJO DE CUIDADO

EN EDUCACIÓN PRIMARIA	25
------------------------------------	-----------

Silvia Ochoa Ayala

CAPÍTULO 2

VOCES DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN

PREESCOLAR: REMINISCENCIA

DE UNA VIDA EN LAS AULAS.....	47
--------------------------------------	-----------

Francisco Javier Villanueva Badillo

CAPÍTULO 3

MIRADAS EN TORNO A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COMITANCILLO71

Julio Ubiidxa Rios Peña y Betzabeth Reyes Pérez

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO. CONSIDERACIONES SOBRE LA DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN LA VIDA ESCOLAR. EL CASO DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM91

Marlene Romo Ramos

CAPÍTULO 5

REFLEXIONAR SOBRE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, UNA RESPONSABILIDAD INELUDIBLE Y PERMANENTE. FIDELIDAD A LA ESCUELA COMO COMPROMISO SOCIAL.....109

Alejandro Julián Sancén Rodríguez

CAPÍTULO 6

COORDENADAS CONCEPTUALES PARA PENSAR EL VÍNCULO DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA131

Zyanya Guadalupe Contreras Campos

CAPÍTULO 7

LA ACCIÓN DOCENTE: EL ETERNO COMIENZO DE ALGO NUEVO151

Ana María Salmerón Castro y Shirley Vallejo Tapia

CAPÍTULO 8

LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMO PRODUCTORES DE SABER169

Marlen Quiroz Castillo

CAPÍTULO 9

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA

DOCENTE SOBRE EL FORMATO ESCOLAR

Y EL AMOR PEDAGÓGICO. UNA EXPERIENCIA

CRUZADA ENTRE MÉXICO Y FRANCIA181

Nathalie Portilla Hoffmann y Tizoc Fernando Sánchez Sánchez

CAPÍTULO 10

EXPERIENCIAS DE TUTORES-DOCENTES

PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....205

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

CAPÍTULO 11

CONSIDERACIONES SOBRE EL JUEGO

Y LA ESCUELA.....231

Nidia Eli Ochoa Reyes y Miguel Francisco del Ángel Ortega

CAPÍTULO 12

EL TRABAJO ESCOLAR CON PLATAFORMAS

DIGITALES247

Blanca Flor Trujillo Reyes

ACERCA DE LAS AUTORÍAS269

*Este libro es resultado de las reflexiones, discusiones
e investigaciones de académicos integrantes del Seminario
Interinstitucional de Investigación Escuela y Escolarización.*

*Perspectivas Pedagógicas y Políticas, registrado en el Área
Académica 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y
Gestión (PEPIG). El Seminario se llevó a cabo durante 2020
y 2021 con la colaboración de académicos de la Universidad
Pedagógica Nacional (CAC PICSE, Red SPECE); la Universidad
Nacional Autónoma de México (FFyL, FES Iztacala); el Instituto
Politécnico Nacional; la Escuela Normal Experimental
de Teposcolula; la Escuela Telesecundaria Niños Héroes de
Guerrero; la Universidad de Paris Cité, y la Universidad
de Pensilvania.*



Logo "La gigante"

PRÓLOGO

Alfredo Furlan Malamud

Durante los meses que estuvimos confinados por la pandemia se realizaron seminarios que articularon la discusión y la producción textual, como el Seminario Escuela y Escolarización. Perspectivas Pedagógicas y Políticas, realizado por la iniciativa conjunta de Blanca Flor Trujillo Reyes, Ana María Salmerón Castro y Marlene Romo Ramos, combinando la presencia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, y de la Facultad de Filosofía y Letras y el Posgrado en Pedagogía, ambos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que convocó a académicos de otras instituciones, tanto del país como del extranjero. Durante el seminario se leyeron distintos materiales, entre los cuales cabe destacar los de Maarten Simons y Jan Masschelein, Inés Dussel, Flavia Terigi, Gabriela Diker, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Giorgio Agamben, Adriana Puiggrós, Mariano Fernández Enguita, Philippe Meirieu y otros. A inicios de 2021 surgió la idea de realizar un coloquio sobre la misma temática del seminario, por lo que se invitó a las y los presentes en las sesiones a elaborar ponencias sobre los temas de interés propios. Fue así como se presentaron y discutieron los resúmenes, hasta que el coloquio se realizó de manera virtual en septiembre del año 2021. He ahí el origen del presente libro.

En el coloquio se presentaron dos conferencias: una de apertura a cargo de Inés Dussel y otra de cierre a cargo de Jan Masschelein. Entre las ponencias locales se destacan las de Blanca Flor Trujillo Reyes, quien trata las relaciones entre proyecto pedagógico y trabajo docente y asevera que las condiciones materiales y simbólicas del trabajo llevan al docente a seguir el camino de coleccionar evidencias, mantener el orden, desarrollar los contenidos marcados por el currículum, aplicar las evaluaciones, entre otras, sin preocuparse por un proyecto educativo prácticamente inexistente. La ponencia de Ana María Salmerón y Shirley Vallejo Tapia plantea la pregunta ¿qué forma la escuela? Para responderla recurren a antiguas formas de caracterizar la actividad humana, particularmente a la enseñanza, y señalan que esta corresponde a la *praxis* aristotélica o a la acción arendtiana. La imposibilidad de prever el resultado a largo plazo de la enseñanza abre la posibilidad de que se inicie, cada vez, algo nuevo. Por su parte, Marlene Romo Ramos presenta el avance de una investigación hecha con estudiantes de Pedagogía, en la que se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo se piensan como personas y como ciudadanos?; ¿cómo se explican a sí mismos?; ¿cómo explican la realidad, la justicia, la violencia, el patriarcado, el cuidado, los derechos, la relación con las y los otros, y con la naturaleza?; ¿cómo mantienen el vínculo con el espacio público?; ¿qué esperan del futuro y qué esperan de la democracia?

El libro incluye interesantes textos elaborados por Julio Ríos, Betzabeth Reyes, Julián Sancén, Silvia Ochoa, Francisco Villanueva, Marlen Quiroz, Zyanya Contreras, Nidia Eli Ochoa, Francisco Del Ángel, Nathalie Portilla, Tizoc Sánchez y Lorena Chavira. El grupo de participantes estuvo integrado, como ya señalé líneas arriba, por personas de diferentes instituciones, sobre todo profesoras y profesores, y estudiantes de posgrado de la UPN y la UNAM, aunque también del Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Normal Experimental de Teposcolula.

Los textos reflejan las búsquedas individuales y la labor de orientación que produjo el seminario, particularmente con la puesta en

consideración de los resúmenes de los textos definitivos que integran este libro. Vale decir que las discusiones desarrolladas mantuvieron un clima de gran interés, respeto recíproco y una notable receptividad. Esperamos que la obra sea bien recibida por los académicos y estudiantes de las carreras de Pedagogía y afines, siguiendo los pasos ya avanzados por este primer producto.

Una frase estelar, repetida no pocas veces en el ambiente pedagógico en los últimos tiempos, es “Hacer escuela”. Sobre todo en tiempos de pandemia, cuando no había escuelas reales funcionando, la frase adquirió un significado identificadorio: uno se siente hacedor de escuela cuando participa en actividades escolares que se sostienen contra viento y mareas, sin más impulso que el auténtico interés por leer y compartir, por escuchar e intervenir. Claro que la frase es mucho más significativa. Hacer escuela también refiere a la obra de quienes tienen algo importante que enseñar y reúnen una cantidad relevante de discípulos. O más trivialmente, a quien construye escuelas. Es difícil predecir el rumbo que tomará la iniciativa que estamos festejando por lo hecho, porque se tiene la voluntad de continuar y porque el futuro tiene aseguradas unas raíces sólidas.

INTRODUCCIÓN

Blanca Flor Trujillo Reyes

Constantemente, la escuela es puesta en tela de juicio por críticas de diverso cuño que, en tanto institución, la ven como una oportunidad igualadora históricamente perdida, o como el fracaso de los principios modernos de libertad e igualdad. Educadores, profesores y pedagogos de distintas épocas han afirmado que la escuela es excluyente por los conocimientos y saberes que transmite; porque no todos asisten ni alcanzan la movilidad social, inclusive con altos grados de escolaridad. En los últimos tiempos, desde las familias y la vida social en general, se exige que la escuela y sus docentes asuman funciones como el cuidado y la contención emocional, y se les condena por no satisfacer estas necesidades.

Se suman a los juicios contra la escuela la conversión de los principios de igualdad y libertad en un discurso funcional a los “bricolajes pedagógicos” en una lógica socioeconómica de competencia (Charlot, 2019); la escuela, se llega a afirmar por propios y extraños, no da a las personas plenas oportunidades de ser ellas mismas, de tal modo que se “ha invertido el imperativo categórico kantiano ‘tú puedes porque debes’, (que exigía la renuncia al placer) por la sentencia que afirma ‘tú debes porque puedes’ [...] ¿Cómo toma forma esto en lo escolar? Una especie de sentencia diría ‘tú

debes aprender y además debes pasarla bien” (Abramowski, 2000, pp. 109-110).

En suma, distintos grupos y sectores tienen expectativas diversas sobre la escuela que no alcanza a cumplir; se trata, como han señalado múltiples estudiosos, de demandas excesivas y contradictorias (Hunter, 1994; Dubet, 2002; Tenti, 2021, por mencionar algunos). En su conjunto, estos embates y sus abanderados han contribuido históricamente a la insatisfacción generalizada acerca de lo que hace y produce la escuela.

Sin duda, la pandemia por COVID-19 y sus efectos en la escolarización de millones de niños, adolescentes y jóvenes tiende a agravar este escenario. Las desigualdades se agudizaron; el abandono, cuando no la producción de formas de expulsión dadas las condiciones precarias de familias y escuelas, nos alertan de un panorama en el que la escuela y quienes la hacen cada día, lejos de ser reivindicados, son cuestionados en su razón de ser y en sus finalidades.

Sin embargo, la escuela, en sus múltiples formas de realización, es más cambiante y heterogénea de lo que estos juicios tomados a la ligera o de forma taxativa podrían suponer. Mirar a la escuela como acontecimiento histórico, como institución, implica la revisión de la formación de estructuras y procesos que condicionan y legitiman prácticas; como *forma pedagógica*, es un lugar en el que se lleva a cabo un encuentro con otros, una posibilidad de asociación para mirar el mundo con atención y construir algo en común (Simons y Masschelein, 2014).

Tanto las miradas sobre la escuela que afirman el fracaso de la promesa moderna de ciudadanía y autonomía plenas, como aquellas que detectan potencia pedagógica, se agudizan en tiempos turbulentos como los que vivimos y ameritan un posicionamiento claro, un lenguaje diverso que no se conforme con la ilusión igualadora de la escuela, pero tampoco con la sentencia del fracaso. Son estos largos tiempos en los que, desde enero de 2020, un grupo de profesoras y profesores nos reunimos en el Seminario Interinstitucional de Investigación Escuela y Escolarización. Perspectivas Pedagógicas

y Políticas para estudiar discursos, prácticas y saberes sobre la escuela y los procesos de escolarización. Nos dedicamos a la docencia, la intervención pedagógica, la investigación educativa; trabajamos y estudiamos en distintas instituciones dentro y fuera del país.

Durante dos años, de forma sistemática y convencidos de que el estudio puede ser compartido, nos reunimos mes con mes para intercambiar y discutir lecturas, investigaciones, resultados de intervención, reflexiones y propuestas desde las preguntas que nos interpelan. Lo hicimos a partir de nuestros espacios de actividad profesional y desde las indagaciones que realizamos en los ámbitos de interés contruidos en colectivo y en distintos territorios desde hace algunos años, vinculados por proyectos de investigación y actividades académicas diversas entre nosotros y con otros grupos de pares. Compartimos intereses de estudio, entre los que destaca el espacio al que se dedica este libro.

Para evitar quedar atrapados en los binarismos, en las críticas o las alabanzas cuando afirmamos que escribimos desde tiempos turbulentos, queremos tomar posición sobre la siguiente frase –como señala Alfredo Furlan en el prólogo–, muy pronunciada en los últimos meses: *Hacer escuela*. Esta posición radica en la convicción de que, si bien la escuela ha sido cuestionada casi desde el inicio de su existencia, es todavía el mejor espacio que tenemos para, como diría Comenio, enseñar *todo a todos* y contribuir a que el mundo perviva.

Es evidente que el mundo que tenemos ha sido azotado por la muerte, producto de la pandemia y de las guerras acontecidas desde siempre; un mundo en crisis medioambiental, energética, migratoria, alimentaria, política, económica; un mundo del que es difícil saber cuánto más resistirá y cuánto más nos resistiremos a una actuación de fondo, radical.

Porque la pedagogía y la educación no son sin utopía y porque escuela podemos y deseamos seguir haciendo. Aun si no contamos con edificios escolares, como lo mostró la pandemia, consideramos que es posible y que depende de nosotros, de los profesionales involucrados, hacer escuela; es decir, la reunión de tiempo, espacio

y materia de estudio que suspenda las pertenencias, las desigualdades para los que vienen al mundo y que con ello sean capaces de levantarse sobre sus hombros.

El principal referente de nuestra posición como Seminario es el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, cuya perspectiva ha cobrado impulso desde 2014 en Latinoamérica, año en que se publicó en español.

Estamos de acuerdo con comprender la escuela como forma pedagógica constituida por la relación entre tiempo, espacio y materia de estudio que produce tiempo libre, en tanto que suspende temporalmente las pertenencias, el pasado y el futuro;

que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Simons y Masschelein, 2014, p. 12).

Compartimos con Simons y Masschelein que la escuela tiene que ser defendida. Esta defensa implica aceptar y posicionarse desde su devenir histórico y desde la comprensión de que la domesticación de la escuela ha sido consecuencia de ver y hacer de ella otra cosa. También que es preciso revisar con mayor profundidad cómo toman forma cotidianamente las experiencias que diseñan y llevan a cabo sus actores al traducir una forma de siglos de existencia en prácticas cotidianas, en geografías y tiempos específicos, además de las problemáticas que enfrenta.

En la escuela como institución reconocemos una fuerza ordenadora de la vida social y, sin desestimar las críticas de que es y ha sido objeto, también la concebimos en su potencia para interrumpir los destinos de origen. En este sentido, la escuela como forma pedagógica, así como institución, es un territorio en disputa y de ello dan cuenta los embates a los que antes me he referido.

¿Qué hace a una escuela serlo? ¿Qué papel puede jugar el saber especializado y práctico sobre la educación para indagar y reflexionar en torno a la escuela? ¿Cómo podemos, desde nuestro saber, reinventar y rediseñar la forma pedagógica de la escuela? Son preguntas que nos interpelaron en el Seminario.

La idea de la escuela como forma pedagógica y su carácter como institución orientaron las presentaciones, propuestas de lecturas, diálogos y análisis durante dos años. Algunas preguntas que nos hemos hecho desde tiempo atrás tienen que ver con cómo estamos sosteniendo la escuela; qué lecturas políticas o político-pedagógicas hacemos de ella; cómo las acciones que en las escuelas se llevan a cabo cambian o desafían su gramática pero, al mismo tiempo, por qué parece que no cambia.

Si bien la epidemia global por COVID-19 hizo tomar mayor conciencia a algunos sectores de la existencia de la escuela como potente organizadora de la vida social, a quienes nos hemos interesado desde hace un largo tiempo por ella –y trabajamos en alguna– nos invita a preguntarnos, asimismo, qué escuela queremos y es necesaria, qué escuela deseamos para sostener la vida en común. No pretendemos dar respuesta a estas interrogantes sino, a través de nuestros textos, compartir experiencias de investigación, intervención, debates y reflexiones que tienen como referentes principales la escuela y los procesos de escolarización.

Para publicar este libro nos fue necesario, en el transcurso de los dos años previos de estudio, exponer nuestras perspectivas comunes al público interesado en la escuela, por lo que realizamos un coloquio en septiembre de 2021 bajo el mismo nombre del Seminario. Esa experiencia fue fundamental para fortalecer nuestros pasos como grupo de estudio; este libro es de relevancia extraordinaria para nosotros y para los propósitos que tenemos de contribuir a renovar la confianza en la potencia de la escuela.

El libro reúne 12 capítulos que dan cuenta de intereses diversos sobre la escuela, sus procesos y sus agentes. El lector encontrará en ellos, de distintos modos argumentativos, la posición de sus autores

y del Seminario. Ninguno de los 12 capítulos renuncia a ver en la escuela una posibilidad igualadora, al mismo tiempo que atienden las críticas, los límites de ciertas prácticas, pero también y, sobre todo, disponen de escenas, situaciones en las que la complejidad impone la certeza de que debemos seguir haciendo escuela.

El capítulo uno, “Maestras y trabajo de cuidado en educación primaria”, de Silvia Ochoa Ayala, presenta el análisis de las narrativas de cuatro profesoras jubiladas con 30 años de servicio en escuelas públicas de la zona metropolitana de Ciudad de México. El propósito de la indagación es dar cuenta de cómo el cuidado se encuentra veladamente naturalizado en las prácticas docentes femeninas. A través de la narrativa de las cuatro profesoras, Ochoa concluye que el cuidado como práctica cotidiana entre las docentes tiene un “velo que cubre su presencia interrelacional en las aulas”, y que el impacto emocional que acompaña las actividades de cuidado entre las docentes también es naturalizado y no atendido.

El capítulo dos, “Voces de profesoras de educación preescolar: reminiscencia de una vida en las aulas”, atiende tres interrogantes: “¿Qué pasa en la profesionalización de docentes de educación preescolar, en la Unidad UPN 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional? ¿Qué experiencias traen consigo a la Universidad sobre el trabajo docente? Y, ¿qué cambia en sus voces durante la trayectoria universitaria?”. Desde el relato como abordaje metodológico y la idea de “vivir en la escuela”, Francisco Javier Villanueva Badillo presenta testimonios de las docentes y un análisis de producciones escritas como estudiantes en la Universidad. Las voces de las profesoras dan cuenta de sus motivos de llegada a la docencia; sus interacciones con estudiantes, compañeros y autoridades educativas; la relación pedagógica con sus alumnos, y sus reflexiones en torno a la formación docente y el aula.

En el capítulo tres, “Miradas en torno a la institución escolar en la primera mitad del siglo XX. El caso de la Escuela Normal Rural de Comitancillo”, Julio Ubiidxa Ríos Peña y Betzabeth Reyes Pérez nos remontan a las décadas que van de 1930 a 1960 en

la Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oaxaca, a través de las historias de vida de profesores jubilados, egresados de esta institución. En sus relatos, los profesores dejan ver las huellas de la Normal en ellos y sus familias, desde sus ideas de progreso, utopía y colectividad, hasta acciones realizadas desde el conocimiento, el trabajo colectivo, la demanda de derechos, la valoración y renovación de las condiciones educativas y de bienestar, lo que hace de esta escuela un “espacio de posibilidades para una vida distinta”.

El capítulo cuatro, “La escuela como espacio público. Consideraciones sobre la democracia y ciudadanía en la vida escolar. El caso del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, de Marlene Romo Ramos, tiene como referente a población de estudiantes del Colegio de Pedagogía, a quienes la autora llama “las generaciones del terremoto”, y sus procesos de ciudadanía en el contexto universitario, tanto desde sus trayectorias escolares como desde los “aprendizajes incidentales” a través de la participación en el espacio público universitario más general.

El capítulo cinco es una argumentación interesante para reflexionar y discutir también en la línea de la escuela como espacio de formación de ciudadanía. En “Reflexionar sobre los fines de la educación pública, una responsabilidad ineludible y permanente. Una reconstrucción de sentido desde la filosofía y la sociología”, Alejandro Julián Sancén Rodríguez examina la formación de ciudadanía y la formación humana como fines de la escuela pública. Advierte que a la educación pública se le hacen grandes demandas; sin embargo, afirma que su legitimidad radica en que es la “más noble y mejor fundada esperanza frente a los peligros y desafíos sociales que nunca dejan de profundizarse y renovarse”.

De regreso al terreno de la docencia y de cómo lo propio de los profesores es enseñar, en el capítulo seis, “Coordenadas conceptuales para pensar el vínculo de autoridad pedagógica” frente a la crisis de la autoridad docente, Zyanya Contreras Campos argumenta sobre la autoridad pedagógica como un vínculo que se construye en la relación dentro del aula. Sostiene que la obediencia,

el respeto y el reconocimiento no están dados de antemano para los docentes, sino que estos están anclados a una “postura ético-política frente a su papel como autoridad, porque nunca sabremos a dónde va, o a qué puede conducir la enseñanza de un maestro”.

En sintonía con la pregunta en la que nos deja pensando Contreras, ¿a dónde conduce la enseñanza de un maestro?, en el capítulo siete, “La acción docente: el eterno comienzo de algo nuevo”, Ana María Salmerón Castro y Shirley Vallejo Tapia examinan, a través de narrativas de docentes de Ecuador y desde las nociones de *praxis* y *poiesis*, los problemas de la acción de enseñar y concluyen que la docencia y la acción de educar son siempre “la oportunidad de comenzar algo nuevo”.

La acción docente también produce saber. Así lo sostiene Marlen Quiroz Castillo en el capítulo ocho “Los docentes como productores de saber”. Los docentes, afirma la autora, hacen escuela cuando enseñan porque ponen en relación, dentro de un espacio-tiempo, materia de estudio y práctica, y en cada momento se presentan desafíos, algunos para los que saben cómo actuar “por defecto”, pero no siempre es así. De tal manera que, en esa interrelación entre saber por defecto y nuevos desafíos, Quiroz argumenta que los profesores podrían reconfigurarse como productores de saber, algo que les permitiría ponerlo en juego también fuera del aula, por ejemplo, en el campo de la investigación, así como visibilizar continuidades y rupturas históricas en su hacer.

En el capítulo nueve, “Reflexiones en torno a la práctica docente sobre el formato escolar y el amor pedagógico. Una experiencia cruzada entre México y Francia”, Nathalie Portilla Hoffman y Tizoc Fernando Sánchez Sánchez, a partir de sus intercambios como docentes, que vincularon y orientaron a sus alumnos de licenciatura en una “experiencia intercultural”, proceden de la misma manera que solicitaron a sus estudiantes, describiendo escenas sobre sus experiencias durante el curso para analizar cómo operan, en sus acciones como docentes y en sus estudiantes, el formato escolar y las aspiraciones del amor pedagógico.

También en un espacio de educación superior, en este caso la UPN Ajusco, el capítulo 10, “Experiencias de tutores-docentes para el desarrollo de la literacidad académica en educación superior,” Lorena del Socorro Chavira Álvarez analiza, desde un enfoque biográfico-narrativo, las experiencias de dos tutores-docentes que participan en el Programa Entre Pares, dedicado al trabajo de literacidad académica para estudiantes. En este análisis es relevante el sentido que tienen la universidad (y sus retos) y la docencia respecto del foco de dicho programa. Las narrativas de estos profesores dejan ver que es necesario repensar la docencia en sus actitudes, saberes y prácticas, de los que la autora da cuenta a lo largo del texto.

En el capítulo 11, “Consideraciones sobre el juego, el trabajo y la escuela”, Nidia Eli Ochoa Reyes y Miguel Francisco del Ángel argumentan sobre “el modo de ser del jugar” y el significado de la educación en su relación con lo lúdico. Desde dos perspectivas en principio encontradas, con su proposición del “derecho al juego” y la consideración sobre el juego como algo espontáneo y no planificable, los autores conciben que el trabajo como “actividad dirigida hacia la consecución de un objetivo, se enriquece de los frutos de la creatividad manifestada en el juego, y el juego, a su vez, incorpora dentro de sí la experiencia y el conocimiento propiciados por el trabajo y no puede acontecer sin él” vinculando, así, la libertad del juego con la planificación del trabajo previo.

Finalmente, en el capítulo 12, “El trabajo escolar con plataformas digitales”, Blanca Flor Trujillo Reyes pone la atención en los haceres ordinarios de la escuela; apunta que hacer no es opuesto a pensar; pensar es hacer, implica tanto representación como materia, posibilidades de combinaciones entre los distintos elementos involucrados en el trabajo escolar. Analiza una secuencia didáctica en la asignatura de Literatura de un bachillerato público y muestra las tensiones entre el uso de medios digitales, específicamente debido a los condicionamientos de las plataformas y lo que permiten en el trabajo escolar.

Entregamos al lector este libro que intenta contribuir a los debates sobre formas de hacer escuela en estos tiempos turbulentos que nos toca vivir con la convicción de que sí, como lo dijo Paulo Freire, la cabeza piensa donde los pies pisan, es necesario seguir haciendo escuela, una que sea para todas y todos.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2000). ¿Podrían ser tan amables de dejar de mirar la ventana y prestarme atención? En E. Antelo y A.L. Abramowski, *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina* (pp. 95-116). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Charlot, B. (2019). A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, 35, (73). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>, el 31 de enero de 2022.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hunter, I. (1994). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, España: Pomares.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

CAPÍTULO I

MAESTRAS Y TRABAJO DE CUIDADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Silvia Ochoa Ayala

El *cuidado* es un concepto clave para la red de protección social. Pautassi (2018) lo propone como el cuarto pilar del bienestar social, que en buena parte de nuestra región no es remunerado, además de llevarse a cabo sin reconocimiento y sin valoración social (Aguirre, 2014). El cuidado es fundamental en el bienestar de las personas, en la vida cotidiana y en el desarrollo colectivo.

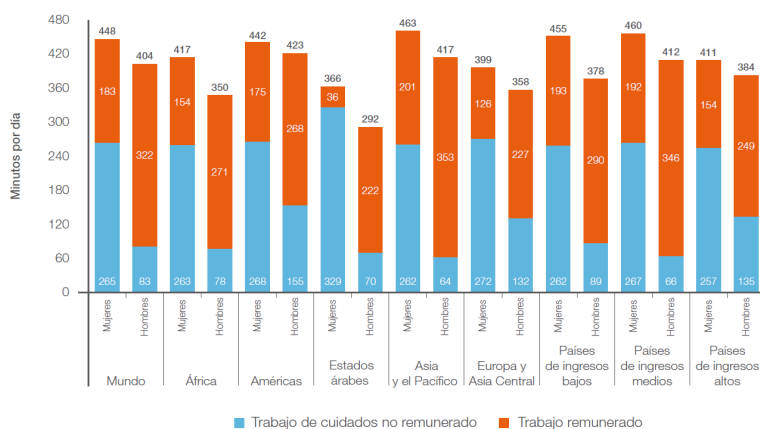
De acuerdo con Tronto (2013), el cuidado es todo lo que hacemos para continuar, reparar y mantener el mundo, para vivir lo mejor posible; el cuerpo, la colectividad y el ambiente entretejen una amplia y compleja red para sostener la vida. Este amplio conjunto de actividades constituye el denominado trabajo de cuidado (Battyany, 2015). El cuidado, o propiamente los cuidados, se llevan a cabo en distintos ámbitos; como la definición sostiene, se trata de dar continuidad a la vida desde el entorno respetado, el mantenimiento y la reparación, el autocuidado y la atención a la colectividad. El enfoque cuestiona al sistema neoliberal que pondera la hiperproducción y el consumismo, la cosificación de las personas y el anclaje patriarcal de estas labores dirigido a las mujeres, principalmente.

Este trabajo ha sido históricamente designado a las mujeres bajo el régimen de la división sexual del mismo; el orden social patriarcal, bajo la construcción dicotómica privado-público, ha colocado a las mujeres en los espacios privados, asignándoles la carga de las labores domésticas y de otras actividades que sostienen la vida como la atención emocional, la atención al crecimiento saludable de hijos e hijas y el bienestar de las demás personas que habitan el hogar, incluido el aspecto material. El cuidado ha sido vinculado a la feminidad como parte de su esencia-naturaleza; es decir, la construcción social que define a las mujeres como cuidadoras naturales afirma que su sensibilidad e intuición innata las hace más capaces de atender a los demás y con los demás se indica jerárquicamente a los varones y a sus hijos e hijas. Considerando la propuesta de Tronto (2013), la labor de las mujeres es sostener la vida a través de los vínculos sociales y materiales con que cuentan; desde ahí, las desigualdades implican una mayor cantidad de tiempo empleado por las mujeres en el trabajo de cuidados.

La asimetría política en los países latinoamericanos coloca a los seres ubicados en *el lugar de lo femenino* en franca desventaja: el tiempo que ocupan en el trabajo no remunerado es significativamente mayor, sobre todo en el caso de las mujeres con hijos e hijas que atender (42 horas semanales respecto a 15 horas invertidas por los hombres). Los trabajos informales que realizan las mujeres tienen un importante sostén en la fuerza laboral femenina. La atención a jóvenes y ancianos, sumada a las obligaciones laborales, hace que las mujeres cubran trayectorias de viaje poligonales que les llevan mayor cantidad de tiempo y esfuerzo; agreguemos, además, la exigencia de mostrar una actitud positiva, ser pulcras, limpias y amorosas, todo en un periodo que, con altibajos en cuanto a intensidad, obliga a las mujeres a sobreexplotar (se) con los recursos disponibles (Federici, 2018; Pineda, 2019). El derecho al cuidado universal contribuye a descolocar las asimetrías de poder entre quienes cuidan y quienes son cuidados (Pautassi, 2018).

A través de los estudios realizados en la Organización Internacional del Trabajo (OIT), publicados en el año 2019, se pueden observar las desigualdades significativas en el tiempo empleado por hombres y mujeres para el trabajo remunerado y no remunerado (figura 1); el trabajo no remunerado generalmente se dedica al trabajo del cuidado. En la figura 1 podemos observar la cantidad de tiempo diario que hombres y mujeres dedican a estas labores. Es posible notar diferencias en la cantidad de tiempo invertido en distintas regiones, además de que la desigualdad entre hombres y mujeres conlleva menores posibilidades de desarrollo laboral entre estas últimas.

Figura 1.1 Tiempo invertido de hombres y mujeres en el trabajo de cuidado a nivel mundial



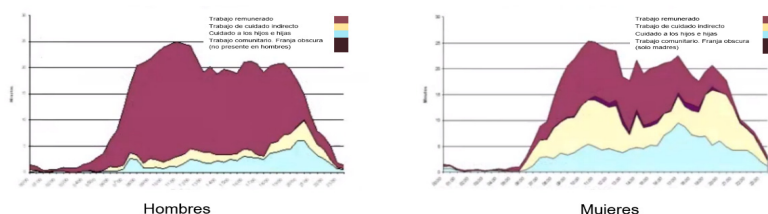
Fuente: OIT. (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. Ginebra, Suiza: OIT. Recuperado de https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737394/lang-es/index.htm el 20 de agosto de 2020.

Adicionalmente, siguiendo el trabajo de Esquivel y Pereyra (2017), se ha encontrado que las diferencias de tiempo empleado en diversas actividades de trabajo en el cono sur de nuestro continente presentan el comportamiento representado en la figura 1.2, donde podemos identificar la importante diferencia en los ritmos y

tiempos de trabajo que mujeres y hombres emplean, tanto en el trabajo remunerado como en las actividades de cuidado indirecto, tales como limpieza de casa, preparación de alimentos y otras que mejoran las condiciones de vida.

Además de estas actividades de cuidado indirecto, tenemos las actividades de cuidado directo dirigidas a las niñas y los niños, personas mayores y personas con discapacidad temporal o permanente. Finalmente, encontramos las actividades de trabajo colectivo, es decir, de apoyo a la comunidad, que no se encuentran presentes entre los hombres –en la figura 1.2 la dedicada a las mujeres se distingue por una sutil franja de color más oscuro–. De esta distribución se desprende la sobrexigencia dirigida a las mujeres, la diversidad de funciones que realizan y el tiempo que emplean en el trabajo de cuidado que, como ya comenté, es un trabajo invisibilizado o poco reconocido.

Figura 1.2 Ritmo de trabajo diario diferenciado entre hombres y mujeres



Nota: Presenta el ritmo de trabajo diario desagregado por sexo, donde se observa la cantidad de tiempo empleada por hombres y por mujeres en diversas actividades, tanto remuneradas como no remuneradas.

Fuente: Faur, E. (2020). Las mujeres malabaristas. Tensiones entre el empleo y los trabajos cotidianos. Clase 8 del Seminario “La organización social del cuidado” [Archivo de video]. Consultado en agosto 2021. Disponible en YouTube: *Clase 8 - Las mujeres malabaristas. Tensiones entre el empleo y los cuidados cotidianos*.

En cuanto a la organización social del trabajo como orden estructural y funcional aceptado socialmente, coincido con la propuesta del diamante del cuidado (constituido por la familia, el mercado, el estado y la comunidad) que Eleonor Faur (2014) y Valeria Esquivel (2013) retoman de Razavi aunque, siguiendo su

cuestionamiento, encuentro que el diamante presenta configuraciones diversas, no se presenta equilibrado ni uniforme y es atravesado por las desigualdades múltiples que dotarán de ordenamientos distintos a cada organización, creando nodos intermedios en los que el diamante se puede presentar. Me inclino más por pensar en una red interrelacional que puede asumir otras configuraciones y se adapta a los cambios posibles en cuanto a las desigualdades múltiples. Un nodo de esta red permanece generalmente estable: el orden social que sedimenta las desigualdades entre hombres y mujeres.

En relación con el orden social, Nadya Araujo Guimarães (2019) ha desarrollado una propuesta para explicar la articulación micro-política que se construye al interior de los hogares y en las comunidades, incluido el vínculo con diversas instituciones de trabajo y servicios. Esta propuesta es denominada por la autora como circuitos de cuidado que

devem ser reconhecidos a partir das diferentes formas do trabalho relacional envolvidas no exercício dessa atividade. Nesse sentido, e tendo o tema do cuidado em mente, diria que o processo de mercantilizar a produção de um serviço –que é o que assistimos velozmente acontecer no caso do trabalho de cuidado– pode ser pensado, tal como qualquer outra ação econômica, enquanto um movimento pelo qual os indivíduos se engajam num permanente trabalho relacional¹ (Araujo, 2019, p. 4).

Los circuitos de cuidado son una categoría intermedia que busca dar cuenta de la heterogeneidad que se manifiesta en lo cotidiano del trabajo de cuidado; además de permitir mirar la diversidad, también posibilita identificar patrones de relación relevantes para

¹ deben ser reconocidos a partir de las diferentes formas de trabajo relacional implicadas en el ejercicio de esta actividad. En este sentido, y con el tema del cuidado en mente, diría que el proceso de mercantilizar la producción de un servicio, que es lo que vemos que sucede rápidamente en el caso del trabajo de cuidado puede pensarse, como cualquier otra acción económica, en tanto un movimiento por el cual los individuos se involucran en un trabajo relacional permanente. Traducción propia.

analizar los modos en que las mujeres y otros actores imbrican su agencia para configurar las redes de interacción que dan soporte al trabajo de cuidado y cómo se realiza el proceso de su retribución. Un aspecto importante en la propuesta de Nadya Araujo Guimarães es la relevancia de los significados del trabajo y las tensiones emanadas de las disputas por el reconocimiento-lugar social que a través del trabajo se van ganando las y los protagonistas del mismo. La autora ha identificado en su disertación tres tipos de circuitos: el circuito denominado de servicios, el de amor-obligación y el de ayuda. Asimismo, propone el análisis de los circuitos considerando la imbricación de cuatro dimensiones: 1) El análisis de los significados que se proporcionan al trabajo realizado; 2) La identificación de los actores y actrices que intervienen como aptos para realizar este trabajo; 3) Los tipos de relación social que se establecen sean mercantiles o no, y 4) Los medios de retribución pactados, pagos o no pagos.

Retomando el circuito de servicios donde se ha hecho un tanto más visible el aporte del cuidado, se ha transitado por muchos claroscuros que definir y trabajar, pero que jurídica y socialmente va ganando lugar como producto de la lucha de las trabajadoras domésticas y otras trabajadoras del cuidado. Estas luchas han mostrado zonas de conflicto incluso entre mujeres, cuyas asimetrías en la malla interseccional contribuyen a la lucha por los escasos lugares de reconocimiento que se abren.

Considerando las tensiones emergentes, identificamos mujeres que afrontan desigualdades complejas que las subsumen en la opacidad de sus actividades. En el caso mexicano, una gran cantidad de jóvenes indígenas permanecen en las partes más invisibles de la malla interseccional estudiada por Mara Viveros (2016), sufriendo las desigualdades más crudas; son ellas las que tienen la escolaridad más baja en el país y las más jóvenes son tratadas como moneda de cambio, justo por ser jóvenes y tener menos recursos sociales. Así, las jóvenes pobres e indígenas a menudo son explotadas para las labores domésticas y de apoyo al cuidado bajo el argumento de

que “son tan ignorantes que se les debe capacitar para todo, incluso para lo que deben saber ya (por ser mujeres)”. A las jóvenes, por otra parte, no se les paga en muchas ocasiones, ya que los padres o hermanos las conducen a los hogares de servicio y son ellos quienes cobran el salario que les proporcionan. Varias no hablan español fluido, lo que limita aún más sus posibilidades de independencia en los espacios ciudadanos. Estos círculos de inequidad y violencia se enlazan, generando de manera interseccional desigualdades muy difíciles de vencer (Viveros, 2016) que oscurecen el valor del trabajo de cuidado. Las políticas públicas han intervenido en la legislación del trabajo doméstico, pero el trabajo de las cuidadoras todavía no se ha hecho visible del todo, veladamente se subsume el cuidado al trabajo doméstico como parte de la misma obligación laboral.

En el caso de las docentes, que mantienen condiciones de trabajo establecidas jurídicamente, el trabajo de cuidado que brindan a sus estudiantes no es visibilizado como una actividad complementaria e importante para el desarrollo infantil, está velado y forma parte de las responsabilidades intrínsecas de las docentes sin ser reconocido; además, se ve atravesado por las desigualdades estructurales de la jerarquía del sistema educativo que valora el trabajo docente con base en el nivel escalafonario y el nivel educativo; es decir, se espera un mayor desempeño académico de acuerdo con el mayor nivel de escolaridad atendido, donde el cuidado se aborda con mayor intensidad y tiempo en los primeros años de la formación infantil.

El segundo circuito que nos indica Nadya Araujo Guimarães es el circuito de la obligación, donde el amor y la obligación se mezclan para consolidar un trabajo de cuidado puertas adentro, con la seguridad de que habrá una mujer dispuesta a realizar trabajo de cuidado correcto si no quiere tener el estigma de ser mala persona o mala madre. De acuerdo con Sara Ahmed (2014), las políticas de los afectos van (en)cerrando las emociones femeninas para luego volverlas en su contra. Por otra parte, la autora

también considera las emociones como motores de cambio, como fuerza que promueve la denuncia y la agencia ante las injusticias. En este circuito, el amor se vuelve una suerte de prisión por la obligación que lo acompaña.

En México, la formación heredada de madres a hijas para llevar a cabo este circuito la encarnan las madres supervisando constantemente el “buen trabajo de las hijas y/o nueras”, vigilando que el circuito se cumpla adecuadamente. Esta supervisión jerarquiza los lugares femeninos, tanto en las labores domésticas como en los trabajos de cuidado directo. Es en este circuito donde las y los jóvenes cobran importancia, ocupando lugares y funciones específicas en colaboración con la jefa de familia.

En el caso docente, el buen trato a las infancias, además de considerarse un derecho infantil, también se vuelve parte del prestigio ganado por las docentes. En algunos sectores poblacionales es obligación tener determinados comportamientos afectivos y de cuidado para ser considerada una buena docente, sin dejar de lado, por otra parte, la exigencia dirigida al rendimiento académico infantil.

El tercer circuito, el más invisible, es el de la ayuda. Entre vecinas, familiares cercanas, lejanas y amigas de la infancia existe solidaridad para apoyar a las mujeres que requieren ayuda en el cuidado; un ejemplo de ello son los núcleos que la religión católica ha organizado con brigadas de mujeres, generalmente adultas y adultas mayores para que auxilien a las personas mayores que mantienen disfuncionalidad motriz, entre otros casos de abandono social. La ayuda entre vecinas y otras mujeres permite las actividades laborales, de atención emergente y de conformación de organizaciones informales que se apoyan en el bien común. Algunas organizaciones trascienden la provisión inmediata de espacios de cuidado para constituir iniciativas barriales locales de economía social y solidaria (Fournier, 2017) que proporcionan no solo cuidado y educación, sino la conformación de microeconomías autorreguladas que el estado no es capaz de proveer; su incidencia muestra la agencia visible

de luchadoras sociales, mujeres y algunos hombres que conforman un importante nodo de crecimiento económico.

Quisiera detenerme un poco y comentar que he identificado durante la pandemia el intercambio a través del trueque, mecanismo económico ancestral en mi país. Aquí, México, las mujeres desempleadas intercambian servicios y productos a través de las redes sociales y de personas conocidas. Lejos de ser un espacio de condescendencia, es una forma de intercambio entre conocidas y no conocidas. En dichas actividades también participan los jóvenes en la mensajería y las jóvenes en la selección de productos y comercialización. En el caso del cuidado, son las jóvenes las que auxilian en el cuidado directo (trabajo encomendado por las madres), en tanto que los jóvenes mantienen su función como mensajeros y/o proveedores de bienes, al igual que en los servicios que requieren cierta fuerza como cargar botes de basura o cestos pesados de ropa. En este circuito, por una parte, la labor de las y los jóvenes es obligada por los padres, ya que se argumenta sobre el compromiso ineludible que tienen con otros familiares y/o amistades/clientes; por otra, la recompensa económica que acompaña estos servicios, recurso administrado generalmente por la madre.

En el ámbito educativo, las actividades relacionadas con el cuidado se extienden de manera sutil y continúa en la vida cotidiana de los planteles, aunque no de todos; particularmente, en la esfera preescolar y primaria se acogen las actividades extendidas del cuidado fuera del hogar y crean un lugar que vincula las atenciones domésticas con el tránsito a un espacio fuera de casa. Entre más jóvenes, niños y niñas reciben de sus profesoras mayor cuidado; el ámbito preescolar es altamente feminizado y más susceptible a ser asociado al cuidado infantil.

En el área de la formación primaria, los vínculos construidos a través del trabajo de cuidado se extienden de manera graduada; es decir, se procura la autonomía a medida que las y los estudiantes van creciendo durante los seis grados que dura esta formación. La forma del cuidado también cambia quedando atrás, paulatinamente, la

corporalidad que acompaña al cuidado de las y los más pequeños. Los aspectos emocionales y sociales son vigilados por las y los docentes, así como la mediación con la dinámica familiar. Siguiendo a Faur (2014, 2018), las maestras son *mujeres malabaristas* atendiendo casi simultáneamente necesidades físicas, emocionales, pedagógicas y sociales.

En este trabajo se presenta el análisis de la narrativa de cuatro profesoras de educación primaria jubiladas con 30 años de servicio en la zona metropolitana (Tláhuac, Iztapalapa, Iztacalco, Centro, Azcapotzalco, Benito Juárez y Ciudad Nezahualcóyotl) en planteles pertenecientes al sector público. En su relato dan cuenta de la cotidianidad escolar en la que las desigualdades de género se relevan para identificar el trabajo de cuidado invisibilizado a partir de la naturalización atribuida al trabajo de las docentes como propio de la feminidad. Las narraciones de las docentes fueron recuperadas a partir de entrevistas a profundidad llevadas a cabo mediante la aplicación Zoom. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 35 y 50 minutos. Las participantes compartieron su experiencia sobre las relaciones de género establecidas en la escuela y los cambios que presenciaron a lo largo de su vida profesional docente en distintos puntos ciudadanos. El objetivo de esta indagación es dar cuenta de cómo el cuidado forma parte de las prácticas docentes femeninas de manera veladamente naturalizada, a través de su experiencia cotidiana.

A continuación, presento la narrativa de las cuatro maestras entrevistadas respecto a su trabajo cotidiano y su tejido de cuidado en la formación de las y los alumnos de educación primaria. Sus nombres fueron modificados de acuerdo al deseo de las docentes.

Esther

Esther es una mujer fuerte, de complexión robusta y expresivos ojos negros, madre de una joven pedagoga que recientemente ha egresado. Su relato es pausado y sereno, describe su experiencia en varias zonas de las alcaldías de Iztapalapa, Iztacalco y Tláhuac; en su narración delinea diferencias en la atención de las y los pequeños:

Busqué involucrar a los padres, es curioso que entre más recursos tienen son más descuidados, aunque sí traen los materiales que se les piden (Esther, docente jubilada, 58 años).

Figura 1.3 Maestra Esther con sus alumnos en el CAM No. 8



Nota. Se muestra a la maestra Esther con sus alumnos y alumna en el CAM No. 8. La maestra Esther trabajó 8 años como docente en este centro con niños que presentaban capacidades diferentes. Por las tardes acudía a una primaria regular donde comenta la falta de cuidado, la poca participación de los padres, quienes dejaban a las abuelitas la responsabilidad de los niños y niñas.

Fuente: Fotografía proporcionada por la maestra Esther (abril de 2021).

De entre las docentes entrevistadas, Esther es la única que trabajó con estudiantes que presentan capacidades diferentes. En ese período de su vida laboral atendió a las niñas y niños del Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 8 por la mañana (figura 1.3) y por la tarde acudía a una escuela no especial. Dicha experiencia es comparada con la atención y el ambiente vividos en el turno vespertino:

Trabajé con niños del CAM (Centro de Atención Múltiple) que presentaban diversas discapacidades, en su mayoría autistas. Ahí me di cuenta de la gran necesidad de cuidado que tienen estos niños. Por la tarde lo que vi fue descuido y violencia, más que en el CAM. Falta paciencia entre los padres,

los ritmos de trabajo y esfuerzo son distintos. El cuidado de los docentes es fundamental en estos casos (Esther, docente jubilada, 58 años).

Esther indica las diferencias en cuanto al trabajo de cuidado que realizó a lo largo de su carrera docente; asimismo, afirma que siempre buscó la participación de padres y madres en la formación de los hijos, por lo que reconoce que el cuidado no fue parte muy relevante de su quehacer cotidiano, sin embargo, identificó carencias en el camino generalmente relacionadas con el descuido familiar.

En su relato, paulatinamente emergen sus vivencias personales y el recuerdo de un padre estricto, de carácter férreo, que buscó la emancipación de sus hijas e hijos:

Mi padre nos enseñó a entrarle a todo, tanto hombres como mujeres, pero no le gustaba que sus hijas estuvieran en la cocina ni en cosas de mujeres, se enojaba mucho [...] Nos corría de la cocina si nos veía juntas. Exigía que fuéramos independientes y resolviéramos nuestros problemas (Esther, docente jubilada, 58 años).

A través de sus memorias, la maestra Esther muestra la orientación hacia la fortaleza, misma que no admite sensibilidades que denoten debilidad. Así, Esther trabajó como docente 30 años y se le reconoció como una docente comprometida. Un espacio de silencio en su vida personal permite identificar el velo relacionado con la violencia de género no visible en la experiencia universitaria de su hija. Esther comparte que su hija abandonó sus estudios universitarios en la facultad de ingeniería de la UNAM al sufrir acoso por parte de los profesores que increpaban constantemente su presencia en la facultad y su capacidad para desarrollarse. La joven decidió dejar inconclusa esta alternativa académica para estudiar la carrera de pedagogía en otra institución.

Mientras despliega su relato, Esther reflexiona sobre la ceguera respecto a la violencia de género que sufrió su hija y su postura de incredulidad ante esta situación. La historia de fortaleza por una

sola vía que su padre le impuso vino a la memoria en el juicio realizado por la decisión de su hija. El velo va descendiendo poco a poco y la memoria de Esther toma otro sentido: la voz de su padre solicitando el ejercicio de independencia y el ocultamiento de las emociones que, además de ignorar las actividades gregarias entre hermanas, ella cuestionó. El trabajo de cuidado invisibilizado busca ser puesto a la luz, la violencia de género es atendida y Esther reconoce las oportunidades que su hija tiene en otros campos del saber.

Es así como Esther llevó a cabo trabajo de cuidado al ser docente, sin reconocer la presencia de esta actividad en su cotidianidad laboral. En el ejercicio de la memoria detonada durante la entrevista, Esther va identificando el tiempo dedicado al cuidado directo en la formación de sus estudiantes.

A manera de cierre, comento que Esther fue una docente que invirtió buena parte de su energía en dos trabajos, además de dar crianza a una pequeña, lo que le dejó poco margen para seguir formándose académicamente como ella lo deseaba.

Patricia

La maestra Patricia (figura 1.4) ha ocupado varios cargos directivos a lo largo de su carrera en los planteles donde ha trabajado. Su experiencia como directora de un centro público de atención a las y los alumnos de madres con largas jornadas laborales constituyó un antecedente para las actuales escuelas de tiempo completo en educación primaria. En su relato expone su experiencia de vida como joven que, egresada de una normal privada, tiene que emprender una búsqueda anual de nuevas oportunidades para ejercer su profesión, lo que le llevó a conocer varios espacios educativos, desde las escuelas nocturnas hasta diversas escuelas privadas y públicas. Posteriormente, obtuvo una plaza definitiva, con la que ejerció la docencia durante 30 años y actualmente es profesora jubilada. En su narrativa devela su postura respecto al lugar del trabajo de cuidado en la docencia infantil:

yo siempre me puse en el lugar de los padres y pues pensé cómo me gustaría que a mis hijos los cuidaran [...] entonces siempre es una responsabilidad (Patricia, docente, 58 años).

En la cotidianidad, la maestra Patricia relata algunas actitudes paternas que le preocupaban:

los papás nada más llegaban, dejaban a sus hijos y no había compromiso. También había que intervenir cuando un padre le pegaba al niño en la escuela. Frecuentemente cuando se le daban quejas u observaciones, muchos padres violentaban a los niños (Patricia, docente, 58 años).

En su narración, la docente describe su sentir respecto a estas actitudes y la intervención que realizaba, tanto con los padres como con las y los pequeños; identifica que, generalmente, son las y los niños quienes reciben este trato violento y que en clase o en la dirección trataba de contener y tranquilizar al pequeño para que pudiera estar en clases. En esta intervención como docente y/o directora, la maestra procura resolver el incidente desde el espacio escolar, sin dar aviso a otras instancias, replicando así la privacidad de las problemáticas familiares, reproduciendo también el papel maternalista como continente emocional en el ámbito de lo privado. La acción se dirige a mantener al niño en la escuela como se hace al mantener al hijo en casa sin la intervención de otras figuras que hagan visibles ciertas problemáticas de violencia o falta de cuidado.

Recuperando la propuesta de Araujo (2019), el circuito de cuidado relacionado con el amor y el servicio se entretajan en la función de la docente; el significado de la labor de cuidado en la docencia es implícito, se vive como propio del *apostolado*, por tanto, no se identifica como una forma de cuidado de la salud emocional de los pequeños. Aunado a ello, la concepción individual de las problemáticas infantiles prevalece respecto a una mirada colectiva y de época; sin embargo, Patricia menciona –de acuerdo con su experiencia– la afectación relacionada con algunos aspectos curriculares que imbrica

con actitudes y compromiso paternos. Es interesante que los cambios en los contenidos sean ligados con la modificación de las actitudes paternas; desde la tensión de lo privado y lo público, Patricia busca dar respuesta a procesos socioeconómicos iniciales del siglo XXI y emerge la toma de consciencia sobre la sobrexigencia del trabajo de cuidado al docente:

a principios del año 2000, cuando se omitió la revisión de la materia de formación cívica, observé cambios, donde sí, los papás como que se comprometían menos, pero le exigían al maestro que pues cuidara más a los niños (Patricia, docente, 58 años).

La exigencia familiar hacia las docentes se enlaza con las extensas jornadas laborales de ambos padres, quienes descargan gran parte del cuidado generalmente en las abuelas. La figura docente ocupa el lugar de cuidadora que, además, debe cumplir con las exigencias del ritmo académico.

Figura 1.4 La maestra Patricia explicando en clase el concepto de tridimensionalidad



Nota: La maestra Patricia explica el concepto de tridimensionalidad durante una clase cotidiana, acompañada de dos alumnas.

Fuente: Fotografía proporcionada por la docente (Patricia, docente, 58 años).

Victoria

Cuando inicié mi trabajo como maestra, fue difícil porque no tenía plaza, incluso me presenté en la SEP para una entrevista y se me insinuaron [...] para facilitar los trámites (Victoria, docente, 58 años).

Así comienza el relato de la maestra Victoria, que denota la vulnerabilidad de las maestras jóvenes que en esa época (años ochenta) no contaban con una plaza en propiedad, como sucedía con las y los maestros que egresaban de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Al igual que la maestra Patricia, Victoria ejerció su profesión en diversos planteles con diversas características. Poco tiempo después de iniciar su vida laboral, un familiar que la recomendó abogó por ella para conseguir la tan esperada plaza en propiedad. En ese contexto, Victoria señala la cierta preferencia en el trato entre maestras y maestros: “No siempre, pero he observado ciertas preferencias entre los compañeros, muchos directores hacen equipo con los maestros hombres y les facilitan las cosas”. De modo que comparte las desigualdades de género que ha experimentado en el campo laboral, así como el acoso recibido. Respecto al trabajo de cuidado, la maestra Victoria expresa:

El cuidado es fundamental para el trabajo del maestro, hay que conocer muy bien a los alumnos, aparte de cuidar muy bien que no corran ningún riesgo dentro de la escuela. Procuero escuchar a mis alumnos, si llegan mal me doy cuenta de inmediato y los atiendo, me duele ver a algún niño triste porque sus padres siempre están ocupados y no le hacen caso (Victoria, docente, 58 años).

Figura 1.5 La maestra Victoria construyendo un jardín escolar



Nota. La maestra Victoria recupera con sus alumnos y alumnas un jardín escolar con base en la iniciativa de la clase para cuidar el ambiente.

Fuente: Fotografía proporcionada por la maestra Victoria.

Angélica

La maestra Angélica, también jubilada con 30 años de servicio en escuelas públicas, narra una experiencia docente que muestra un enfoque menos optimista respecto a la actitud de los padres en relación con el trabajo de cuidado delegado en la escuela, particularmente en las docentes: “Algunos padres creen que las escuelas son guarderías, los dejan (a las y los niños) y esperan que las maestras los cuidemos a la perfección.” La mirada familista se extiende hasta la escuela básica para cargar sobre los hombros de las mujeres no solo el trabajo de cuidado directo, también el indirecto. El circuito de servicio y de amor juega un papel importante en este orden social, donde la docente es una agente que cumple la función del cuidado que madres y padres no pueden cumplir completamente.

Adicionalmente, ellas proporcionan continente emocional ante situaciones de violencia. En coincidencia con el testimonio de las docentes que participaron previamente, las maestras mantienen en el orden social el papel de *cuidadoras académicas*. Siguiendo a Faur (2018), las docentes son *profesoras malabaristas*, cuidan, protegen,

enseñan y supervisan el desarrollo académico, emocional y social. Angélica describe la actitud negativa de algunos hombres padres de familia:

Algunos padres llegan con actitud violenta exigiendo calificaciones más altas o algún trato diferente o hasta culpándonos por lo que el niño no hace [...] otros no llevan tareas. En Neza me encontré padres que delegan todo a la abuelita, que ya perdió el control del niño, eso dificulta mucho la disciplina y control de algunos niños (Angélica, docente, 59 años).

Por otra parte, Angélica también indica la presencia de otras desigualdades que prevalecen en los planteles donde ha prestado sus servicios, algunos ubicados al norte de Ciudad de México y otros en el Estado de México, zona noreste. Estas diferencias, que parecieran producto de creencias patriarcales antiguas, se presentan ahora con mayor sutileza, pero hacen perdurar los comportamientos sesgados que privilegian a los varones en cuanto a formación escolar, a pesar de que, como indica el Inegi 2020, el porcentaje de niñas que concluye el nivel básico es mayor que el de los niños, (53.7%).

He observado que a las niñas les exigen más el cuidado de hermanos menores e incluso hacerse cargo del hogar por ausencia de la madre. En las familias apoyan más a los niños, esperan más de los niños, por eso están más al pendiente de su rendimiento (Angélica, docente, 59 años).

La maestra Angélica comenta algunas situaciones familiares en que la madre falta y la hija mayor es quien, con mayor frecuencia, toma el papel de la madre y se hace cargo de las labores domésticas y el cuidado de hermanos menores lo que, acompañado del detrimento de su tiempo de estudio y desempeño escolar, ha desencadenado en varios casos en el abandono escolar temporal o permanente de las niñas.

Figura 1.6 Niños y niñas compartiendo en el espacio de lectura



Nota: Niñas y niños compartiendo un espacio de lectura. Las docentes han construido espacios de recreación que, como ellas señalan, contribuyen a vincular a las y los niños con espacios divertidos y cómodos del hogar, compartiendo esta familiaridad con sus compañeras y compañeros de clase. **Fuente:** Fotografía proporcionada por la maestra Angélica.

CONCLUSIONES

El cuidado como una actividad que preserva la vida y que constituye, como lo indica Batthyány (2015), un conjunto amplio de actividades para la preservación vital, se ha entendido de manera fracturada como acciones aisladas cuyo fin no se mira en su totalidad.

El cuidado como práctica de trabajo entre las docentes presenta cierto velo que cubre su presencia en las aulas. Algunas de ellas no identifican el cuidado como una forma de actividad que va más allá de la labor docente, han internalizado la creencia de que es parte intrínseca de las funciones de la docencia y reiteran que las docentes efectúan un trabajo más integrador que los maestros, quienes no son tan cuidadosos como ellas. La cristalización del cuidado como fundamental y naturalizado ha deshistorizado sus

orígenes patriarcales y lo ha posicionado en el plano del deber ser sin cuestionamiento de los matices que presenta; las tensiones de género son desdibujadas por la naturalización que las envuelve. Las pinceladas breves que dibujan las maestras sobre las desigualdades genéricas en sus concepciones dan cuenta de un nivel inicial de identificación, mostrando la necesidad de fortalecer la lectura de género en su práctica cotidiana.

La naturalización del trabajo de cuidado se extiende desde casa hasta la escuela, siendo las maestras las profesionales sobre las que recae el orden social patriarcal, mismo que fortalece y recrea la reproducción de cuerpos, actitudes y capacidades dirigidas a la producción neoliberal en amplio sentido.

El impacto emocional que implícitamente acompaña las actividades de cuidado entre las docentes también es naturalizado y no atendido. No es poco común la presencia de síntomas de *burn out* entre docentes, así como en otros profesionales que tratan con el dolor humano, como médicos y enfermeras. Perviven representaciones sociales en las que los varones son superiores y requieren más herramientas para el trabajo que las niñas, dado el papel proveedor que el sistema patriarcal les ha conferido.

REFERENCIAS

- Batthyány, D. K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. Santiago de Chile, Chile: ONU.
- Esquivel, V. (2013). *El cuidado en los hogares y en las comunidades*. Gran Bretaña: Oxfam.
- Esquivel, V. y Pereyra, F. (2017). Las condiciones laborales de las y los trabajadores del cuidado en Argentina. Reflexiones en base al análisis de tres ocupaciones seleccionadas. *Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo-Estudios culturales-Narrativas sociológicas y literarias*, (28). Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/81564>, el 20 de agosto de 2020.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Faur, E. (2018). Género, diversidad sexual y conciliación familia-trabajo. Contrapuntos entre el derecho de familia y el derecho laboral. *Derecho y Ciencias Sociales*, 19, 45-62.
- Faur, E. (2020). *Las mujeres malabaristas. Tensiones entre el empleo y los trabajos cotidianos*. Clase 8 del Seminario “La organización social del cuidado” [Archivo de video] consultado en agosto 2021. Disponible en YouTube: Clase 8 - Las mujeres malabaristas. Tensiones entre el empleo y los cuidados cotidianos.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Filgueira, F y Martínez Franzoni, J. (2019). Growth to Limits of Female Labor Participation in Latin America's Unequal Care Regime. *Social Politics*, 26 (2), 245-275. Recuperado de <https://academic.oup.com/sp/article-abstract/26/2/245/5519013>, el 27 de agosto de 2019.
- INEGI (2020). *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer. Datos nacionales*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/mujer2020_Nal.pdf, el 25 de agosto de 2020.
- OIT (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. Ginebra, Suiza: OIT. Recuperado de https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737394/lang-es/index.htm, el 20 de agosto de 2020.
- Pautassi, L. (2018). El cuidado: de cuestión problematizada a derecho. Un recorrido estratégico, una agenda en construcción. En: ONU Mujeres, *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (175-189). México: ONU Mujeres.
- Pineda, D. J. (2019). Trabajo de cuidado: mercantilización y desvalorización. *Revista CS*, núm. especial, 111-136. Recuperado de <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.3218>, el 25 de agosto de 2019.
- Razavi, S. (2007). *The Political and Social Economy of Care in a Development Context Conceptual Issues, Research Questions and Policy Options*. Suiza: United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD) Gender and Development.
- Sorj, B. (2013). Arenas de cuidado Nas interseções Entre gênero e Classe social no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (149), 478-491.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. New York, EE. UU.: University Press.

CAPÍTULO 2

VOCES DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: REMINISCENCIA DE UNA VIDA EN LAS AULAS

Francisco Javier Villanueva Badillo

Hace seis años, después de la presentación de uno de mis cursos en la Licenciatura en Educación Preescolar, formulé la pregunta ¿por qué creen que se deban conocer las prácticas de profesoras del nivel de educación preescolar? Les pedí a las estudiantes de cuarto semestre que escribieran sus respuestas. Aún recuerdo su cara. Algunas redactaban, otras me volteaban a ver y hacían lo mismo entre ellas, como si al mirarse se dijeran algo con los ojos. Los minutos pasaban, esperé a que leyeran sus producciones. Después de un rato de silencio, una de ellas decidió leer lo que redactó: “me parece que el interés radica en el hecho de que las prácticas se realizan en educación básica, y el nivel de preescolar forma parte de ese ciclo formativo; pienso que sería bueno que alguien conociera lo que hago en el aula con los niños, más allá de que asuman que como educadora cuido menores o les enseño manualidades”. No olvidaré esa respuesta y otras que ahí surgieron, ya que me permitieron hallar más elementos para trabajar con ellas (Fragmento de mi práctica docente).

La anécdota con la que inicio este capítulo muestra mi intención de acercar a las estudiantes a la escritura sobre su vida en las aulas durante los diferentes cuatrimestres, dentro de la Unidad 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Me interesa que en cada espacio de formación tengan la oportunidad de encontrar o explorar quiénes son, qué han hecho con los niños que acompañan y qué aprenden a diario en el acto de enseñar. Además, pienso que la reflexión de las interacciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos que se gestan en la escuela requieren de la palabra escrita y de los hallazgos que las estudiantes encuentran en cada línea producida.

Me importa el nivel de educación preescolar, espacio donde las niñas y los niños crecen y logran practicar diversas formas de escolarización antes de su ingreso a la escuela primaria. También se suma el hecho de que desde hace nueve años tengo la oportunidad de acompañar a las profesoras de educación preescolar. Vivo junto a ellas el problema de que la obligatoriedad del nivel no logra aún dimensionar las implicaciones del trabajo docente. No basta con elaborar un programa de estudios y operarlo. Las prácticas docentes en este nivel educativo requieren ser documentadas y repensadas a la luz de autores y a partir de diferentes miradas, actores educativos e investigadores.

Cada docente en preescolar resguarda sus vivencias y los motivos que le llevan a elegir la profesión; de alguna forma hay que invitarles a sistematizar cada una de esas experiencias con las niñas y los niños de preescolar, y entrever en ellas lo que acontece a través de la exposición. En cada producción enseñan los motivos para ejercer la profesión; sus temores al enseñar; las formas en que se vive la relación entre docente, estudiante y contenido; las maneras de relacionarse con otros sujetos dentro de la escuela; el uso de la palabra; las intenciones de formar, entre otras expresiones que se viven en el acto de educar.

Por lo anterior, invito a pensar en las experiencias de profesoras a partir de los escritos realizados en la Universidad sobre su labor

en la escuela de educación preescolar. Para ello, parto de tres interrogantes: ¿qué pasa en la profesionalización de docentes de educación preescolar en la Unidad 097 Sur de la UPN?, ¿qué experiencias traen consigo a la Universidad del trabajo docente? y ¿qué cambia en sus voces durante la trayectoria universitaria?

Así, primero presento un apartado teórico que contempla nociones referidas al relato de vida y el vivir en la escuela. Enseguida, explico el espacio donde las profesoras de preescolar se profesionalizan en la UPN. Por último, muestro las voces de las docentes y las acompaño con una interpretación de sus producciones escritas.

RELATO DE VIDA Y VIVIR EN LA ESCUELA

Me gustaría posar la mirada en las ideas que varios autores tienen respecto al relato de vida y la noción de vivir en la escuela; sirvan ambos elementos como punto de partida para revisar más adelante las voces de profesoras que se forman dentro de la Unidad 097 Sur de la UPN. Contar una vida invita a considerar el valor que se le da a compartir una historia; quizás sea evidente pensar que, dentro de la comunicación cotidiana del ser humano, existe un acercamiento a otros a través de rememorar lo que acontece en el día a día o un suceso particular. En este texto retomo la noción de relato de vida que Cotán (2012) comparte como “la historia de una persona contada por ella misma” (p. 3).

Por su parte, Mallimaci y Giménez (2006) plantean que

el relato de los hechos de la vida de un individuo es el trabajo que un investigador realiza cuando recurre a la historia de vida. La historia de vida se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales [...] la historia de vida es el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales (pp. 175 y 176).

Como se mira en el planteamiento de los autores, la historia de vida forma parte de un método de indagación denominado biográfico que cuenta, examina y muestra las vicisitudes de un sujeto a fin de entenderlo en la relación con otros (Mallimaci y Giménez, 2006). He aquí un primer punto para vislumbrar *el relato de vida como una forma de reconocer al sujeto dentro de una indagación*; sin embargo, en la literatura existente también se encuentra la mirada del sujeto como un agente y no solamente como un informante. Al respecto, Serrano y Ramos (2016) apuntan que

La idea de agente [...] permite vislumbrar el movimiento de las filias y fobias alrededor del vínculo entre biografías y educación. El sujeto ensambla puntos de vista a partir de los cuales elige, selecciona, se adhiere, forcejea o brega con alguna(s) herencia(s), y elabora argumentos que le llevan a posicionarse ante las diversas tradiciones existentes en la literatura producida, con efectos imaginarios y simbólicos para él, grupos e instituciones de pertenencia. Los agentes [...] sujetos activos que toman un lugar entre el ajetreo de la percepción-producción debido a los vínculos reales o imaginarios establecidos en relación con las manufacturas del campo (p. 121).

Esta mirada de los autores sobre el sujeto, en tanto agente, sirve como un segundo punto para comprender que *el relato de vida puede ser contado por alguien que vive las experiencias. Un ser capaz de descubrir por escrito actos, ideas, certezas, incertidumbres, valores, sentimientos y pensamientos a través de la palabra escrita*.

La cita de Mallimaci y Giménez deja entrever el posicionamiento externo al relato, donde las producciones son realizadas por un agente que filtra la mirada y contextualiza los fragmentos en función de un interés de estudio, mientras que la perspectiva de Serrano y Ramos alienta más a reconocer a quien sistematiza las vivencias a partir de sus propias afiliaciones o aversiones de la vida. Las dos miradas me sirven para entender el valor que los relatos de las profesoras tienen en el campo educativo. Por un lado, ayudan a ejemplificar y comprender un poco más las posturas

teóricas existentes en cuanto a las prácticas educativas; las relaciones pedagógicas; el tipo de contratos que los sujetos establecen en las vinculaciones cotidianas y durante la jornada escolar, entre otros aspectos. Por el otro lado, operan como una forma de indagar en la vida de los sujetos sobre sus convenciones al enseñar, formar o acompañar en un proceso educativo desde sus diversos posicionamientos.

Además, Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) recuperan tres enfoques para mirar el relato de vida. El primero es el enfoque hermenéutico, donde los escritos demuestran

cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, [...] un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos. Estos relatos nos definen y diferencian de otros, por lo que cumplen una función en la construcción identitaria. [...] En ellos existen contradicciones, tensiones y ambivalencias; las historias que nos contamos sobre nosotros poseen un carácter dinámico, cambian constantemente, pero siempre en función de otra historia que las integre y les [dé] un nuevo sentido (p. 30).

En la propuesta, los autores sitúan al sujeto como alguien activo dentro de la escritura, lo que sirve en este capítulo para entender que, en la redacción, el sujeto delinea un conjunto de rasgos, características y perspectivas que le vuelven diferente de otro. En el segundo enfoque, el existencial, los autores anotan que

La puesta en palabras de la propia existencia implica una constante definición sobre aquello que somos. [...] los seres humanos [...] hablamos como si lo que relatamos no nos implicara y comprometiera cada vez con nosotros mismos, a través de la posición que tomamos al enunciarlo.

[...] El relato conlleva para el narrador una elección ineludible: optar por asumir o desconocer su posición respecto a su dicho.

Solicitando un relato de vida, se brinda la posibilidad que el narrador elija o no asumirse a sí mismo [...] A partir de estos reconocimientos, se abre la

posibilidad de situarse como actor de una historia, de la cual se busca ser el protagonista.

El relato de vida muestra el dinamismo de una historia que siempre cambia al contarse: aunque no se puedan cambiar hechos del pasado, sí se puede cambiar la posición que se tiene frente a ellos desde el presente y allí radica el margen de libertad.

[...] En este sentido, el relato no es estático, y lo dicho no está dicho de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, pp. 30-31).

Me gustaría resaltar cómo el relato permite al sujeto descubrir su responsabilidad sobre lo dicho, compromiso que le obliga a asumir lo que le pertenece a él y a los otros en la relación cotidiana. Incluso, la propuesta de los autores me ayuda a pensar que, lo que hoy se puede ver como algo “malo” mañana podría invitar a valorarse como “bueno” y crear, desde esa mirada, una existencia con nuevos bríos. En el tercer enfoque, el dialéctico y constructivista, los autores exponen lo siguiente:

El relato de vida siempre es dirigido a alguien y construido en función de lo que dicha situación de enunciación representa, de las interacciones que en ella tienen lugar y de los efectos que el narrador espera producir sobre sus destinatarios. En este sentido, es también esencial analizar el papel del narratorio a través de su escucha y sus intervenciones [...]

Este giro implica que hay algo que se produce en la relación entre narrador y narratorio, que es en sí mismo conocimiento, ya no siendo éste concebido como una verdad absoluta, ni como definido de una vez y para siempre.

Si los fenómenos sociales no existen por sí mismos, separados de los individuos que los viven, producen y sufren y gozan de sus consecuencias, entonces la subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones de las ciencias sociales y humanas. Lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato, en la particularidad de cada

narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar, en ese presente (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 32).

De este último enfoque destaco que el relato de vida puede rescatar el tipo de comunicación que el sujeto narrador establece con sus receptores; un diálogo que le ayuda a crear puentes entre generaciones, lectoras y lectores gracias a las prácticas o formas de comprender una realidad común, tanto para quien escribe como en aquellos que leen la escritura. En un tercer punto, los tres enfoques permiten vislumbrar los relatos de vida como *espacios de lectura variada en pos de comprender aspectos diferentes de un sujeto* dentro de una misma narrativa temporal y espacial.

Se suma a lo anterior la mirada de Moiraghi (2018), cuando plantea que

El relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, propone unos acontecimientos que [...] pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. Esto es así porque [...] el sujeto construye un sí mismo, una representación que hace ante sí de su propia identidad como persona, que lo hace desde el sentido común.

El lenguaje [...] considerado como el vehículo adecuado para que fluya el relato, permite describir la vida como un camino, una carretera, una carrera con sus encrucijadas, o como un trayecto, un recorrido, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, etapas y un fin, en su doble sentido, de término y de meta (pp. 39 y 40).

De esta forma, el pensamiento de Moiraghi me permite encontrar un cuarto punto, *el relato como una construcción del sujeto que logra ordenar su forma de entender el mundo a partir del vínculo que hace de sucesos pasados y donde puede proyectar nuevas posibilidades para actuar a futuro*.

Aparte de lo anterior, para continuar con el aspecto del vivir en la escuela recupero la idea que Jan Masschelein y Maarten Simons tienen sobre la escuela en dos sentidos: por un lado, como un

espacio donde hay una “asociación de personas y cosas organizadas para lidiar con, prestar atención a, cuidar algo –obtener y estar en su compañía– en el que el cuidado implica estructuralmente una exposición” (2018, p. 21); por el otro lado, bajo la idea de que “cualquiera puede aprender cualquier cosa” (2018, p. 21). La escuela de estos autores es “una disposición particular de tiempo, espacio y materia donde los jóvenes son expuestos a la compañía (de algo) del mundo, de un modo específico” (2018, p. 23).

La perspectiva de Masschelein y Simons me invita a cuestionar qué es vivir en la escuela. Sí, una escuela donde hay posibilidades para aprender, estar, convivir e imaginar una forma de ser visto o convocado a formarse con otros. Me parece que coexistir y compartir una vida al lado de hombres y mujeres en cualquier rol social ayuda a comprender las maneras de interactuar y moverse por los linderos escolares y, más tarde, en el terreno social. Al respecto, Jackson (2001) apunta que

La escuela es [...] donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde de unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos [...] y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los [inadvertidos], resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación (p. 39).

Además, en la escuela se trabaja con otros y en presencia de otros (Jackson, 2001). Las ideas de Jackson sobre el vivir en la escuela me ayudan a sostener que el relato de vida de las aulas es importante para el conjunto de educadores, profesionales de la educación, investigadores y autoridades por la carga de saber práctico que guarda cada una de las producciones escritas acerca de la relación

cotidiana. No es lo mismo suponer formas de trabajar desde el escritorio, donde se delinean marcos curriculares, proyectos escolares o proyectos de intervención que idealizan el aprendizaje y la enseñanza que a diario se debe vivir en las escuelas. Pienso que conocer las prácticas a partir de las palabras de los sujetos que trabajan en las escuelas abona más a comprender lo que ahí sucede.

Otro aspecto del vivir en la escuela, al menos de la educación básica en México, tiene que ver con la obligatoriedad, lo que supone que las niñas y los niños en edad escolar (3 a 15 años) deban asistir y además, según Delval, que “todos tienen que servir para estudiar” (2001, p. 85). La idea del autor me permite ver cómo vivir en la escuela también les enseña a los sujetos diferentes cosas, entre las que se hallan las siguientes: al que aprende, “que tiene el derecho de asistir a la escuela”; “que puede saber más”; “que quizás tenga barreras para el aprendizaje”; “aprender bien con todos los cuestionamientos que ello desencadene”; “estar en posibilidad de aprender” y algo más. Al docente, “asumir que lo que enseña está bien, porque siempre le ha funcionado tal o cual forma”; “formas de estigmatizar o encasillar a un alumno”, y “maneras para reflexionar desde lo que hace”, entre otros aspectos. En este sentido, pienso en el relato de vida como una forma de mapear e indagar lo que se realiza en la escuela, develar los aciertos y desaciertos, o ese algo más que sucede con el fin de ver la distinción o unicidad del acto de educar, como forma distintiva de aprender y enseñar; algo que sin duda se gana en el trabajo cotidiano del vivir en común y del cual se requiere documentación.

Una mirada más es la que Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983) regalan al redactar acerca de la construcción social de una vida escolar cotidiana y señalar que

la escuela, [...] el elemento singular cuyo conjunto constituye el sistema educativo o, desde otra perspectiva, al lugar preciso en donde sucede la educación. Se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente

cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana. [...] La relación Estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela (p. 59).

Entonces, las ideas de Ezpeleta y Rockwell (1983) advierten la necesidad de conocer lo que acontece en la vida dentro de los centros educativos. Bajo esta imagen, la escuela, en tanto espacio del Estado requiere, desde mi opinión, visibilizar las prácticas, de tal modo que se comprenda poco a poco el tipo de procesos formativos que suceden en cada aula.

En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. [...] Su interacción produce determinada vida escolar [...] La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, “natural”, dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados (p. 60).

Pienso que, en la medida en que se miren las prácticas en las escuelas, desde la experiencia docente, se podrá descubrir más sobre el tipo de vida que subyace ahí. La búsqueda constante por mejorar no puede dejar fuera lo que sucede en las aulas. Aspiro a que la comprensión de lo que acontece en los recintos educativos invite a otros a indagar y documentar, a través del relato, los avatares en la tarea de enseñar.

En este punto imagino la vinculación entre el relato de vida y el vivir en la escuela, donde la narración posibilita comprender las situaciones y el trabajo escolar sobre diferentes aspectos pedagógicos y realidades que socialmente tienen peso en la vida de los sujetos dentro de las aulas. Además, como lo señala Daniel Brailovsky en

una de sus últimas charlas en febrero de este año, se requiere pensar al escribir porque “cuando uno escribe uno piensa [...] hay cosas que no se pueden pensar si no se las piensan por escrito [...] hay ideas que no se piensan si uno no las placha sobre el papel, sobre la pantalla y las escribe” (2022, s.p.). Me parece valioso señalar que los relatos son producciones particulares de la vida de los sujetos, son ellos quienes deciden qué palabras emplear y cómo expresar sus vivencias durante ese acto de inteligibilidad donde valoran la experiencia en las aulas. Gracias a esas escrituras las personas pueden visualizar nuevos caminos, mirar a su yo del pasado para redefinir su actividad profesional.

Por último, como ya lo advertía antes en este texto, los relatos fungen como producciones individuales, aunque estos no se dan en soledad, sino que se construyen en la interacción cotidiana y enriquecen el saber actual de la práctica docente. La palabra cobra vida en cada oración y unidad discursiva, posibilita nuevas formas de comprender una realidad común para quienes laboran dentro y fuera de las escuelas o las aulas. Deseo que este breve camino teórico acompañe la lectura de las producciones escritas de las estudiantes y profesoras de educación preescolar que se profesionalizan en la Unidad 097 de la UPN.

ESPACIO DE FORMACIÓN PARA LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En la actualidad, la Unidad 097 Sur es una de las seis Unidades UPN, junto a la sede Ajusco, que se encuentran distribuidas en la Ciudad de México. Por ahora, la Unidad 097 Sur está alojada dentro de las instalaciones de la Unidad Ajusco, en la Alcaldía Tlalpan. Ofrece tres programas de formación profesional: Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIyP) y Licenciatura en Educación Secundaria (LES). Además, se imparte la especialidad “Gestión de la convivencia en la

escuela: violencia derechos humanos y cultura de paz” y la Maestría en Educación Básica (MEB) con tres especialidades: construcción de habilidades de pensamiento; manejo de conflictos en el aula, y pedagogía de la diferencia y la interculturalidad. La matrícula total aproximada es de 250 estudiantes, a quienes atienden 25 docentes.

Como lo señalo en la parte introductoria de este capítulo, me interesa pensar en las experiencias de profesoras a partir de los escritos realizados en la Universidad sobre su trabajo en la escuela de educación preescolar. En especial, me centro en recuperar las producciones escritas elaboradas por diez estudiantes de la LEP que trabajaron conmigo entre 2016 y 2022. En la LEP se forman quienes trabajan en Centros de Desarrollos Comunitarios, Centros de Desarrollo Infantil, guarderías (privadas y subrogadas), fundaciones o escuelas particulares con formas de organización escolar variada (pedagogía Freinet, métodos Montessori o High Scope). También, en menor medida, directores, subdirectores o profesores de educación física, música o algún taller específico. En su mayoría viven en Ciudad de México, en las alcaldías Tlalpan, Tláhuac, Milpa Alta, Miguel Hidalgo; algunos más provienen de Texcoco, Ecatepec y Naucalpan de Juárez, municipios del Estado de México.

El proceso de escolarización de estudiantes de la LEP, casi en su totalidad mujeres, se caracteriza por cursar la educación básica de manera regular y la educación media superior en diferentes momentos de su vida adulta, a través de estudios regulares, presentar un examen de conocimientos, cursar bachilleratos cortos o ingresar al sistema abierto para acreditar su formación preuniversitaria. Algunas están casadas o viven en concubinato y tienen descendencia, otras son divorciadas o cuidan de sus hijos sin apoyo de la figura paterna, y unas más son solteras al cuidado de padres o hermanos.

En este segundo apartado del capítulo dejo entrever, en términos generales, los aspectos básicos de la Unidad; la caracterización acerca de la procedencia de estudiantes y la escolarización me ayuda a presentar de modo general quiénes ingresan a la Universidad en la Unidad 097 Sur. En el siguiente apartado expongo las voces

de las docentes a través de sus relatos de vida y las acompaño con una interpretación a sus producciones escritas. Deseo que la lectura permita entender un poco más, como ya lo escribía antes, sobre sus actos, ideas, certezas, incertidumbres, valores, sentimientos y pensamientos, así como las relaciones pedagógicas que entablan en el trajín cotidiano dentro de los centros escolares del nivel de educación preescolar.

VOCES DE DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En “Ser docente en preescolar” trabajo con ellas y ellos con el fin de que se identifiquen como profesionales de la docencia o del nivel de educación preescolar, según sea el caso. Les pido que escriban cómo llegan a la docencia; qué pasa y qué aprenden durante su primer año; cómo es su relación con niños, directores, supervisores, padres de familia, así como compañeras y compañeros.

Durante la revisión de las producciones escritas me percaté de que la llegada al espacio escolar de preescolar tiene una variedad de razones, a algunas les motiva la exigencia de un título que las avale como licenciadas en Educación Preescolar; otras, como María, señalan que “debería ganar más, solo me pagan 980 a la semana y debo mantener dos hijos”; Julia dice “no es suficiente lo que gano, pero ahora debo mantenerme porque así logro cuidar a mis hijos por las tardes”; Berenice expresa “me gustaría tener otros ingresos que me permitieran acceder a otras cosas, como una casa”; o Adriana, que comenta “me obligan a tomar un curso cada año, ello me permitió ver que aún me faltaba mucho por aprender”, “el curso dicta tal o cual cosa que está en el plan de estudios, imagino que puede haber algo más”. En este punto, las expresiones de María, Julia y Berenice evidencian el reto que tiene aún el Estado para garantizar las condiciones laborales de maestros que no llegan al espacio escolar por la vía de la evaluación tradicional o relación con algún sindicato y que, pese a ello, deciden

acompañar a niños y niñas durante su paso por el nivel preescolar. Además, las palabras de Adriana dejan ver a una mujer que aspira a más que un espacio de actualización docente donde se revise el plan de estudios. Como ya lo señalan Ezpeleta y Rockwell (1983), “La relación Estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela” (p. 59). Este es un matiz discursivo sobre el ingreso de Adriana a la Unidad 097 Sur; está atravesado por su interés de conocer otras formas de entender la realidad educativa, esa que ella vive en el día a día.

Al igual que lo anterior, al indagar en sus producciones escritas se alternan otras voces como la de Marisol:

Mi llegada a la docencia se dio porque así siempre lo quise, recuerdo que siempre me gustó jugar a la maestra cuando era pequeña, considero que nací con esa vocación. Mi sueño era estudiar en la escuela Normal de Educadoras. Cuando cursaba tercero de secundaria opté por presentar examen para ingresar a una preparatoria o colegio de bachilleres, y así lo hice por varios años consecutivos; pero no obtuve el puntaje solicitado, solo logré quedarme en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS) en la carrera de Comunicación donde cursé algunos semestres, pero no me gustó, así que decidí salirme hasta que un día descubrí una escuela particular que ofrecía la carrera técnica de Asistente Educativo, en la cual me inscribí; concluí la carrera en dos años y medio alternando la preparatoria abierta (Fragmento retomado del relato de Marisol para la clase).

La experiencia de Marisol muestra los avatares que hay que sufrir hasta lograr incorporarse como asistente educativo; como lo señala Ricoeur, “la vida solo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada” (2006, p. 20). Así, el relato de Marisol ayuda a entender que la llegada a la docencia no tiene una linealidad; en su caso, ella logra visualizarse como docente desde el momento en que se forma como asistente educativo. También deja

ver un rasgo de identidad que ella recuerda como el nacimiento de su vocación: “jugar a la maestra”; como lo dijera Moiraghi (2018), “una representación que hace [con este reconocimiento] ante sí de su propia identidad como persona” (p. 39).

Además, Monserrat escribe:

Desde muy joven quise ser educadora [...] al concluir el bachillerato intenté ingresar a la Escuela Nacional de Educadoras, después de tres exámenes fallidos decidí estudiar para Asistente Educativo, [...] es una profesión muy semejante a la de educadora, mi preparación llevó 2 años, al concluir decidí probar el área laboral.

Llegué a trabajar en el grupo de maternal “B” con niños de dos a tres años de edad en el Centro de Desarrollo Infantil Miguel Hidalgo (Cendi) (Fragmento retomado del relato de Monserrat para la clase).

En esta estampa, Monserrat emite una voz con la que reconoce que su llegada a la docencia se da después de intentar el ingreso a la Nacional de Educadoras. Como ya lo señalan Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), es “una historia que siempre cambia al contarse: aunque no se puedan cambiar hechos del pasado, sí se puede cambiar la posición que se tiene frente a ellos desde el presente” (p. 31). Evidencia que, pese a la falta de oportunidades, siempre se puede buscar un plan B y poco a poco cumplir con un sueño.

Además, Mishell narra lo siguiente:

En búsqueda de mi superación personal [...] me inscribí a cursos sobre empresas cooperativas, plomería, electricidad, superación personal y autoestima. Me quería sentir y vivir como profesionista y madre, no quería ser solo ama de casa. Un día, al regresar de la escuela de mi hijo, me encontré un folleto para realizar una carrera técnica como asistente educativo y puericultura, con bolsa de trabajo al concluir el periodo de formación. Asistí a la escuela para preguntar los costos. Platiqué con mi familia, recibí su apoyo para inscribirme, les prometí que haría mi mayor esfuerzo.

De esta manera estudié en la Fundación de Desarrollo Infantil (FDI) Mi Ángel A. C. Iba un par de horas por las tardes. Durante este tiempo mi esposo y mi suegra cuidaban de mi hijo, yo procuraba bañarlo y acostarlo, me daba el tiempo para realizar mis tareas. De esa manera transcurrieron los días. [...] Al tiempo de estudiar, se me acercó el maestro Miguel, esposo de la directora de la fundación, [...] me comentó de un lugar para realizar mis prácticas profesionales y el servicio social. Sin pensarlo acepté, no me dio miedo, a pesar de que era poco tiempo, solo seis meses de formación académica como asistente educativo.

Recuerdo con mucho cariño el primer contacto que tuve con los niños. Entré a un salón de color rosa, ahí trabaja un grupo de Kinder II; no olvido el contacto con ellos y que los acompañaba una maestra titular [...] Cinthia [...] me inspiró con los años a ser una docente: tranquila, serena, amable, risueña, cariñosa y de trato afable, ella fue el modelo de maestra que aspiré ser. Ella se veía tan joven, a sus casi veinte años. Los niños la querían y en cualquier momento mencionaban la *miss* Cinthia esto y la *miss* lo otro (Fragmento retomado del relato de Mishell para la clase).

Es interesante ver cómo en el relato Mishell expresa la voz que anhela superarse y las decisiones que poco a poco realiza hasta visualizar la docencia como parte de su proyecto de vida. Hasta aquí, las voces de estas siete educadoras revelan la variedad de motivos respecto a la llegada a la docencia; solo una muestra de que el ingreso a la escuela preescolar se mueve entre la necesidad de ganar dinero, el deseo por tener mejores condiciones laborales, el gusto por ser educadora y la intención de crecer personal y profesionalmente, pese a los avatares de la vida. Mi intención durante el curso “Ser docente en preescolar” es que logren reconocer su llegada a la docencia y se cuestionen cómo aprenden y crecen como profesionales del nivel de educación preescolar en el contacto con otros.

En otro cuatrimestre brindo oportunidades para que las docentes expresen su relación con las niñas y los niños, y las formas de actuación docente dentro de sus espacios laborales. En mi grupo de “Detección de problemas socioeducativos”, Blanca logra

producir una voz del cambio sobre la forma de ver la práctica docente:

Durante el ciclo escolar 2018-2019 Geraldine, una niña inocente de cuatro años, me mostró un ser lleno de ilusiones y expectativas. Ella, al llegar al salón (en el mes de septiembre), logró vivirse como una persona que no emitía ningún sonido al pedir cualquier objeto, material o cosa. No olvidaba su mirada cada que yo regresaba a casa, sí, aquella que reflejaba impotencia por no saber cómo expresarse. La conocí como una niña tímida, puedo decir que no me tenía confianza. Como ella no sabía hablar, se dirigía a mí para señalarme aquel objeto que deseaba poseer.

Después de tres o cuatro meses, Geraldine logró identificar o aprenderse las vocales “A, I y O”, algunos números (del 1 al 5) y mencionar oraciones como “agua mí favo” –en lugar de la frase “me darías agua, por favor”– o “baño po favo” –como sustitución de la oración que me obligara a llevarla al baño– No olvido las veces que recurrí a alguno de sus padres para que me ayudaran a mejorar el lenguaje oral de la niña, no recibí alguna respuesta que apoyara el desarrollo oral de la niña. Además, por aquel tiempo descubrí la dificultad[d] que ella tenía para asimilar la “E” y la “U”, ¡claro! No hice más que practicar en clase las vocales y algunas palabras.

Ahora [...] que me dispongo a redactar esta experiencia con Geraldine, me doy cuenta que no hice más por mi alumna, en aquel momento reconocí algo que poco me importó, su dominio de la lengua. Quizás esta sea la experiencia profesional que marca mi deseo por mejorar mis prácticas docentes y en consecuencia una situación recurrente dentro de mis grupos de preescolar, desde el campo formativo del lenguaje y comunicación. Hoy sé que ser maestra no es solo estudiar para llegar a un grupo; aunque la sociedad aún reconozca que la vía para enseñar requiere de formación para estar al frente de niños. No llegué a la escuela tras mi paso por la normal [...] lo hice por compartir espacio con mis hijos y en agradecimiento a la invitación de la directora del centro de trabajo donde hoy laboro; con el tiempo pasó de ser una necesidad individual a un sentido de servicio en pro de los niños (Fragmento retomado del relato de Blanca para la clase).

Las educadoras parten de contar su llegada y permanencia en la docencia, así como la relación con otros; en el transcurso de los cuatrimestres logran desprenderse de ideas como “debía estudiar o perdía el trabajo” o “me interesaba ingresar a la universidad para mejorar mi práctica docente”, para tornarlas distinto, como en el caso de Blanca, quien demuestra madurez académica para identificar lo que hacía con una niña de preescolar y reconocer que hay aspectos en la práctica educativa por atender. Como lo plantean Ezpeleta y Rockwell (1983), “una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas” (p. 60). En el mismo curso de “Detección de problemas socioeducativos”, Leticia redacta lo siguiente:

En el mes de septiembre observé a Regina, una niña de cuatro años que ingresó desde el primer día del ciclo escolar. Era un martes, lo sé porque había clase de educación física y ahí se desató el evento que contaré.

Con regularidad, la clase de educación física se lleva a cabo en una hora al inicio del día. Aquel martes, el maestro de educación física dio instrucciones para que los niños eligieran una pareja, noté a lo lejos que los compañeros de Regina no la prefirieron. El maestro le pidió, en reiteradas ocasiones, que ella trabajara con él, pero ella se rehusó y decidió no realizar las actividades; la recuerdo sentada en una silla, era una pequeña niña que se relegaba a un lado del patio y miraba a sus compañeros con cierto resentimiento.

Recuerdo sentir impotencia por no hacer algo más. Pienso que debí hablar con el maestro o extraerla de su soledad. Respeté la clase y la intervención de quien la tenía a su cargo.

Después de la clase, Regina se incorporó a las actividades dentro del aula. Me puse como prioridad mejorar su estado anímico. Le pregunté qué sucedió en la clase. Contestó que sus compañeros no quisieron emparejarse con ella y se sintió triste. Le dije que en ocasiones existen compañeros que no desean trabajar con uno.

Además, la confronté un poco y le recordé que el maestro le propuso ser su pareja para realizar la actividad. Ella contestó que no quiso hacer mancuerna con el maestro porque estaba molesta. Insistí en que hay ocasiones donde se

requiere expresar aquello que a uno no le gusta de otros. Acordamos que en el futuro necesitaba identificar lo que siente y que la palabra es el arma más poderosa para expresar el malestar ocasionado por otros.

[Leticia se cuestiona] ¿Por qué es relevante el relato para mí dentro del proyecto de intervención? El relato que estampo muestra la relación de Regina con sus compañeros. Ahora que veo la interacción y la forma de confrontar la situación, me doy cuenta que mi incapacidad para movilizarme me hace pensar en un área de oportunidad. Soy maestra, qué me hace imaginar que estoy ahí para acordar con ella la forma de resolver el futuro. ¿Qué niño aprende de sus experiencias a esa edad? Veo a la distancia que aún me falta pensar un poco más sobre las situaciones que mis estudiantes atraviesan en la vida dentro de la escuela.

Pienso que esta fotografía de mi vida en la práctica docente me enseña cómo generar ambientes de aprendizaje donde los niños logren verbalizar su sentir frente a la convivencia con sus coetáneos. He aquí un primer punto que da sentido y fuerza a mi deseo por intervenir desde las relaciones interpersonales (Fragmento retomado del relato de Leticia para la clase).

Sin duda, la escritura de Leticia expone la voz de una maestra que cuenta la relación con una estudiante en el día a día. Manifiesta que ser maestra no está ligado exclusivamente al salón de clase, devela una educadora que se mueve por otros espacios dentro de la escuela. Logra visualizar su nivel de reflexión sobre la práctica, ese que construye en la relación con la niña (Regina) y donde descubre los límites del vivir en común.

Aunado a las voces anteriores, se encuentran otras que las estudiantes dejan ver respecto a 1) enseñar lo que aparece en el plan de estudios; 2) escuchar y atender las exigencias que establece con otros agentes educativos (padres de familia o compañeras), y 3) considerar la visión de la directora o la supervisora de cómo debería enseñarse algo, entre otras exigencias que a diario viven las profesoras que se forman en la Unidad 097 Sur de la UPN. Una muestra de algunos de los aspectos anteriores la estampa María Guadalupe en un escrito al finalizar sus estudios de licenciatura:

En el ciclo escolar 2019-2020, en el día de muertos se llevó a cabo el festejo en la escuela. Durante la reunión previa a esta celebración se acordaba con la directora la puesta de la ofrenda y cada grupo elaboraba, con material reciclado, los elementos que se colocarían en ella: pan de muerto, calaveritas de dulce, flor de cempasúchil, entre otros objetos.

Así mismo las maestras nos disfrazábamos de catrinas y los dulceros elaborados representaban al mismo personaje. El consejo de padres de familia elegía a algunos papás para que asistieran a la escuela durante el montaje de la ofrenda y mencionarán a los niños el significado de cada elemento. Los niños podían asistir disfrazados.

Por otro lado, la maestra de inglés tenía la labor de retomar “Halloween” y enseñar cómo se festejaba en otros países. Las titulares de grupo trabajaban el tema sobre día de muertos; elaboraban calaveritas literarias, contaban a los niños el significado y por qué se realizaban en México. Después, cada uno tenía la tarea de compartir con el grupo fotografías, videos o dibujos de cómo llevaban a cabo este festejo en su familia; si había algún niño que no celebraba la festividad mencionaba el porqué; tal como ocurrió con Vanessa, hija de una familia protestante que no procuraba esta tradición en su familia. Cada año se repetía la misma actividad. Los niños podían darse cuenta de la diversidad cultural de nuestro país, las diferentes formas de festejar y las costumbres de las familias de sus compañeros (Fragmento retomado del relato de María Guadalupe para su trabajo recepcional).

La misma María Guadalupe comparte, en otra parte de su escrito, lo siguiente sobre otros aspectos de su práctica docente:

Mi trabajo consistía en ver el nivel de logro de acuerdo con el plan y el programa de estudios. [...] Al realizar la evaluación y dar cuenta de los logros tenía que registrar aquellos aprendizajes adquiridos por los niños; por ejemplo: si observaba que ellos no avanzaban o adquirirían las competencias que programaba, planeaba otras actividades para lograrlas.

[...] Del mismo modo, en la institución se abordaban las acciones para prevenir la violencia en casa, escuela y comunidad. Tomaba en cuenta diversas estrategias en el aula y trabajaba con los padres de familia. Una de las

actividades fue la lectura del cuento de Ale-Ale; donde se relataba la historia de una niña que cuidaba de su cuerpo y las partes que nadie debía tocar. Al terminar de escucharme, los niños mencionaban cómo se cuidaban y por qué era importante decir si alguien les hacía daño o tocaba alguna parte de su cuerpo, en específico los genitales (Fragmento retomado del relato de María Guadalupe para su trabajo recepcional).

Lo que narra María Guadalupe deja huella acerca de las relaciones que se viven en el día a día con sus pares y autoridades en la escuela de educación preescolar; incluso, muestra un poco de la interferencia en las prácticas que más tarde tendrán en casa las niñas y los niños con sus padres. Como lo señalan Marten Simons y Jan Masschelein (2018), “Quienes eligen convertirse en docentes [...] no eligen de hecho poner su conocimiento y habilidades al servicio de una vida productiva y económica, sino al servicio de las generaciones que vienen” (p. 58). Entonces, maestras y maestros de preescolar encuentran su permanencia en el nivel por otras razones como acompañar a sujetos durante sus primeros años de vida, cumplir un deseo de antaño, mejorar las condiciones personales y de la comunidad a la que llegan por diferentes vías, entre otras más que redefinen a lo largo de su trayectoria profesional.

Para terminar, los fragmentos de la escritura personal y profesional de las diez docentes que presento permiten ver que “la subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones de las ciencias sociales y humanas” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 32). Esto es así porque los relatos de las estudiantes posibilitan la toma de conciencia y los rasgos de identidad que las incitan a contar su relación sobre la llegada a la docencia, los actos de educar, las formas en que comparten el espacio escolar y ciertas prácticas que viven en el nivel de educación preescolar.

Además, en los relatos ellas logran evidenciar el significado que le dan a su forma de ver sus realidades, en donde involucran reglas, creencias, expresiones y maneras de asirse al mundo, reflexiva o instintivamente. Como apunta Moiraghi (2018):

Las historias se relatan, la vida se vive. El proceso de composición, de configuración, no se realiza en el texto sino en el lector, y bajo esa condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. El sentido o el significado de un relato se da en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector (p. 51).

Incluso, implica retomar el pasado desde la perspectiva en que cada uno se convierte (Simons y Masschelein, 2018); ayuda a ubicar parte de lo que sucede, en la relación pedagógica, dentro de la escuela del nivel preescolar. Las voces de las profesoras ilustran la existencia en las escuelas; leerlas invita a pensar en el sentido que cada una le asigna a vivir en las escuelas o las aulas durante el acompañamiento de y con otros dentro de los centros escolares de preescolar.

REFERENCIAS

- Brailovsky, D. (2022). ¿En qué términos, en qué lenguajes podemos mirar y nombrar los aprendizajes escolares? En R. Flutsch, *Conversatorio para escuelas de gestión pública y privada* [Conferencia llevada a cabo por el Consejo Provincial de Educación]. Neuquén, Argentina.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyke*, 17 (1), 29-39.
- Cotán, A. (2012). Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En A. Lopes, *Historias de Vida en Educación*. [Congreso llevado a cabo por el Centro de Investigación e Intervenciones Educativas] Porto, Portugal.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. 2a. (ed.). Madrid, España: Morata.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (coords.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 57-76). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. 6a. (ed.). Madrid, España: Morata.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona, España: Gedisa.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿Alienante o emancipadora? En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Buenos Aires, Argentina: Niño y Dávila Editores.

- Moiraghi, E. (2018). Los relatos de vida como recurso de investigación de problemáticas vocacionales. *De prácticas y discursos*, (9), 39-54.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25 (2), 9-22.
- Serrano, J. y Ramos, J. (2016). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). En M. Barreto, L. Bragganolo y C. Barreiro (orgs.), *A nova aventura [auto]biográfica* (pp. 199-158). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). Experiencias escolares: Intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 41-62). Buenos Aires, Argentina: Niño y Dávila Editores.

CAPÍTULO 3

MIRADAS EN TORNO A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COMITANCILLO

Julio Ubiidxa Rios Peña y Betzabeth Reyes Pérez

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales han desarrollado durante casi dos siglos una tarea fundamental en torno a la formación de docentes para el Sistema Educativo Nacional. Aunque los inicios de estas instituciones pueden ser rastreados hacia finales del siglo XIX, es durante el siglo XX que las escuelas normales consolidaron su preponderante lugar dentro del escenario educativo nacional a partir de la estrecha vinculación que establecieron con los diferentes proyectos de educación del siglo pasado (Galván, 2016; Mar y Meza, 2013; Navarrete, 2015).

La tarea otorgada a las escuelas normales, respecto a la habilitación para la docencia, situó a las y los normalistas en un particular lugar en torno a las definiciones elaboradas sobre la institución escolar (sus procesos, su misión, sus elementos constitutivos, los papeles de sus actores, entre otros). Desde esta posición, las miradas que la comunidad normalista construyó alrededor de la institución escolar

se vieron profundamente marcadas por los sentidos y significados que le fueron asignados a la escuela en un momento histórico que estableció duraderos referentes.

La concepción fundante de la escuela normal mexicana es la de una institución que debía uniformar (Ángeles, 2013; Ramírez, 2010; Savín, 2003) la formación de los docentes convocados a emprender la labor de ofrecer y expandir la enseñanza elemental o básica en el país. Esto implicó que, durante sus años de formación, las y los propios docentes debían adquirir un conjunto de concepciones compartidas sobre lo que la escuela tenía que ser.

Delimitar lo escolar es una actividad que se realiza con y desde los sujetos que convergen en la escuela. Son estos últimos quienes constituyen y, al mismo tiempo, son constituidos a partir de un conjunto de significados y sentidos compartidos sobre lo que la institución escolar representa. En el presente trabajo elaboramos una aproximación a las perspectivas normalistas de profesores, hombres y mujeres, egresados de una escuela normal del estado de Oaxaca durante la primera mitad del siglo XX. El eje principal de la indagación se centró en aprender lo que esta institución representó para aquellos que realizaron su formación docente en ella.

La investigación realizada estuvo guiada a partir de tres preguntas que buscaron recoger algunas de las permanentes inquietudes presentes al momento de tratar de definir a la institución escolar desde la mirada de los actores educativos: ¿qué era una Escuela (Normal) para los normalistas? ¿Qué elementos dotaban de especificidad a la Escuela (Normal)? ¿Qué representó la Escuela (Normal) para aquellos que estudiaron en ella?

Es así como, mediante los relatos compartidos por los egresados de una escuela normal del estado de Oaxaca, construimos en este texto un acercamiento respecto a lo que la escuela significó para las y los profesores entrevistados. De esta forma exponemos una serie de referentes comunes en torno a lo que ha convertido a la escuela en esa institución compartida, de sostenidos sentidos que perduran

en las concepciones que los normalistas construyeron durante su etapa de preparación inicial para la docencia.

LA ESCUELA. UNA CONSTRUCCIÓN DE SU SENTIDO

La escuela como invención cuenta con una enorme posibilidad de preservación y transformación de acuerdo con las necesidades y contextos en los que existe. Ostenta una imprescindible existencia como un órgano social valioso en sí mismo, como “un tiempo y un espacio públicos donde los asuntos públicos son el orden del día” (Simons y Masschelein, 2014, p. 110). Representa una invención democrática que permite la transmisión y la apertura del mundo a las nuevas generaciones a través del conocimiento y la discusión del bien común.

La premisa anterior da pauta a la posibilidad de la constante vinculación entre la escuela y la sociedad. Como institución social, representa una “forma de vida en comunidad en la que se han centrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados” (Dewey, 1967, p. 148), es por eso que posibilita una exigencia del constante cambio o reinención y de la atención a las necesidades del contexto en que existe para el desarrollo de las capacidades de quienes se insertan a ella.

La educación en la escuela representó “el método fundamental del progreso y de las reformas sociales” (Dewey, 1967, p. 156), los estados modernos la fortalecieron para hacer dialogar los ideales institucionales con aquellos individuales como parte de una construcción a partir de lo colectivo. El interés por el fortalecimiento de la escuela fue acompañado por la necesidad de formar docentes que se encargaran de plasmar los ideales escolares y sociales en procesos educativos. Por eso, la creación de nuevas escuelas ha prometido siempre progreso al permitir la invención de ciertas utopías que nos ayudan a pensar en una vida mejor. No debe resultar extraño, en este sentido, la existencia de una serie de referentes comunes que le

han sido asignados a la escuela como parte de las utopías a las que convoca a pensar.

Es en la creación de escuelas para la formación docente en México, durante la primera mitad del siglo XX, donde podemos ver una exponencial gestación de una clara apuesta por la educación, particularmente a través del desarrollo de la conciencia social dentro de la institución escolar como método para la reconstrucción social (Dewey, 1967). Esta condición histórica permitió una reconciliación entre los ideales entregados a las nuevas generaciones que se formaban para ser parte de este proyecto de nación y que enarbolaban la idea de que “todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión” (Dewey, 1967, p. 56). Dichos ideales se aprendieron, conservaron y renovaron de forma notoria dentro de las escuelas normales.

Debido a su propia naturaleza, la escuela no se reduce a un simple acto de gestión o administración; aunque este tipo de acciones son parte de las diversas tareas que realiza, en ellas están presentes en todo momento una condición pedagógica, un elemento no solo deseable, sino necesario para regular, inventar y garantizar la realización de intervenciones fundamentadas de forma rigurosa, al mismo tiempo que flexibles a lo que lo escolar propone y requiere (Simons y Masschelein, 2014; Meirieu, 2016).

Si pensamos en los ejes que permiten construir el espacio escolar como una institución que da lugar a la convivencia, la socialización, la producción de conocimientos, la enseñanza y el aprendizaje, así como al tratamiento de las cuestiones públicas como parte de la discusión y comprensión del bien común que permite la intervención en el contexto en el que existe la escuela como parte del progreso que ha enarbolado en los regímenes democráticos actuales, pensamos entonces en una institución basada en principios pedagógicos que dan cabida al mejoramiento de las condiciones y perspectivas de vida.

Pensamos la institución escolar como el espacio necesario en el que se construye la utopía, “el espacio de cuidado, pues en él los

niños y jóvenes se ejercitan colectivamente para construir la capacidad de cuidar su propia vida, cuidar la vida del mundo y cuidar también la de los demás” (Mondragón, 2018, p. 10). Esta premisa parte también de un pensamiento deontológico sustentado por Kant (2009), donde el interés de la educación práctica se sostiene en el cuidado de uno mismo, del otro y del mundo. Pensar en el aprendizaje y enseñanza del deber como parte fundamental de lo colectivo nos coloca en un espacio que permite un desarrollo armónico que da oportunidad al sujeto de apreciar la libertad y la democracia.

La escuela es un espacio de constantes oportunidades, despliega una diversidad de experiencias desde las cuales los individuos que convergen en ella pueden disponer de sus trayectorias a partir del encuentro con los demás. Por ello, la importancia de la existencia de la escuela radica también en la ocupación del espacio que se dedica a ella, de ahí que sea conveniente considerar el lugar que se da o se quita en el momento de la creación, permanencia, apertura o cierre de los espacios educativos.

La creación y cierre de escuelas no es un simple trámite o proceso administrativo, es en realidad el relato de la apertura y clausura de destinos en construcción, de posibilidades que han sido trazadas de forma colectiva por aquellos que habitan sus espacios; no solo de aquellos directamente involucrados en la cotidianidad de las instituciones escolares (estudiantes y profesores), sino también de quienes entrelazan sus trayectorias por los efectos que la escuela tiene en las comunidades en las que se ubica.

El espacio escolar constituye el lugar donde se construyen relaciones, es ahí donde, como refiere Viñao (1993, p. 18), se instituye “desde el fluir de la vida”, es decir, a partir de las relaciones educativas y sociales que suceden dentro de la misma. Por lo tanto, el espacio específico que se destina a la escuela le dota de condiciones y posibilidades para un quehacer educativo en colectivo, donde los agentes participan en el acto con el fin de preservar, transmitir y transformar la cultura de la comunidad en la que se abre lo escolar (Dewey, 2004).

Sintetizando las palabras de Viñao (1993), la escuela recibe ese nombre por el hecho de llevarse a cabo en un espacio y lugar que le permite caracterizarse por lo educativo, en el que se accede a la interacción en diferentes dimensiones. Ahí se posibilitan la ubicación y encuentro de cuerpos que permiten el desarrollo de un ritual, de un momento simbólico que consolida el lugar de lo escolar. Deducimos, entonces, que la escuela es una institución necesaria socialmente, pues es la única organización que ofrece tiempo libre, mismo que, según Simons y Masschelein (2014),

Transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (p. 12).

El acercamiento a la justicia y equidad ocurre en la escuela como espacio educador por excelencia. Aunque los estudiantes ingresan con diferentes condiciones, la escuela es el espacio donde se planea aprender y vivir estas valoraciones con la finalidad de avanzar con el otro, la otra. Parte de la renovación del mundo está en manos de la escuela, de ahí que sostengamos que es considerada como un espacio donde se coloca la utopía como centro de la acción educativa (rasgo definitorio de la institución escolar).

La escuela tiene una responsabilidad pedagógica imperante, pues es el lugar que hace posible la movilidad del pensamiento de las personas; como sostiene Meirieu (2018, p. 48) “rehabilita las satisfacciones del pensamiento”, mismas que permiten el avance colectivo. Y el pensamiento, la reflexión, la razón del ser humano a través de la educación es lo que puede garantizar mejores condiciones para el desarrollo de la vida ulterior, es un fin en perspectiva (Dewey, 2004). Tal es la condición de la escuela, tales son sus alcances y sus posibilidades como espacio de lo educativo.

LA HISTORIA DE VIDA COMO REFERENTE METODOLÓGICO

La recuperación de lo que la Escuela (Normal) representa para los individuos es un proceso que requiere de la utilización de perspectivas metodológicas articuladas en torno a las interrelaciones que sostiene en el marco de lo escolar. Por ello, en la presente investigación la comprensión de la institución escolar, desde la mirada de quienes han pasado por sus espacios, es un proceso que se apoyó metodológicamente en el uso de la historia de vida en la medida en que esta constituye una aproximación a la realidad social vinculada a

Una concepción que busca alternativas diferentes a aquellos procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos asumiendo la información estadística como único o determinante criterio de validez y que, amparados en una pretensión de objetividad, convierten a los sujetos en objetos pasivos desconociendo su contexto. La historia de vida proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales (Puyana y Barreto, 1994, p. 187).

En una investigación basada en la historia de vida como perspectiva cualitativa, lo biográfico aparece como el principal recurso “para penetrar, explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y representaciones de los individuos, sobre hechos, procesos y acontecimientos que nos interesa explorar y que forman parte de su historia personal” (Reséndiz, 2013, p. 127). Esto otorga una perspectiva caracterizada por permitir la identificación de sutiles detalles que ayudan a develar los entramados subyacentes a los fenómenos educativos que son estudiados.

Nuestra investigación se basó en los relatos realizados por egresados de la Escuela Normal Rural de Comitancillo, institución que estuvo ubicada en la comunidad de San Pedro Comitancillo de

1930 a 1960 en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Se trata de docentes jubiladas y jubilados que se involucraron en el proyecto de indagación como parte del establecimiento de una red de colaboración creada a partir de la recuperación de la memoria histórica del municipio referido.

Al optar por la historia de vida se buscó recuperar la visión que los sujetos construyeron sobre la Escuela (Normal) a partir de las interrelaciones sostenidas durante la primera mitad del siglo XX como parte de la intención de formar docentes para la educación básica o elemental en comunidades rurales del país. De acuerdo con Mallimaci y Giménez (2006):

Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que buscan expresar, a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta. Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada (p. 177).

En la medida en que “las historias de vida nos permiten observar las relaciones sociales en su despliegue, en su movimiento, operación y condicionamiento particular sobre los individuos (Reséndiz, 2013, p. 130)”, las narraciones realizadas por los docentes normalistas entrevistados sostuvieron la elaboración de un panorama general sobre la escuela (normal), particularmente en torno a sus sentidos y significados compartidos.

EL PROYECTO EDUCATIVO NORMALISTA EN SAN PEDRO COMITANCILLO

La aparición de las escuelas normales rurales en México a principios del siglo XX se produjo en el marco de las políticas educativas

de los gobiernos postrevolucionarios que buscaban la restauración, reorganización y consolidación de la nación después de los años de lucha. En este escenario, la atención de las promesas de justicia que acompañaron a la Revolución mexicana se constituyó como una de las principales tareas por atender a través de la educación (Civera, 2004, 2013).

Así, llevar progreso y bienestar a las amplias zonas marginadas del país representó una de las principales tareas que le fue asignada a las escuelas normales rurales. Una misión que se vio acompañada, dada su naturaleza, de un ideario que situó al docente normalista como alguien comprometido, entregado (Galván, 2016) con la mejora de las condiciones de vida de la población mexicana (Arnaut, 1998, Oikion, 2008).

En el marco del proyecto educativo que las cobijó inicialmente, las escuelas normales rurales fueron ubicadas en aquellas comunidades consideradas como más desfavorecidas. Tal es el caso de la normal de Comitancillo, la cual fue inicialmente creada como parte del proyecto de las escuelas campesinas postrevolucionarias, pero pasó rápidamente a convertirse en la Escuela Normal Rural Mixta de Comitancillo.

De acuerdo con los profesores entrevistados, en la época en que se realizó la fundación de la normal de Comitancillo la localidad presentaba notables carencias económicas, así como de servicios públicos. El acceso a una formación elemental que pudiera proveer de las herramientas necesarias para los procesos de alfabetización era particularmente limitado debido a la falta de instituciones escolares y de maestros (ALP, 02/2020). Esta situación puede ser observada al revisar, por ejemplo, los índices de alfabetismo en el municipio de Comitancillo en 1930. Conforme a la información disponible, durante dicho periodo se registró la existencia de solo 264 personas que sabían leer y escribir de un total de 1 508 habitantes (Secretaría de la Economía Nacional, 1948).

La situación presente en San Pedro Comitancillo no era aislada, coincidía con el panorama general de la región durante aquella

época (Secretaría de la Economía Nacional, 1948). La situación imperante en las diversas localidades del Istmo de Tehuantepec era “la de un abandono, de una carencia de opciones para poder aprender a leer y escribir, a poder aprender a sumar, restar o multiplicar cosas básicas, pero necesarios para poder tener acceso a mejores oportunidades de vida” (MSR, 01/2020).

La normal de Comitancillo buscó desarrollar una diversidad de actividades encaminadas a modificar la situación imperante en una región que a principios del siglo XX era principalmente de tipo rural y con condiciones muy desfavorables en varios de los municipios que la conformaban. La orientación dada a la institución se correspondía con un modelo de escuelas normales tradicionalmente involucradas con la vida de aquellas localidades en las que estaban ubicadas (Andión, 2011).

Debido a su enfoque, la tarea educativa de la Escuela Normal de Comitancillo no fue pensada para estar confinada exclusivamente dentro de los muros de la institución, sino que buscaba proyectar sus alcances a la población de la comunidad y de las comunidades cercanas. De ello dan cuenta, por mencionar solo un caso, las campañas emprendidas por el personal docente para prevenir la propagación de enfermedades como el paludismo entre los habitantes de la región (Periódico Oficial, 1933).

La orientación que acompañó a la normal de Comitancillo desde su origen se tradujo en la implementación de una serie de situaciones educativas que impactaron en la percepción construida por los habitantes de la comunidad en torno a la institución, pero que particularmente tuvo una sentida influencia en las ideas, nociones y posturas de quienes realizaron en ella su formación como maestras y maestros.

LA ESCUELA NORMAL DE COMITANCILLO COMO UN MOTOR PEDAGÓGICO COMUNITARIO

La Escuela Normal de Comitancillo tuvo una existencia de tres décadas (de 1930 a 1960), durante las cuales impactó profundamente en las trayectorias de aquellos que directa o indirectamente se vieron involucrados con la institución. Su alcance es precisado de forma detallada por quienes se formaron como profesoras y profesores en sus aulas, para quienes la existencia de la normal representó un acontecimiento decisivo dentro de su historia de vida.

Yo la llamaría la bendita Escuela Normal de Comitancillo porque vino a abrir el avance, el desarrollo de la cultura en todo el Istmo de Tehuantepec. Todos los maestros en aquellos tiempos, que trabajaron en el Istmo eran maestros egresados de la normal de Comitancillo. Gracias a ella llegó la cultura, la educación en los pueblos más apartados. Tuvo mucha influencia al ofrecer la preparación y formación para niños y jóvenes. Bendijo el hogar de muchos jóvenes y si la Escuela Normal no estuviera en Comitancillo yo no fuera nadie, mi vida no fuera agradable como ahora. Y así en todos los hogares de quienes estudiamos en ella. Llegó la luz, llegó el avance, porque, por qué no decirlo, también vino a resolver muchos problemas económicos (ALP, 02/2020).

La escuela normal rural representó una opción de vida (Civera, 2013), una alternativa a un destino impuesto por una realidad en la que las oportunidades estaban limitadas a unos pocos que podían mandar a sus hijos a estudiar fuera (PLE, 02/2020). En este sentido, la Escuela Normal de Comitancillo, al ser una institución educativa que en la modalidad de internado proveía de alimentación y apoyos económicos a sus estudiantes, permitió una bifurcación en la vida de cada una y uno de ellos.

Bifurcar implica tener la posibilidad de “encontrar su propio destino (de no estar encerrado en un destino, una naturaleza o una identidad natural o predefinida, de no ser el proyecto de una familia), de determinarse a sí mismo” (Masschelein, 2020, p. 301).

Una posibilidad que la normal de Comitancillo ofreció a muchas y muchos de sus egresados.

Yo ingresé a la escuela, porque no había otra opción. Yo tenía ganas de seguir estudiando, así que aproveché la opción que había. Yo hubiera terminado siendo campesino o siendo músico. Posiblemente hubiera sido músico, pero lo más probable es que hubiera sido campesino. Y fíjate que yo era rebelde con el campo. Nunca me gustó ir al campo, mi papá me llevaba a veces y la verdad no me gustaba. Yo le decía: si me estás mandando a la escuela, ¿para qué me traes al campo? Déjame estudiar, déjame hacer mis tareas. Mi papá fue comprensible y casi después ya no me ocupaba en el campo (ALP, 02/2020).

Como puede identificarse en el relato, las rutas predeterminadas de las personas son suspendidas en el espacio escolar (Simons y Masschelein, 2014). Esta no es una característica menor de la escuela, ya que denota el permanente vínculo que sostiene con la justicia social y la equidad al otorgar a los individuos, mujeres y hombres, un lugar en el que sus condiciones de inicio pueden ser dejadas de lado, así sea momentáneamente, para poder construirse a sí mismos. Una actividad que no es realizada individualmente, sino que es desarrollada en compañía de alguien más.

Dada la posibilidad que la Escuela Normal de Comitancillo representaba para la población en términos de poder continuar estudiando, esta convocó a una heterogeneidad de estudiantes provenientes no solo de la región del Istmo, sino también de otras regiones de la entidad, así como de otros estados del país. Al respecto, el profesor Alejandro señaló lo siguiente:

De la normal se beneficiaron también de otros pueblos o de estados como Chiapas, Veracruz. También tuve compañeros de otras partes del estado de Oaxaca. Además, tuve compañeros de partes alejadas, como de Yosondúa, de donde tenía compañeros que decían que había que caminar varios días para salir a la carretera y poder llegar a la Ciudad de Oaxaca y de la Ciudad de Oaxaca venirse aquí a Comitancillo (02/2020).

El mejoramiento de las condiciones y perspectivas de vida, aparejadas a la Escuela Normal, constituyó una experiencia conjunta. En la institución los estudiantes convivían diariamente en espacios y tiempos determinados en los que colectivamente se aprendía y reinventaba el mundo. En los relatos de las y los profesores normalistas se destaca constantemente una cotidianidad entrelazada en torno a una rutina compartida:

Nos levantábamos a las seis de la mañana y hacíamos los honores a la bandera. Había una banda de guerra que tocaba en los homenajes. De siete a ocho entrábamos a una clase y a las nueve ya nos daban los alimentos, porque ahí nos daban los alimentos en la escuela. La comida nos alcanzaba, nos satisfacía, aunque no totalmente, porque, pues, siendo joven a uno le gusta comer mucho. Después del desayuno a clases hasta la una de la tarde y como a las dos de la tarde nos tocaba la comida. En la tarde algunos grupos tenían clases mientras que otros se dedicaban al deporte o a otras actividades. En la mañana había grupos que, en vez de entrar al salón de clases, íbamos al campo a trabajar una hora, porque la escuela tenía mucho terreno; nos llevaban a limpiar a sembrar y regresando del campo íbamos a clases. El día diario ese era, a clases, al campo, al deporte, a la música, en fin. Esa era la rutina del día diario. Una rutina de la que tengo muy buenos recuerdos por todo lo que viví y pude hacer con mis compañeros (JAN, 02/2020).

Como refiere Mondragón (2018), la escuela es un espacio de cuidado, de ejercitación colectiva en el que se aprende y se enseña a cuidar de sí mismo, de los demás y del mundo. Escenario que es alcanzable en la medida en que la institución escolar provee de las condiciones necesarias para pensar utopías antes inexploradas. Al respecto, la Escuela Normal de Comitancillo dotó a las y los profesores normalistas de una serie de elementos desde los cuales imaginar otras perspectivas de vida.

La Normal era internado, ahí cada quien tenía su cama. Había cuatro dormitorios muy amplios en los que cada quien tenía su cama. Eran camas plegables,

nos daban sábanas, nos daban cobijas. Además, ahí en la normal nos lavaban la ropa y la planchaban. Cada fin de semana ya teníamos la ropa limpia. También, cada mes nos daban una cantidad de dinero, no era mucho, pero sí nos alcanzaba para comprar algunos menesteres para el aseo personal. Yo recuerdo que cuando empezaron a darnos el apoyo económico, nos daban siete pesos cada fin de mes. Nos formaban y venía un pagador especialmente de Ixtepec. Esa era la vida, había libertad, podíamos salir al pueblo, ir a divertirnos, ir a bailes y salir a actos sociales (ALP, 02/2020).

Retratada como un espacio de oportunidades compartidas, la idea que los normalistas refieren sobre la Normal se muestra como una concepción que atravesó, en general, la perspectiva que construyeron respecto a la institución escolar. A través de la escuela se posibilita la educación como una de las actividades fundamentales para el ser humano.

Hanna Arendt (1985) sostiene que la educación es necesaria y tiene una renovación constante cuando nuevas personas se incorporan a ella. La educación dentro de la Escuela Normal se renovó siempre que permitió la incorporación de nuevos estudiantes. Favoreció la inclusión de nuevos conocimientos y de diferentes escenarios que permitían un hacer distinto, una oportunidad de conocimiento que presentara el mundo por medio de diferentes herramientas. El profesor Alejandro narra lo siguiente:

Pasé mis mejores años de mi vida, como estudiante, aprendí muchas cosas. En el aspecto deportivo me destaqué, en la música, aprendí algo de música, que después por mí mismo le fui mejorando. Formé parte del equipo de básquetbol, asistí a Morelos, Campeche y Chihuahua. Para mí, es la parte más importante de mi vida (02/2020).

En la narrativa anterior podemos ver un ejemplo claro del sostenimiento de la doble relación que ocurre en educación (Arendt, 1985) a través de la escuela. Observamos el poder de renovación no solo en la educación como actividad elemental y necesaria, sino

en el ser humano mismo a partir de un proceso de formación que incluye conocimientos, relaciones, quehaceres, incorporación de la cultura, del deporte y del conocimiento. Así, lo referido muestra el sostenimiento de la doble relación a través de la correspondencia construida con el mundo y con la vida de otros.

Conocer otros espacios y contextos, realizar otras actividades culturales y deportivas que se ensamblan al trabajo escolar permitió a la comunidad estudiantil normalista ampliar su concepción del mundo, formarse con herramientas diversas que enriquecieron sus conocimientos y su respuesta a la sociedad a través de su profesión. Las interacciones logradas entre los que se formaban como docentes, dentro de un espacio compartido en el que se discutían y dialogaban los problemas cotidianos que enfrentaban, permitió una correspondencia entre el discurso y el acto. “En ese tiempo había una camaradería, una relación muy bonita entre los compañeros. Había una buena relación” (JAN, 02/2020).

Los resultados obtenidos fueron más que aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes. Mondragón (2018) refiere que la relación fundada en el *misterio de la transmisión*, es decir, aquella que no se limita solo al hecho de aprender y enseñar como parte de la producción, sino que permite correspondencias cercanas de formación a través del diálogo y la compañía en el mundo, da como resultado una relación pedagógica.

La Escuela Normal de Comitancillo fue un espacio educador que amplió las posibilidades de sus egresadas y egresados, lo que fortaleció el propio ideario normalista desde el cual las y los profesores entrevistados refirieron conducir su propio quehacer educativo una vez que se desempeñaron dentro de las escuelas de educación básica.

A partir de mis años en la normal, yo tenía la idea de que el maestro debía ser el ejemplo para la niñez y para la sociedad. Porque la labor que se hace en la escuela, lo que la escuela hace, es de mucha importancia en la vida de los alumnos. Seguramente en algunos aspectos fallé como docente, pero sí tenía

esa idea de compromiso que adquirí con la orientación de nuestros maestros, de lo que viví en la normal, las oportunidades que tuve, lo que hice y pude hacer a partir de que estudié en ella. Por eso, yo tenía la idea de que el maestro tenía que cumplir, tenía que desarrollar su papel como debía ser en la escuela, porque ahí es donde los niños aprenden, se forman, tienen esa oportunidad (ALP, 02/2020).

Esta visión sobre la institución escolar, en la que el docente está llamado a cumplir con una misión, un servicio, es característica de una tradición normalista, principalmente de principios y mediados del siglo XX, que promovió una fuerte identificación con un proyecto social que situó a la educación como un eje importante para responder a las necesidades de una población mexicana en crecimiento y desarrollo. Perspectiva compartida, construida y sostenida a partir de las vivencias experimentadas por los normalistas durante sus años en la Escuela Normal.

REFLEXIONES FINALES

Históricamente, la escuela como institución ha estado en constante crítica y se ha caracterizado por pervivir entre polémicas y contradicciones que aseguran su constante crisis (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Lo anterior no significa ningún desplome para ella, sino la necesidad de una constante transformación que le permita su permanencia. Este debate encuentra distintas perspectivas, desde las cuales el papel de la institución escolar adquiere diversos rasgos.

En ciertos estudios se ha caracterizado a la escuela *verdadera* a partir de rasgos modernos que definen el trabajo escolar como un progreso social que garantiza una evolución de sí misma (Tyack y Cuban, 2001). Como contraparte, encontramos trabajos de gramática escolar que sostienen y evidencian reproducciones o adaptaciones de la cultura escolar que permanece dentro de las instituciones

y que permiten una constante socialización y avance en la producción de conocimientos dentro de la escuela.

Al respecto, es posible sostener que las diferentes maneras de pensar y hacer escuela no garantizan ninguna perfección dentro de la institución, pero sí una posibilidad de perfectibilidad que permite una constante vinculación con la realidad escolar y una vida en democracia. Se trata de una postura sostenida en la convicción de que la escuela es construida de forma compartida con y por quienes cotidianamente entrelazan sus experiencias en el espacio escolar.

El motor de la acción y del análisis de lo público se construye enseñando la responsabilidad y cuidado de sí mismo y de los otros en el espacio escolar. No se puede reducir su responsabilidad a la formación de trayectorias individuales desvinculadas, pues es en la escuela donde se aprende del y con el otro, la otra, se conscientiza y se colabora para alcanzar fines colectivos que permiten reconstruir y transformar el contexto.

Meirieu (2018) establece que la escuela “tiene la vocación de permitir la construcción de ‘colectivos de aprendices’ comprometidos en proyectos comunes para aprender a ‘hacer una sociedad’” (p. 57), lo cual garantiza el avance comunitario, la consideración del otro y, en ese sentido, la necesidad de una forma de organización colectiva que fortalezca la democracia y la garantía de los derechos humanos.

Lo relatado por los profesores egresados de la Escuela Normal de Comitancillo mostró, precisamente, los alcances que la institución escolar puede tener en las trayectorias de vida de los individuos. Un impacto que trasciende los años iniciales de estudio, estableciendo orientaciones colectivas respecto a los sentidos y significados de la institución escolar. La escuela como opción de vida permite bifurcar el destino inicial, estar ante opciones de elegir caminos distintos a lo esperado. Una posibilidad de elección que no es realizada de forma individual, sino que se da de forma colectiva.

La escuela ha representado la iniciativa que sostiene la invitación de “emocionar, tender puentes entre el pasado y el futuro y

señalar la existencia de un legado” (Mondragón, 2018, p. 23). La construcción o reconstrucción constante de la cultura a través de la educación se hace posible en el espacio escolar, donde se aprende de los antecedentes humanos y se crea conciencia de los acontecimientos, de los derechos, de los deberes y de las responsabilidades que como humanos pueden permitirnos un mundo mejor en el que nos sentimos en compañía. Por eso para nosotros la escuela ha adquirido la necesidad de convertirse en espacio propicio para la utopía.

En este sentido, más allá de un relato que posiciona una narrativa genérica en la que se sitúa a la institución escolar como sinónimo de progreso y bienestar (a través de la movilidad social), la historia de la Escuela Normal de Comitancillo es la narración de un espacio colectivo desde el cual sus estudiantes pensaron en utopías posibles que guiaron su posterior devenir.

REFERENCIAS

- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro*, 61, 34-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>, el 15 de marzo de 2021.
- Ángeles, A. M. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 295-330). México: UNAM/IISUE.
- Arendt, H. (1985). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ed. Península.
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Civera, A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. Documentos de Investigación*. México: El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Galván Lafarga, L. E. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (2), 145-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182007.pdf>, el 20 de marzo de 2021.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Argentina: Universidad de Córdoba.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona, España: Gedisa.
- Mar, P., y Meza, J. F. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 157-190). México: UNAM/IISUE.
- Masschelein, J. (2020). Hacer escuela. La voz y vía del profesor. En J. Larrosa, K. Christine y C. J. Cubas (edits.), *Elogio del profesor* (pp. 23-42). Argentina: Miño y Dávila.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mondragón, R. (2018). *La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista*. México: UNAM.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>, el 8 de abril de 2021.
- Oikión, G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Periódico Oficial (1933). *La Escuela Normal Mixta del estado*. México.
- Puyana, Y. y Barreto, G. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, 185-196. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196>, el 15 de abril de 2021.
- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (2), 98-113. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/7>, el 21 de enero de 2021.
- Reséndiz, R. (2013). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 135-170). México: El Colegio de México/Flacso.

- Savín, M. A. (2003). *Cuadernos de Discusión 13. Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
- Sener. (1948). *Estados Unidos Mexicanos. 6º Censo de población, 1940*. Oaxaca: DGE.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994). Sobre a História e Teoria da Forma escolar. *Revista Belo Horizonte*, 33, 07-47.
- Viñao, A. (1993). Del espacio escolar. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 12, 11-16. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10113>, el 26 de mayo de 2021.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO. CONSIDERACIONES SOBRE LA DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN LA VIDA ESCOLAR. EL CASO DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Marlene Romo Ramos

CUANDO LA ESCUELA SALE DE ESCENA

En la segunda mitad del mes de marzo del año 2020 las escuelas de todo el país, incluidas las de Educación Superior, cerraron sus instalaciones por el riesgo de contagio del virus que produce COVID-19 y mudaron sus actividades académicas al formato a distancia, apoyándose en internet y las tecnologías de la información. Esta medida para continuar con la educación en tiempos de emergencia, como se le llamó (Dussel, 2020), sostuvo los procesos de enseñanza y mantuvo el vínculo de las y los jóvenes con sus universidades.

Me pregunté si insistir en aplicar un formato a distancia de lo que está diseñado como un modelo de educación presencial de educación superior podría limitar la formación de ciudadanía entre las y los jóvenes universitarios, pues la Universidad no solo forma en las disciplinas y habilita en el ejercicio de profesiones, también es un espacio fundamental de construcción de ciudadanía.

La ciudadanía es un atributo legal y de filiación a una comunidad, que para arraigarse precisa de un proceso de formación de sujetos que sean capaces de hacer algo, de estar conscientes de esa afiliación a la comunidad y participar en ella como “protagonista de la vida pública” (Álvarez, 2020).

Cuando se es estudiante de tiempo completo en un sistema presencial dentro de una universidad, además de la formación disciplinaria, se abre “un tiempo valioso, tiempo libre” (Simons y Masschelein, 2014), ocio creativo necesario para la reflexión, el cuidado y conocimiento de sí mismo y del mundo; proceso necesario para la vida política y para el cuidado de la comunidad.

En el caso de la UNAM, ese tiempo libre reflexivo ha permitido que las y los estudiantes experimenten modos diversos de participación cívica que pueden constituirse también en activismos y militancias (Modonesi, 2017). Las movilizaciones juveniles de los últimos 20 años (de 1999 a 2019) llevan en sus discursos ciertos contenidos éticos definitorios para alimentar una democracia más incluyente y robusta.

Este artículo presenta algunos resultados de la investigación que actualmente llevo a cabo y que indaga sobre la participación ciudadana en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pretende mostrar que la educación para la ciudadanía no se construye por decreto ni campañas, o con el catecismo cívico que sigue vigente aún en nuestros días (Salmerón, 2011), sino a través del espacio público, habitándolo, ejerciendo la vida pública y tomando responsabilidad sobre ella. Se parte de la premisa de que el proceso de educar para la ciudadanía es un ejercicio que se hace en la vida pública, en la experiencia cotidiana. No es una intervención de enseñanza directa, sino el resultado indirecto de estar en el mundo en un proceso educativo, conociéndolo, cuestionándolo.

A partir de entrevistas a profundidad –que aún se están realizando– y un grupo focal que se realizó en agosto de 2021, se exploran los tránsitos hacia la ciudadanía de las y los jóvenes estudiantes

de educación superior a partir de dos maneras de educar a las juventudes en México en materia de ciudadanía: a) a partir de los tránsitos escolares: años de escolaridad, las enseñanzas de sus docentes, la disciplina en la que se están formando, y b) los aprendizajes incidentales o informales que se constituyen dentro de las escuela y que se estructuran a través de la participación, el antagonismo, las prácticas, el descubrimiento, el uso del espacio público y la vida en comunidad entre pares, que es algo que comúnmente también sucede en la universidad. Para tener algún punto de comparación sobre el antes y después de la pandemia por COVID-19, también se preguntó sobre las percepciones de las juventudes entrevistadas acerca de si el tiempo de encierro forzado por razones sanitarias ha modificado o replanteado estas nociones de ciudadanía y sus prácticas.

La investigación se enfoca en la población estudiantil del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En particular, he tomado una muestra aleatoria no representativa de estudiantes que pertenecen a lo que he llamado *las generaciones del terremoto*. Me refiero a aquella población estudiantil que estaba cursando primer, tercer y quinto semestre de la licenciatura en Pedagogía y que, en particular, vio su tiempo universitario atravesado por sucesos inéditos que a su vez desembocaron en un ciclo de movilizaciones estudiantiles: 1) el sismo de septiembre de 2017, que condujo a intensas semanas de organización estudiantil para apoyar a las víctimas y crear espacios de contención para la misma comunidad; 2) El ataque violento de un grupo de porros a una manifestación de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) frente a la Rectoría en septiembre de 2018, que implicó una marcha multitudinaria en el interior del campus para pedir el cese de la violencia y acciones organizativas para construir una agenda común interuniversitaria, y 3) el movimiento de las mujeres organizadas en noviembre de 2019 que se gestó tras un ciclo de denuncias sobre violencia sexista y que implosionó como un movimiento que integró la complejidad de las diversas luchas feministas. Ese fue

el último acto de movilización hasta el cierre de las instalaciones por COVID-19.

ESCUELA COMO ESPACIO DE EXPERIMENTOS PARTICIPATIVOS

La escuela representó, durante estos tres momentos disruptivos de la normalidad académica, el espacio en el que se pasó de la indignación a la acción. En ese ciclo disruptivo de la normalidad que puede ejemplificarse como tiempo de clases-movilización, cientos de estudiantes desplegaron su identidad estudiantil y sus identidades políticas. Ese tiempo *ON/OFF* (prendido y apagado) de la normalidad escolar universitaria desacomodó rutinas académicas, a la vez que desarrolló espacios de socialización política de pares que pueden decantar en reflexión y prácticas sobre lo público, la democracia y la ciudadanía; no lo que enuncia la perspectiva liberal dominante, sino lo que la gente hace para apropiarse de una identidad en el espacio público y posicionar asuntos de su interés. Lo anterior se conoce en los estudios de ciudadanía como “prácticas de ciudadanía”.

La construcción de ciudadanía no solo es un proceso jurídico y de filiación al orden estatal, es también un proceso social producto de la necesidad, las prácticas y la experiencia. Como lo plantean Engin y Turner (1997), es el resultado de las prácticas legales, pero también de las prácticas sociales, políticas y de las luchas antagónicas por la igualdad y los derechos que producen ejercicios de expresión ciudadana que podemos denominar “ciudadano empírico”; me refiero a aquella ciudadanía que se produce al margen del modelo liberal (Romo, 2019). No es producto de las ingenierías electorales, los partidos políticos o la normatividad liberal que alienta un tipo organización ciudadana circunscrita a lo que marcan las leyes y reglamentos, y cuya motivación es el reconocimiento de los derechos.

Este enfoque de ciudadanía queda vinculado a las aspiraciones de una vida buena en regímenes democráticos y crea un vínculo

entre la idea de ciudadanía y la misión pedagógica de la construcción de autonomía de las personas. El sostenimiento o la búsqueda de esa vida buena es necesario. Es lo que autoras y autores como Lister (1997) y O'Donnell (2004) han calificado como “sentido de agencia”. La agencia política es entendida como la capacidad de conseguir lo que necesitamos, implica un ejercicio de razón, tener conocimiento e información para el control sobre nosotros y para tomar decisiones sobre nuestro entorno.

A través de la capacidad de elección que produce la agencia, los sujetos constituyen procesos de desarrollo tanto personal como social, vinculados a la capacidad de participación. Este sentido de agencia está en una relación dialéctica con las estructuras sociales y también intrínsecamente vinculado a las relaciones sociales que se producen en una cultura específica. Lister lo explica de esta manera:

Actuar como ciudadano requiere primero un sentido de agencia, la creencia de que uno puede actuar; actuando como un ciudadano, especialmente de manera colectiva, fomenta a la vez el sentido de agencia. Por lo tanto, la agencia no es sencillamente sobre la capacidad de elegir y actuar también sobre una capacidad consciente que es importante para la identidad del individuo (Lister, 1997, p.38).

Por otra parte, es importante apuntar que, así como la educación no es neutral, tampoco lo son las expresiones de ciudadanía, como lo propone la Ciencia Política institucionalista; las ciudadanías actúan y se expresan con un sentido político ideológico. Además, manifiestan adscripción de clase, etnia, género, edad, contexto socio geográfico e idea de futuro. No se es ciudadana o ciudadano sin una idea de futuro, ya sea que ello signifique estabilidad o cambio.

Me parece importante analizar el sentido político ideológico que se encuentra en la producción conceptual del término ciudadanía. Hay sesgos de edad, clase, etnia y género y, por lo tanto, no es lo mismo cómo expresan su ciudadanía las y los estudiantes de la UNAM que los pueblos indígenas de la sierra norte de Oaxaca,

las mujeres en las favelas de Porto Alegre en Brasil o los vecinos de Polanco. Es una disputa tanto para los actores como para los intelectuales que elaboran teorías, que implica la posibilidad de ganar espacios en las prácticas culturales. Es ganar una batalla cultural por “el sentido común”.

Durante los tres años que irrumpieron procesos de participación en la vida escolar de la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Pedagogía, instancia que alberga la Licenciatura en Pedagogía, no fue ajeno a los procesos de discusión, movilización y actividades no académicas que se dieron en los espacios de su escuela: asambleas, debates, tomas de instalaciones, organización del uso de los espacios, talleres de coyuntura, organización de los espacios, marchas y discusión en redes sociales.

A continuación, se presentan los primeros resultados de esta investigación.

LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS COMO “CENTRO NEURÁLGICO DE LO COLECTIVO”

Sobre los movimientos estudiantiles en la UNAM y en otros centros de educación superior se ha escrito de manera abundante (Ordorika, Rodríguez y Gil Antón, 2019; Modonesi, 2017), pero el vínculo del movimiento estudiantil con la educación ciudadana es reciente (Olivier, 2016). Los movimientos estudiantiles son experimentos para la vida pública, ejercicios de ciudadanía que, por su carácter contencioso o antagónico, no es ilustrativo de los manuales de educación ciudadana. En las universidades públicas de nuestro país el vínculo entre espacio escolar y la actividad política es intrínseco para un importante porcentaje de personas que pasan por sus aulas. Las maneras en que se expresan las actividades políticas son diversas, desde la recaudación de contribuciones en especie para apoyar poblaciones en desgracia; recaudación de firmas para apoyar causas diversas; exigir mejores condiciones materiales y de estudio en sus

planteles; sumarse a causas extramuros que se debaten en los espacios locales, nacionales e internacionales, hasta la acción confrontativa con las autoridades universitarias.

Las diversas formas e intensidad de la actividad política en los espacios de educación superior son reflejo de su tiempo histórico y las coyunturas específicas de cada entorno. En esas formas de actividad política se expresan los horizontes ideológicos de sus tiempos, necesidades, miradas del mundo y se ejercitan distintos repertorios de movilización (Meyer y Tarrow, 1998).

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es el espacio escolar orientado a la formación de humanistas desde hace 98 años y actualmente ofrece 16 licenciaturas y 14 posgrados. Los departamentos académicos se organizan en Colegios: Lengua y Literatura Hispánicas, Literatura Dramática y Teatro, Lengua y Literaturas Modernas (inglesas, francesas, alemanas, italianas y portuguesas), Letras Clásicas, Filosofía, Historia, Estudios Latinoamericanos, Geografía, Bibliotecología (Bibliotecología y Administración de Archivos y Gestión Documental) y Pedagogía. Además, se imparte la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales que no está organizada como un Colegio. Por concentrar una oferta académica en humanidades orientada a la construcción del pensamiento autónomo, es natural que la comunidad estudiantil sea sensible a los problemas sociales; por eso, en los análisis y relatos de los movimientos universitarios de 1968, 1986 y 1999 siempre resalta la voz, el protagonismo de la comunidad estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (l FFyL).

En los últimos años, la comunidad de estudiantes de esta Facultad se ha hecho presente en protestas estudiantiles como #YOSOY132 en 2012 contra la imposición mediática del candidato del PRI y por la democratización de los medios de comunicación, que se manifestó contra y por la presentación con vida de los 43 estudiantes de la Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos el 26 de septiembre de 2014.

Es a partir de 2017, tras el terremoto del 19 de septiembre, que la FFyL entra en un ciclo de movilizaciones continuas hasta el cierre por la llegada de la COVID-19 a México. Este ciclo de protestas convocó a cientos de estudiantes, entre los que se encontraban las y los que pertenecían al Colegio de Pedagogía, en el que soy profesora desde hace 10 años y donde coordiné la licenciatura por dos años y medio. La cercanía privilegiada con las y los estudiantes me llevó a indagar sobre sus narrativas y análisis de este ciclo de movilizaciones intermitentes entre 2017 y 2019. Elegí un grupo de estudiantes que esos años cursaban el primer, quinto y octavo semestre, equivalentes al primer, tercer año y cuarto año de la carrera, respectivamente. La muestra aleatoria es de 8 jóvenes, 5 mujeres y 3 hombres. Hay que mencionar que más de 80% del Colegio lo conforma una población femenina.

En julio de 2021 realicé un grupo focal con esta muestra, cuyo promedio de edad es de 24 años (la más joven tiene 22 años, el mayor tiene 30). Un dato importante es que cuatro de estas personas han ocupado cargos de representación estudiantil. Todas y todos estuvieron presentes y activos en los tránsitos de organización estudiantil durante 2017, 2018 y 2019.

Las y los entrevistados muestran un interés por la participación en asuntos públicos y también diversos grados de politización, además de adscripciones a causas diversas. Tienen en común que se interesan en sus estudios, muestran pasión por su disciplina, curiosidad por el mundo y sensibilidad social. No se identifican como militantes de partidos políticos ni de colectivos estudiantiles de larga presencia en la UNAM y otras universidades públicas. Su activismo no es su principal actividad. Sus prácticas de ciudadanía son a favor de atender las emergencias que aparecieron en su trayectoria universitaria. Fueron interpeladas e interpelados por esos momentos específicos. En esta entrevista grupal, que duró tres horas, se invitó a las y los participantes a que se explayaran al hablar de sus experiencias y reflexiones sobre tres eventos: El terremoto del 19 de septiembre de 2017, el ataque de los porros enfrente de Rectoría contra

estudiantes del CCH Azcapotzalco y de la FFyL el 3 de septiembre de 2018 y el paro de estudiantes feministas en protesta por el “borrado” de un mural lésbico que se pintó de blanco y que desembocó en la toma de las instalaciones durante cinco meses y el advenimiento de un movimiento feminista que denunció las diversas violencias que han aquejado a las estudiantes en los espacios universitario. A continuación, se presentan los primeros resultados de sus relatos colectivos y análisis según cada uno de los tres sucesos.

19 DE SEPTIEMBRE DE 2017.

TERREMOTO EN CIUDAD DE MÉXICO

Contexto: El terremoto aconteció un martes a las 13:14 horas. La FFyL estaba en plena actividad escolar con miles de estudiantes en ella. Tras desalojar los edificios y cancelar las actividades académicas hasta nuevo aviso, la noche de ese día el Rector Enrique Graue convocó a la comunidad de la UNAM a sumarse al apoyo a las comunidades afectadas en Ciudad de México y Zonas Conurbadas. La explanada del Estadio Olímpico se desbordó de personas que llevaban despensas, herramientas y automóviles para ayudar.

La comunidad estudiantil se abocó a diversos trabajos de apoyo. Cuando Rectoría convocó al regreso a clases diversas facultades, entre ellas la FFyL (tras organizar asambleas estudiantiles), decidieron no volver a clases para continuar en las tareas de apoyo. Con respecto a estos sucesos, las y los entrevistados expresaron lo siguiente:

- 1) *La importancia de ser testigos y tomar responsabilidad.* Se reconocen como actores sociales que han participado ante los eventos que vivieron en sus años universitarios. El terremoto y sus consecuencias las y los interpeló a asumirse como ciudadanías y a actuar por el bien colectivo.
- 2) *Noción de pertenencia a una Facultad, una universidad, una ciudad.* Todas y todos coincidieron en que La FFyL es un

espacio que ofrece la posibilidad de integración, de constituirse como una comunidad de ayuda. Estudiantes que tenían redes sociales afuera de la Facultad se dedicaron a apoyar desde espacios de organización distintos a la FFyL; sin embargo, muchas y muchos que no contaban con vínculos de sociabilidad que les dieran un espacio para participar en las tareas de ayuda y rescate usaron como centro de operaciones y organización a su escuela.

Entre las actividades más relevantes en las que participaron las y los entrevistados y otras estudiantes de las FFyL y del Colegio de Pedagogía figuran las enunciadas a continuación:

- Tareas que se desarrollaron en la Facultad como brigadas de apoyo (en particular en el Colegio Rébsamen), acopio de artículos de primera necesidad; elaboración de alimentos para llevar a brigadas y a damnificados; talleres de apoyo para compartir experiencias y temores; espacios de relajación y música; asambleas para toma de decisiones –Rectoría había convocado a parar las actividades por una semana. En asamblea interuniversitaria se decidió no regresar a clases por un periodo más largo.

Las actividades específicas que realizó la comunidad estudiantil del Colegio de Pedagogía fueron estas:

- Además del apoyo a estudiantes y madres y padres de familia del Colegio Rébsamen, la comunidad estudiantil del Colegio, junto con algunas de sus profesoras, acudió a comunidades de Ciudad de México, Estado de México y Morelos a ayudar con acompañamiento pedagógico, entrega de material didáctico y remoción de escombros en escuelas derrumbadas.
- El Colegio de Pedagogía organizó un acopio de alimentos y artículos de primera necesidad de manera autónoma a otros colegios y organizaciones estudiantiles activas en la Facultad.

Todas estas actividades se realizaron con la convicción de que es una responsabilidad de la universidad pública para con su sociedad.

3 DE SEPTIEMBRE DE 2018. ATAQUE DE “PORROS” CONTRA ESTUDIANTES DEL CCH AZCAPOTZALCO Y DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Contexto: Tras un paro de actividades largo en el CCH Azcapotzalco para exigir la renuncia de la directora del plantel, la comunidad estudiantil organizó una manifestación en Rectoría para expresar sus demandas ante las máximas autoridades de la UNAM. Durante la manifestación llegó un grupo de “porros” con armas blancas a atacar a las y los adolescentes, que salieron corriendo en busca de auxilio. Además de las y los “ceceacheros”, otros grupos de estudiantes y de colectivos estudiantiles les acompañaban en solidaridad. Entre ellos estaban estudiantes del Colegio de Estudios Latinoamericanos, que también fueron atacados con armas blancas, piedras, palos y bombas molotov.

Tras los ataques, las y los estudiantes corrieron hacia a la FFyL, en donde se organizó una asamblea estudiantil de emergencia y se tomaron las instalaciones. Otras facultades también organizaron paros y el 5 de septiembre se llevó a cabo una marcha multitudinaria en el campus central de Ciudad Universitaria (CU) para exigir seguridad, la desaparición de los grupos porriles y el castigo a los agresores. Se realizaron asambleas interfacultades y el paro en la FFyL duró un mes. De acuerdo con el grupo entrevistado, la FFyL funcionó como “el abrigo de los estudiantes del CCH”, pues los manifestantes corrieron hacia la Facultad durante el ataque.

Las y los agredidos compartieron que, tras el ataque, sintieron indignación hacia la UNAM y la dimensionaron como una entidad compleja que puede ser generosa y omisa a la vez (“siento amor-odio por mi universidad”). Tras la marcha multitudinaria de la comunidad estudiantil y la participación en las asambleas, se manifestaba

una indignación que iba dirigida contra “las altas autoridades” y la relación jerárquica de un espacio como la UNAM, que no les permite expresarse directamente con los tomadores de decisiones, lo que identificaron como la necesidad de una relación de igualdad/democracia. El grupo entrevistado se mostró “conmovido” al ver a sus profesoras y profesores acompañándolos a marchar, involucrados y preocupados por lo violento del ataque. Se consideró a la FFyL como “receptáculo de lo político”. “Ese enojo produjo más indignación por más cosas”. Tras la marcha se inició la organización de la llamada asamblea interuniversitaria.

Hay que señalar que la Facultad tuvo un paro de actividades más largo que el de las otras escuelas y Facultades, pues duró un mes. Durante ese tiempo, mediante el trabajo de asamblea y de actividades, se empezó a notar la fuerza de organización y de las demandas de las jóvenes feministas, sus exigencias políticas y las acusaciones contra sus agresores.

4 DE NOVIEMBRE. MOVIMIENTO DE LAS MUJERES ORGANIZADAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (MOFYL)

Contexto: El movimiento feminista en los espacios estudiantiles de la FFyL ha ido creciendo y manifestándose con mayor presencia y discurso articulado en los últimos años. Tras los alarmantes aumentos de desapariciones y asesinatos de jóvenes mujeres, más la toma de conciencia de las diversas violencias que se manifiestan en los espacios escolares por parte de estudiantes varones y algunos profesores, las estudiantes empezaron a organizarse para denunciar, a través de repertorios no oficiales como tendaderos, escraches feministas en las aulas y uso de las redes, las agresiones de sus compañeros y docentes. Al principio, la toma de las instalaciones de la FFyL iba a durar 24 horas en protesta contra las autoridades por haber borrado una “murala” que mostraba a la Victoria Alada y a Atenea besándose. Al final se mantuvo por cinco meses.

Volvemos a destacar que, a decir de las estudiantes entrevistadas, este movimiento llevó años de gestación, de preparación para finalmente irrumpir. Para las y los participantes en el grupo de entrevista, el paro de septiembre de 2018 permitió la constitución de una agenda feminista. Anteriormente se habían llevado a cabo dos paros separatistas. Sobre este fenómeno, expresaron: “Es que la Fac es el mundo, el mundo se expresa en la Fac”.

Este proceso de ruptura institucional fue una experiencia colectiva, pero también personal; “lo vivimos como proceso pedagógico”, afirman según el cambio y la reflexión que vivieron, “a todo el mundo, algo le pasó con la toma”. Durante los 5 meses que duró la toma, las y los que participaron en el grupo focal mantuvieron su apoyo a la causa del Movimiento Feminista de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL), pero expresaron que sus vidas cambiaron. Empezaron a cuestionarse sus roles de género, la idea de violencia, la concepción de “mujer”, de “hombre”, lo que debería cambiar. También explicaron que, de repente, cambió su rutina: no había escuela ni fin de semestre ni fin de la carrera ni tareas ni amigas y amigos. Algunas consideraron desertar, otras acompañaron la toma llevando comida, asistiendo a las asambleas. Experimentar la diversidad de las demandas, los formatos de protesta, el largo periodo sin escuela, las largas discusiones sobre lo que estaba pasando y sus causas, a decir del grupo entrevistado, “fue un rompimiento de mundos epistémicos”.

Los repertorios de protesta en este movimiento, en particular, fueron distintos a los tradicionales de los movimientos estudiantiles en cuanto a la toma de las instalaciones. Hubo rostros anónimos cubiertos con pasamontañas y expulsión de los colectivos políticos de tradición marxista —muy visibles y activos en algunas Facultades de la UNAM como Pan y Rosas o el MST— por sus prácticas machistas, además de un intenso activismo en redes, tanto de quienes aún eran estudiantes como de egresadas. Manifestaron que para ellas y ellos fue un tiempo de procesos políticos y emocionales. El movimiento les invitó a pensar, investigar

y compartir: “Para mí la UNAM es como la caja de resonancia de la sociedad”. También hablaron de las pérdidas: “En medio de iniciar mi curva de crecimiento como estudiante, como adjunta. Al sentir que estaba en mi momento, llegó la toma”.

20 DE MARZO DE 2020. CIERRE DE ACTIVIDADES PRESENCIALES POR COVID 19

Contexto: En medio de las negociaciones y el cumplimiento de buena parte de las demandas, los inicios de los trabajos de una comisión tripartita en materia de género y con reformas en la legislación universitaria para avanzar en la solución del conflicto, la Secretaría de Salud del Gobierno federal empezó a recomendar el cierre de actividades en los espacios públicos y el encierro voluntario en los hogares para contener los contagios por COVID-19, que amenazaban con colapsar el sistema de salud. Las autoridades de la UNAM anunciaron el cierre de las instalaciones y se preparó la migración de las actividades académicas al espacio virtual.

Las jóvenes sostuvieron la toma hasta abril de 2020, cuando inició el crecimiento de contagios en el Valle de México y consideraron que podía estar en riesgo su integridad. La FFyL recuperó las actividades académicas e inició el semestre a distancia en el mes de mayo. Así, dio inicio un periodo de aislamiento de las y los estudiantes que llevaban meses sin acudir a su escuela y sin el contacto habitual entre ellas y ellos. Ese freno a la dinámica actividad estudiantil les puso a reflexionar y enunciaron lo siguiente:

- La cuarentena por COVID-19 nos ha dejado sin energía. No hay fuerza organizativa de la juventud, no hay proyectos.
- Tras la apertura de la mayoría de las actividades económicas, parece que la prioridad es ir a los espacios de consumo.
- Tenemos que mirar y atender los espacios locales.
- “Me pregunto si es un tiempo de crisálida”.
- Las clases, aunque sean a distancia, rescatan...

- Interés político hacia lo personal y lo local: ambientalismo, cuidado de la alimentación.
- La pandemia nos quitó la fuerza.
- Estamos aprendiendo a politizar el cuidado.
- La FFyL ha mostrado sensibilidad y cercanía con la comunidad estudiantil.
- “Lo que lamento es perder el grupo de amigos”.
- Entre las pérdidas, está la pérdida de la ciudad. Perdemos también el encuentro con lo público.
- “Tengo la sensación de una hiperindividualización que cierra el diálogo”.
- El agotamiento de vida laboral y vital.
- Se pierde la diversidad de espacios donde se construye la identidad.
- Pausa dolorosa pero necesaria.
- Perder el suelo universitario.
- El tiempo de encierro por COVID-19 representa un salto abismal hacia el futuro.
- La política presenta nuevos temas y nuevas formas de organizarse.
- En el encierro, la calle, el parque, esos lugares de “afuera” toman relevancia.
- Encerrarse es un acto público.

Destacaron como formas novedosas de participación el activismo en las redes sociales virtuales. Las jóvenes manifestaron que participaron en el proceso de declarar inconstitucional la criminalización del aborto aunque, sin duda, la amenaza de una infección por COVID-19 limita la movilización. Uno de los participantes puso como ejemplo la indignación “hacia dentro” que en su análisis produjo el accidente en la línea 12 del metro y no “hacia afuera”, expresado en protestas callejeras, como se hubiera esperado. También manifestaron las siguientes ideas sobre este tiempo pandémico:

- ¿Cómo organizar? ¿Cómo crear nuevas organizaciones?

- La tecnología está cambiando la vida social y la vida política.
- La salud es la nueva pregunta sobre lo público.

Concluyeron en conjunto que la vida pública y la participación se han visto limitadas y que se está desarrollando un nuevo tipo de indiferencia. Explicaron que el encierro y el uso de la tecnología permite “mutear” lo que no se quiere ver como asuntos políticos, crisis ambientales, procesos electorales, el terrible accidente en la línea 12 del metro, la violencia.

REFLEXIONES FINALES

Este grupo de jóvenes que atravesaron el ya expuesto ciclo de movilizaciones a la par de sus estudios universitarios, vinculan el compromiso en los asuntos públicos con su construcción como sujetos y como pedagogas y pedagogos. El uso del espacio público que ofrece la escuela les permitió el ejercicio del diálogo, deliberaciones y el enfrentamiento al dogma y las disputas de ese espacio por parte de grupos militantes de organizaciones estudiantiles que han ocupado los espacios de la Facultad de Filosofía y Letras y otras Facultades por décadas. Es notable el debilitamiento de las agrupaciones de formación ideológica con presencia en la Facultad desde la huelga de 1999. Hasta el cierre de las instalaciones por razones sanitarias se observaba un recambio de causas, siendo el movimiento feminista y su cauda de cambio cultural el orientado a volverse hegemónico.

Lo que manifestaron en el diálogo grupal permite sostener que las redes sociales que se han construido en la vida escolar entre pares, las relaciones de amistad de solidaridad y el acompañamiento por causas comunes son facilitadores para la actuación política.

Las y los entrevistados manifestaron que continúan atentos a los asuntos públicos y dos de ellos han elaborado tesis sobre los temas sociales que les preocupan. Todas y todos consideran fundamental

no perder de vista el vínculo Pedagogía-procesos sociales. Hoy en día y de manera virtual, tratan de mantener presencia en los espacios sociales o las luchas políticas que les son significativos.

El ciclo de movilizaciones de tres años continuos les dio conciencia de la importancia que tienen los alcances de la construcción de lo colectivo, “hacer algo juntos”. La pedagogía del movimiento les enseñó que la indignación como fuerza de movilización enseña algo a nivel ético y político.

Una de las manifestaciones de construcción de ciudadanía se observa en la triada juventud-educación-ciudadanía, misma que pasa por la escuela. El cierre de las escuelas públicas y el traslado del proceso de enseñanza-aprendizaje al espacio privado de los hogares es una acción sin precedentes en los últimos 100 años, cuyos efectos en materia de construcción de ciudadanía deben ser observados para pensar otros derroteros de la vida democrática. En estos tiempos en que miles de estudiantes de la UNAM han permanecido confinadas y confinados, ¿cómo se piensan como personas y como ciudadanos?; ¿cómo se explican a sí mismos?; ¿cómo explican realidad, la justicia, la violencia, el patriarcado, el cuidado, los derechos, la relación con las y los otros y con la naturaleza?; ¿cómo mantienen el vínculo con el espacio público?; ¿qué esperan del futuro y qué esperan de la democracia?

REFERENCIAS

- Acevedo, A. y López, P. (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México.
- Aguilera, O. (2010). Cultura política y política de las culturas juveniles. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), 91-102. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Álvarez, L. (2021). *La respuesta de la ciudadanía ante la pandemia*. [Conferencia organizada por el Programa Universitario de Estudios Sobre la Ciudad]. México.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.

- Bárcena, F. (1995). La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica. *Revista de educación*. 307, pp. 275-308.
- Conde, S. (2015). *Formación ciudadana en México*. México: INE.
- Conde, S. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. México: INE.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (coords.). (2020). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia*. Argentina: UNIPE.
- Engin, I. y Turner, B. (2007). Investigating Citizenship: An Agenda for Citizenship Studies. *Citizenship Studies*, 11 (1), 5-17.
- IFE (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México: IFE.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: feminist perspectives*. Nueva York, EE. UU.:McMillan.
- Meyer, D., y Tarrow, S. (coords.). (1998). *The Social Movement Society: Contentious Politics for a New Century*. Maryland, EE. UU.: Lanham, Rowman and Littlefield Publishers.
- O'Donnell, G. (2003). *Democracia, Desarrollo humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. PNUD, Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Olivier, G. (2016). *Educación Política y Movimientos Sociales*. México: UAM Azcapotzalco.
- Ordorika, I., Rodríguez, R. y Gil Antón, M. (2019). *100 años de movimientos estudiantiles*. México: UNAM-PUEES.
- Romo, M. (2019). *Debates contemporáneos sobre la ciudadanía en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas no liberales de Evelina Dagnino y Luis Tapia*. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos. UNAM.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONAR SOBRE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, UNA RESPONSABILIDAD INELUDIBLE Y PERMANENTE. FIDELIDAD A LA ESCUELA COMO COMPROMISO SOCIAL

Alejandro Julián Sancén Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La Educación pública siempre se ha visto, y siempre se verá, en riesgo de saturarse de demandas porque ya se ha asentado definitivamente entre nosotras y nosotros la convicción de que la educación es nuestra más noble y mejor fundada esperanza frente a los peligros y desafíos, que tampoco dejan nunca de profundizarse y renovarse.

Ya se trate de revertir el desastre ecológico que puede destruirnos en las próximas décadas, de salir de una vez y para siempre de la miseria o de avanzar decisivamente hacia una genuina democracia, hay ya algo —quizás definitivo— en nosotros que quizá no sea exagerado asimilar a un reflejo colectivo, que nos hace dirigir la mirada hacia nuestro sistema educativo en busca de respuestas.

Sin embargo, es común que este impulso educador pase por alto una consideración que los más importantes filósofos de la

educación han estimado definitiva: la educación por sí misma genera sus propios fines y tiene que orientarse por ellos. Cuando se le quiere asignar otros, por muy razonables o admirables que sean, se corre el riesgo de nulificarla y, por lo tanto, de tampoco consumir dichos fines.

¿Y cuáles son esos fines de la educación pública? Para comenzar, podemos señalar dos, ambos cardinales:

1. *La formación de ciudadanía.* Por una parte, la escuela es en sí un acto republicano, la evidencia de la existencia de una república. Y en reciprocidad, la república existe en la medida en que sus ciudadanos la realizan, la ejecutan cotidianamente.
2. *La formación humana,* en el sentido profundo que logran dar a la noción de “formación” Masschelein y Simons en su intenso opúsculo *In defense of the school* (2013). Por otra parte, la escuela, al presentar el mundo a niñas, niños y jóvenes, forma a unos y a otros. En el fondo, la escuela es a la vez el marco y el instrumento para el verdadero contacto con el mundo, así como para la inmersión auténtica en la cultura, que podemos imaginarnos como un enorme legado acumulado, compuesto por los más altos logros de las generaciones anteriores. La escuela sería la albacea de la cultura, el garante de su concreción como herencia. Hasta ese grado es relevante.

Para consumir esos fines formativos, la escuela se ve en la necesidad de *suspend*er –también es esta una imagen empleada por Masschelein y Simons– *todo otro fin ajeno* que pueda ejercer en el aula una interferencia menguante o subordinadora.

Por las raíces filosóficas de sus premisas y su puntual inquietud ante las urgencias más notorias enfrentadas hoy por la educación, Masschelein y Simons ofrecen un firme punto de partida para este ejercicio de reflexión en torno a los fines de la educación. Para profundizar en esta reflexión y aprovechar todo su potencial argumentativo y motivacional, la obra de John Dewey es, como esperamos demostrar, la más prometedora.

Ahora, consideremos que la concreción de la educación pública, la escuela, es una forma social, al igual que lo son la familia, la empresa y el Estado y, como tal, puede ser analizada desde la perspectiva de las ciencias sociales. Por eso, desde nuestra perspectiva aparece como provechosa una reflexión complementaria sobre los fines de la escuela en tanto que forma social. En este nivel de análisis hemos considerado –y también esperamos demostrarlo– que los planteamientos correspondientes de Max Weber y del Interaccionismo Simbólico, terrenos conceptuales fértiles, son los apropiados para las inquietudes aquí planteadas, pues resultan totalmente compatibles con las preocupaciones de sentido de que partimos.

JOHN DEWEY Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Reflexionar sobre la educación, tratar de dilucidar su sentido, tan disputado siempre, tan codiciado por tantas y tan persuasivas urgencias, significa a menudo enredarse en perplejidades en apariencia irresolubles. Para mejor y con más provecho enfrentar esas perplejidades, quizás no haya un referente moderno tan contundente como John Dewey (1859-1952). La templanza de sus posiciones, su distancia tan saludable respecto a todos los extremos, su disposición a discutir todas las preocupaciones y premisas educativas, dan lugar a un muy original, y hasta sorprendente, radicalismo educativo. Por supuesto, no es casualidad que sea Dewey el maestro de los maestros de hoy, el más cercano a las preocupaciones de todos los auténticos educadores de la actualidad.

Platón siempre será un referente para pensar el sentido político de la educación, es posible encontrar en su obra inagotable elementos válidos para la renovación de la educación cívica, pero hay en la raíz de su visión un elitismo sin complejos, irreconciliable con los supuestos básicos de la democracia, ya tan nuestros.

Rousseau nos queda más cerca. Es a la vez clásico de la democracia, de la república y de la educación. Pero apenas se ocupó de la escuela, o de la educación pública, al menos en *Emilio o de la educación*, su logro más prominente en el campo. En cambio, Dewey es por antonomasia el filósofo de la democracia y su concreción mediante la educación, proceso humano al que en su opinión correspondía tal centralidad, que llegó a definir a la filosofía misma como la teoría general de la educación.

Para Dewey, la educación es fin de sí misma: “The aim of education is to enable individuals to continue their education [...] the object and reward of learning is continued capacity for growth”¹ (Dewey, 1916, p. 117).

Ahora bien, ¿dónde encontraría la educación los fines que auténticamente le corresponden? Es decir, una vez que se ha descartado que sus fines puedan, o deban, serle dictados desde consideraciones ajenas a ella, por ejemplo, económicas o políticas, ¿cómo pueden ser definidos esos fines? Según Dewey, la educación, al igual que toda práctica humana, requiere encontrar sus fines en sí misma. Uno de los errores que siempre combatió fue el de separar la acción de sus fines y fue en el ámbito de lo educativo en el que lo hizo con más decisión y constancia.

Los objetivos educativos no son esencialmente distintos de los fines en general (Dewey, 1916, p. 124). Pero a la educación, que en sí misma no tiene otro fin que el crecimiento continuo, le corresponde por partida doble, por decirlo así, el deber de autonomía, es decir, de encontrar en sí misma sus propósitos. ¿Cómo debe ser, en opinión de Dewey, un buen propósito? Un buen propósito, sobre todo uno educativo, es el que *libera actividad* (Dewey, 1916, p. 123). Es decir, el que logra un despliegue voluntario de las capacidades de quien se implica en él.

¹ “El propósito de la educación es habilitar a los individuos para continuar su educación [...] el objeto y la recompensa de la educación es una capacidad ininterrumpida de crecimiento”.

Es de destacar que se asocia a la validez del propósito la eficacia motivacional. Porque para saber si un propósito es falso, ineficaz, no surgido de la acción, sino sobrepuesto a ella, basta con verificar que aquél a quien le es infligido huye de la actividad prescrita, mutilada por la imposición de fines, en cuanto puede.

Otro punto en que Dewey insistió, con relación a toda actividad, especialmente en el caso de la educación, es que los propósitos (*aims*) eficaces nacen de la acción, de la actividad, no se le imponen ni la preceden. Aunque él mismo aclara: el propósito sí debe formar parte de la situación inicial de la acción, pues de otro modo no podría *comenzar* la liberación de actividad. Sin embargo, el propósito, para permanecer válido y valioso, requiere conservar un cierto grado de flexibilidad, una capacidad de adaptarse, *modificándose*, al cambio de las circunstancias que él mismo, como detonador inicial, contribuye a transformar (Dewey, 1916, p. 122).

Cuando se incurre en escindir fines de medios, la acción experimenta el fin (*end*) como algo externo a sí y se vuelve absurda para sí misma. En contraste, la esencia de un fin legítimo –al que Dewey parece preferir referirse como propósito (*aim*)– es saturar de significado la acción presente, cuidando de no convertirla en simple medio, de no drenarla de sentido y valor intrínsecos. “The aim is as definitely a means of action as is any other portion of an activity”² (Dewey, 1916, p. 124).

Dewey completa esta afirmación con otra, igual de desafiante: “education as such has no aims. Only persons, parents and teachers, etc., have aims, not an abstract idea like education”³ (Dewey, 1916, p. 125). Llama la atención el ahínco de Dewey en probar que la educación es fin (*aim*) de sí misma –en ocasiones la llama recompensa [*reward*] de sí misma.

² “El propósito es un medio de acción, y lo es tan categóricamente como cualquier otra porción de una actividad”.

³ “la educación como tal carece de propósito. Solo las personas, padres de familia y profesores, etc., tienen propósitos, pero no la educación, que es una idea abstracta”.

Por supuesto, ya en 1916, año de publicación de *Democracia y educación*, había inquietudes respecto a la “función social” de la escuela y eso explica en parte tal ahínco. Toda obra filosófica de peso se inscribe dentro de un diálogo con otras obras, con otras posturas, con otras fuerzas. Más aún, debe tenerse en cuenta esta consideración en el caso de la (a la vez extensa y sobria) producción de Dewey, quién sirvió a una concepción que hacía depender la coherencia y pertinencia de la filosofía de su vinculación con la vida y las prácticas necesarias para conservarla y fomentarla. ¿Será que nos desconcierta un tanto encontrar en Dewey, uno de los clásicos del *pragmatismo* norteamericano, un defensor de la autonomía radical de la educación y no un patrocinador de su subordinación a utilidades sociales, que pueden ser muy pertinentes pero, de ser entronizadas en el proceso formativo, lo asfixiarían? En todo caso, hay en Dewey un cortés pero decidido crítico de la obsesión con la pregunta por la *utilidad* de la educación.

Sin duda, Dewey está perfectamente al corriente de las expectativas y exigencias que luchan por apoderarse del sentido de la educación. A quienes exigían a la escuela y a los maestros ajustarse a las necesidades de capacitación que permitieran una incorporación tan eficiente como posible de la nuevas generaciones los procesos industriales, les responde: “industry at the present time undergoes rapid and abrupt changes through the evolution of new inventions. New industries spring up, and old ones are revolutionized. Consequently an attempt to train for too specific a mode of efficiency defeats its own purpose”⁴ (Dewey, 1916, p. 140).

No se advierte, en cambio, una inquietud de similar intensidad de parte de Dewey en defender la educación de otro tipo de requerimientos, irradiados desde otros núcleos de apremio, como la política o la religión. Sin embargo, el sentido político de la

⁴ “en la actualidad, la industria se ve sometida a rápidos y abruptos cambios, en razón de la evolución de nuevas invenciones. Nuevas industrias surgen, viejas son revolucionadas. En consecuencia, el proyecto de instruir para un modo de eficiencia específico en exceso socava su propio propósito”.

educación es quizás el tema más caro a Dewey, y quizás en ninguna otra empresa intelectual invirtió tanta energía argumentativa e imaginativa.

Dewey revela la esencia política y moral de la educación y de la escuela, pero no es tanto el influjo de algún proyecto político particular lo que lo inquieta, sino uno de los rasgos más preocupantes de la civilización industrial: la estratificación social. Para revertir, o al menos amortiguar sus perjuicios, Dewey impulsa como propósito educativo algo que da en llamar “eficiencia social” (*social efficiency*) y que define como una “capacity to share in a give and take of experience” (“capacidad para compartir en un dar y tomar de experiencia”) (Dewey, 1916, p. 141).

Es factible comprender cómo la estratificación social impide ese intercambio de experiencia, es decir, cómo merma la experiencia social. Al escindir el todo social en segmentos desiguales en recursos y vulnerabilidad, estableciendo entre ellos relaciones funcionales y estratégicas, que son también, no debe olvidarse, de subordinación, *la estratificación impide a la sociedad comunicarse consigo misma*. Más aún: implica que algunas partes del conjunto social inflijan a las otras la obligación de perseguir determinados fines –ante todo en el ámbito del trabajo industrial, se entiende–. Y por esa imposición de fines, el organismo social promueve, en menoscabo de los obligados, claro, esa situación más enérgicamente criticada por Dewey: la privación de la experiencia de fines propios y la consecuente desposesión de sentido del momento de la acción, que no es otra cosa que el momento presente.

La estratificación social se reproduce asignando a cada quién un lugar en un mecanismo productivo y político, un lugar ya determinado de formas de acción y fines predeterminados. A Dewey le parece extraño que haya quien considere esta dinámica como la propia de la eficiencia social y, por lo tanto, se opone sutil pero firmemente a la colaboración de la educación en ella.

A esta noción de eficiencia social, que pugna por los estándares y las funciones, opone una imagen exactamente opuesta: “Whether

called culture or complete development of personality, the outcome is identical with the true meaning of social efficiency whenever attention is given to what is unique in an individual –and he would not be an individual if there were not something incommensurable about him”⁵ (Dewey, 1916, p. 142).

Claramente hay una versión de humanismo imputable a Dewey, porque para él una sociedad merece ser llamada eficiente si logra esta plenitud personal de cada una de las personas que la integran. Para Dewey, cultura, desarrollo de la personalidad y eficiencia social son distintas dimensiones del mismo logro: el logro educativo.

Ahora bien, Dewey, aun reconociendo la importancia del desarrollo personal, en nada inferior en valor a cualquier otro resultado, prefiere recomendar la cultura como fin de la educación. La cultura se define para él más como acto que como sustancia; es lo que delata el hecho de que en momentos críticos de su argumentación decida referirse al acto de cultivar (*cultivation*) y no a la “cultura”: “cultivation with respect to appreciation of ideas and art and broad human interests” (“cultivo de la capacidad de apreciar las ideas, el arte, y el interés general humano”) (Dewey, 1916, p. 142). Esta elección parece pretender subrayar, por encima de su dimensión de entidad, la condición interpretativa (*performative*) de la cultura, su condición de hábito, de acción, su dimensión susceptible de operación educadora.

Entendida así, la cultura es otro nombre de la eficiencia social, no su contraria, como sugiere el prejuicio corriente, quizás imposible de erradicar, que se empecina en privilegiar como objeto de transmisión escolar “contenidos útiles”, frente al desarrollo de la capacidad de pensar y al contacto pleno e intenso con las ideas, hechos y obras que han definido el desarrollo de la civilización. Para Dewey, separar cultura, eficiencia social y desarrollo de la

⁵ “Ya se le llame cultura o completo desarrollo de la personalidad, como resultado es idéntico a lo que verdaderamente significa la eficiencia social, siempre que se enfoque la atención en lo que es único en un individuo –que no sería un individuo si no hubiera algo incommensurable en él”.

personalidad –y peor aún, oponerlas entre sí– como fines educativos es un desacierto que solo puede llegar a ser parte del sentido común en una sociedad que no vacila en calificar de feudal (is a product of a feudally organized society” (Dewey, 1916, p. 143).

Así, la crítica de la separación de los fines y medios educativos esboza una crítica social global, fina e incremental, pero a la vez decidida y que desemboca en una postulación de la educación como el proceso capaz de consumir a la vez la cultura, la democracia y el desarrollo de la personalidad.

La educación, al reivindicar sus fines, al producirlos y asumirlos, rompe “desde dentro” esta estratificación, pues hace de cada niña, niño y joven el protagonista de un proceso de cultura, de un acto continuo de cultura, más que de aprendizaje. Y también revierte sus quebrantos al promover los intereses humanos generales, en contraste con la atomización funcional hacia la que inevitablemente gravita la civilización industrial, con su énfasis en la especialización y eficiencia técnicas. La educación es el proceso capaz de “breaking down the barriers of social stratification which make individuals impervious to the interests of others” (“romper las barreras de la estratificación social, que hacen a los individuos impermeables a los intereses de otros”) (Dewey, 1916, p. 141).

Del ímpetu educativo de Dewey se puede derivar, por supuesto, un itinerario para la educación cívica. Pero lo que importa aquí resaltar es que para él educar ya es el acto cívico por antonomasia, sin el cual no pueden surgir ni prosperar ni la democracia ni la república. En palabras del autor: “social efficiency is nothing else than that socialization of mind which is actively concerned in making experience more communicable”⁶ (Dewey, 1916, p. 141).

⁶ “la eficiencia social no es más que esa socialización de la conciencia, activamente preocupada por hacer la experiencia más comunicable”.

MAX WEBER Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Como ya vimos gracias a John Dewey, la educación genera sus propios fines. Sin embargo, la educación es algo que ocurre entre actores sociales, es decir, entre sujetos de acción social y siempre, al menos en el caso de la educación pública, en un marco institucional determinado, o sea, la escuela.

Por eso, para fortalecer la viabilidad de esos fines, su oportunidad de concreción, es indispensable complementar la reconstrucción filosófica de los propósitos de la educación con la inspección sociológica de sus actores e instituciones, pues estos portan, inevitablemente, preocupaciones, expectativas y urgencias distintas a las propiamente educativas, que eventualmente pueden sofocarlas o subordinarlas.

Una aclaración importante: nuestro punto de partida es la certeza de la vocación educativa como la motivación sustancial de las maestras y maestros reales. No se pretende sugerir que esa vocación sea simplemente una fuerza entre otras. Sin duda, es la primigenia y principal, y precisamente por eso es importante identificar con qué otras fuerzas, intereses, sentidos, interactúa en la estructuración de la práctica educativa real. El ejercicio de identificación de sentidos propuesto debe emprenderse y llegar a sus últimas consecuencias desde una perspectiva crítica; es decir, desde una preocupación por fortalecer el sentido formativo de la educación —el que anima en primera instancia a sus protagonistas— y evitar cualquier supeditación o claudicación ante otras fuerzas de sentido.

La obra de Max Weber (1864-1920) ofrece los instrumentos conceptuales propicios para esta disección, de la que debería surgir una topografía puntual que advirtiera de las distintas presiones vigentes en la escuela. Presiones que condicionan las percepciones de los actores escolares, que determinan el cómo se perciben a sí mismos, y al resto de los actores integrados en la relación social educativa.

En efecto, la escuela en sí es una relación social cruzada por otras relaciones sociales, cada una de las cuales recibe su sentido del esfuerzo en pos de distintos valores o de, igualmente, distintas

necesidades de expresión. Lo que importaría de una incursión en la sociología sería mostrar que, dentro de las fuerzas que suministran sentido en la escuela, el ímpetu republicano no solo es el esencial, aquél en que debe perseverar la escuela para ser leal a sí misma, sino que es tan concreto y perceptible como cualquier otro y susceptible de reforzamiento y adhesión. Por supuesto, y esperamos comprobarlo al final de nuestra argumentación, está implícita en esta valoración de la república como fin de la escuela la tesis de su confluencia conceptual y práctica con la cultura, el desarrollo de la personalidad y la democracia (los valores encomiados por Dewey).

¿Qué es la acción social? Nos dice Weber que, en oposición a la mera conducta,⁷ la acción (*Handeln*) es un acto dotado de *sentido*, un acto que es considerado por el actor como una solución o una expresión y ejecutado con ese carácter. Ahora bien, ¿qué es lo que hace social a la acción? “La acción social (incluyendo tolerancia u omisión) se orienta por las acciones de otros, las cuáles pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras” (Weber, 2014 [1922], p. 121).

Por supuesto, la escuela es acción social. Lo relevante no es reconocerlo, sino intentar un inventario más o menos exhaustivo de los flujos de sentido activo que estructuran y modifican incesantemente la experiencia del aula y de la escuela. Esos flujos de sentido se nutren uno de otro todo el tiempo, pero igualmente colisionan en una inacabable pugna por la supremacía —es la “batalla entre dioses”, de la que célebremente habló el mismo Weber y que tiene lugar en los ámbitos más ordinarios, y a propósito de hábitos y decisiones triviales.

⁷ La acción se distingue de las meras reacciones orgánicas como el estornudo, la digestión o el llanto. Sin embargo, y Weber es hasta cierto punto exhaustivo en aclaraciones al respecto, en el acaecer humano abundan los casos límite. El llanto de un bebé hambriento sería una reacción más bien orgánica, pero el de un deudo en un funeral podría ser perfectamente válido como acción social.

Claro, para indagar en el sentido de la acción social –y esto revela una oportunidad de acoplamiento entre una perspectiva teórica, la sociología de Max Weber, y una predominantemente metodológica, el Interaccionismo Simbólico– hay que acercarse al actor social. ¿Qué actores sociales protagonizan la escuela? Por supuesto, estudiantes y profesores constituyen la savia del proceso educativo desde el punto de vista didáctico, pedagógico y, obviamente, social. También habría que considerar a la escuela en sí, a las autoridades escolares y a madres y padres de familia. Y por supuesto, los *otros* generalizados que, en contraste con los *otros* que podemos llamar empíricos, también ejercen enorme influencia en la configuración de la interacción educativa cotidiana.

De hecho, se ha postulado que es posible considerar a la república como un *otro generalizado*, del que el proyecto de una educación pública y su concreción, la escuela, no son más que vástagos lógicos. Más adelante abordaremos este asunto.

Podríamos aventurar que, entre los flujos de sentido que atraviesan cada interacción, siempre hay alguno que predomina. Claro que habría que buscar las instancias de las que emana el sentido (valores, resultados, beneficiarios), como sin duda coincidirían en recomendar Weber y G. H. Mead en el núcleo operativo del actor, es decir, en su subjetividad. ¿Cómo acceder a ese nivel? Hay dos procesos que lo concretan y, por lo tanto, lo revelan: el discurso y las prácticas, que también podemos llamar *hábitos*.

Dejando aparte, por lo pronto, el problema metodológico correspondiente, ¿qué sentidos, según podríamos suponer, definen tanto los impulsos como los conflictos e indecisiones de los actores típicos de las relaciones sociales escolares? –ya hemos contemplado que los flujos de sentido pueden entrar en relaciones sinérgicas, pero también de competencia y confrontación.

Consideremos, en primer lugar, a uno de los actores esenciales en el proceso: la maestra. ¿Qué mueve a una maestra? Por supuesto, su vocación de enseñar, de promover el acceso de la nueva generación –cuya educación se le confía–, al conocimiento, las

convicciones y las aptitudes que considera valiosas. Ahora bien, la pretensión de saber por qué una maestra considera valioso alguno de estos elementos ya implica una enorme pregunta. ¿Los ve como tales por considerarlos necesarios para una vida lograda? ¿O porque está convencida del valor intrínseco, más que instrumental, de esos logros del espíritu y ve su vocación a la luz de la exigencia de lograr que la nueva generación participe de ellos? Incluso podría entender una maestra su propio ímpetu educativo a la luz de otras ambiciones. Quizás para ella educar sea importante ante todo, por ejemplo, porque así se contribuye a la solución de los problemas económicos regionales o nacionales, o para moderar la incidencia delictiva en las mismas escalas. Por supuesto, esos propósitos muy bien pueden reforzarse mutuamente, pero también –a menudo ocurre– opacarse uno a otro.

Por otro lado, como profesional de la educación, la maestra vive su labor como un empleo. Como tal, el empleo se rige por criterios de eficiencia; en lenguaje weberiano, diríamos que es un caso de acción social racional con arreglo a fines. Esos fines, absolutamente necesarios y legítimos, como los propios de cualquier empleo, representan a su vez las condiciones materiales de subsistencia y desarrollo personal de la maestra, y en su caso, de su familia, que se concretan en el cobro de un salario. Cabe decir que, al regirse por un criterio de eficiencia, como ocurre con toda acción racional orientada a la obtención de ganancias, el ejercicio de la docencia, en tanto empleo, está sujeto a la lógica de la maximización. Es decir, a la apetencia de obtener las máximas ganancias posibles a cambio del menor esfuerzo posible.

Reconocer a la labor docente su dimensión de empleo no significa en modo alguno regatearle su valor moral o su ineludible relieve político. Mejor dicho: quizás la mayoría de los empleos puedan ejercerse al margen de significados morales y políticos, y atenerse solo a los que rigen a cualquier comercio; la docencia, junto con la medicina y algunos otros, no demasiados, definitivamente no. Sin embargo, no cabe duda, el mapa de flujos de sentido que definen

la experiencia del aula quedaría seriamente sesgado si se omitiera del inventario de impulsos los emanados de la dimensión laboral del oficio docente.

Aunque, la acción educativa tiene lugar en una institución, la escuela, cuyo funcionamiento genera demandas por sí misma, además de verse presionada por las exigencias del sistema educativo en que se inserta y por madres y padres de familia, si queremos acercarnos a la exhaustividad en el inventario.

Hemos visto surgir unos cuantos, los más importantes, de los *otros* específicos a los que se refiere la definición de acción social en el ámbito de lo educativo desde la perspectiva docente: los estudiantes, la organización escolar, las autoridades educativas, los madres y padres de familia. Para completar una cartografía del sentido en el aula habría que sondearlos a su vez, sistemáticamente y en los mismos términos que el resto de los actores; sirva como modelo este esbozo de los flujos de sentido que estructuran la experiencia del docente.

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN: LA REPÚBLICA COMO OTRO GENERALIZADO

1

Para continuar, es necesario preguntarnos ¿qué significa considerar a la república como *otro* generalizado? Hay al menos tres consideraciones que hacen importante la pregunta. En primer lugar, si se asumen las posturas de Dewey respecto a los fines de la educación, tendríamos que postular unos fines de la república y mostrar que existe afinidad entre ambos. Ahora bien, ¿para qué dar un rodeo por un concepto sociológico especializado, el *otro* generalizado, cuando la teoría política nos podría aproximar suficientemente a la comprensión de los fines implícitos en la idea de república? El *otro* generalizado, al igual que los conceptos desarrollados por Weber, nos acercan no tanto a la elaboración teórica de esa comprensión,

sino a su percepción, a una percepción empírica del sentido. En este caso, a lo que podríamos considerar como los fines que animan a una república a partir de las disposiciones con que pretenden darle realidad sus ejecutores y partidarios.

Dicha forma de abordar la república implica una pluralidad de opciones demasiado vasta para desarrollarla aquí, por lo que nos limitaremos a una posibilidad prometedora, especialmente desde el punto de vista educativo, el importante en este momento, a fin de cuentas. Esa posibilidad consiste en reflexionar sobre la escuela, sobre su existencia y expansión como acto inequívocamente republicano, como evidencia incontrovertible de la existencia de la república. El que las repúblicas históricas, una vez vista la luz, casi invariablemente hayan considerado como una de sus primeras responsabilidades la educación de la ciudadanía, especialmente la futura, latente en sus niños y jóvenes, insinúa esa comunidad de fines entre la escuela, servidora de la educación, y la república. Y sin duda, la inspección conceptual, la revisión de lo considerado por los grandes teóricos de la república y de la educación –que en muchos casos, lo que no tiene nada de casual, son los mismos– confirma lo insinuado y lo eleva a convicción.

En segundo lugar, y esta consideración también reviste valor desde el punto de vista formativo, considerar a la república como *otro generalizado* contribuye a su percepción y, por lo tanto, potencialmente, a su presentación en el aula, a su formación ante y dentro de los niñas, niños y jóvenes. Porque un *otro generalizado* se compone de estructuras y posiciones, pero también, y sobre todo, de sentido. Y es que quizás eso sea, ante todo, una república, al menos desde el punto de vista de la educación: un sentido. Un sentido que se manifiesta en hábitos, inclinaciones, proyectos e ideas. En filosofía es un concepto; en ciencias sociales un tipo de gobierno; pero en educación es más pertinente como sentido.

Esperamos que con lo anterior quede más claro por qué es valioso incorporar el *otro generalizado* al instrumental analítico que nos permitirá apreciar la afinidad entre educación y República.

2

El orden social –estructurado de acuerdo con ciertos valores y funciones– del que la escuela participa corresponde a lo que George Herbert Mead (1863-1931) llamó el *otro generalizado*. La escuela es un orden social por sí misma pero, por supuesto, también se inscribe dentro de otro. En ambos casos, el concepto de *otro generalizado* puede permitirnos una aproximación a lo que está en juego en cada caso: las afinidades, los empalmes, las tensiones.

Fundador del pragmatismo norteamericano, contemporáneo de John Dewey y C. S. Pierce, e incitador definitivo del Interaccionismo Simbólico, Mead es sin duda uno de los pensadores más influyentes del siglo pasado.

Quizás su concepto más logrado e influyente sea el de *otro generalizado*, sin el que el Yo es impensable. Mead supo, quizás mejor que nadie, sintetizar en un esquema sencillo, sorprendentemente expresivo y manejable, lo ya establecido por grandes filósofos como Aristóteles y Rousseau: la esencia social de lo humano. El Yo es impensable sin los *otros*, es una ingenuidad o una ineptitud oponerlos en el plano del conocimiento, porque ni la noción ni la plena percepción de sí mismo son posibles sin las del *otro* (Mead, 1934, p. 140).

De igual manera, ambos logros del desarrollo de la personalidad, el Yo y el *otro*, no se presentan uno frente al otro sueltos, en un vacío, por decirlo así, sino articulados en un conjunto sistemático que los define a ambos y que es, propiamente, el *otro generalizado*. Es un *otro* colectivo y sistemático, que define los papeles de cada uno de los Yo que incluye. Mead ofreció el equipo deportivo como imagen didáctica para facilitar la comprensión de su concepto: lograr una noción de lo que es uno (el Yo) en un equipo de béisbol supone necesariamente construir una de lo que es cada uno del resto de los jugadores. No tiene sentido una sin la otra (Mead, 1934, p. 154). Además, como ingrediente sustantivo de estas percepciones básicas, constitutivas, aparece también la de una noción

del objetivo del sistema (ateniéndose al ejemplo, ganar el partido, anotando más carreras que el equipo rival).

Por supuesto, el ejemplo escogido por Mead corresponde a uno de los tipos de asociación humana más sencillo y, por decirlo así, contingente, que puede pensarse. Se trata de una actividad recreativa con reglas nítidas e inequívocas, muy alejada de las complejidades, a menudo insondables, que rigen las interacciones en la familia, por ejemplo. ¿Y quién podría establecer, con semejante diafanidad, el “objetivo” de una familia? No cabe duda de que el *otro generalizado* es una de las descripciones más convincentes de la esencia social de lo humano y una de las más robustas explicaciones del carácter ineludible de la interdependencia entre el individuo y el grupo.

Otra de las características del concepto en que es importante insistir, y que impide olvidar que su autor es ante todo un clásico de las ciencias sociales, es que describe un fenómeno psicológico. Esto significa, en primer lugar, que los *otros generalizados* son ideas relativamente complejas –pues se integran y proyectan nociones elementales como las de sistema y finalidad– que estructuran la situación y las percepciones. En segundo lugar, hay que establecer su carácter empírico y, podríamos decir, pragmático; es decir, se trata de ideas que aparecen y operan en las mentes de los actores sociales y no al cabo de especulaciones gratuitas, sino ante las exigencias de los ineludibles contextos de acción que estructuran la vida cotidiana. No pertenece a la familia de ideas “sobre” el mundo, sino a la de las ideas que podríamos llamar estructurales: las que no “reflejan” el mundo, sino que lo constituyen, las que posibilitan la acción y la supervivencia en él.

Al ser ideas empíricas, y su suelo las conciencias individuales, es de lo más común que existan variantes en el modo en que germinan en cada una. Variantes tolerables mientras no alteren en lo sustancial la definición de la situación compartida lo cual, de suceder, imposibilitaría la acción colectiva. Dos *managers* de beisbol pueden tener distintas ideas sobre la mejor manera de superar al rival

en carreras –uno podría pensar que lo mejor para el efecto es, por ejemplo, contar con los mejores *pitchers*; otro, en contraste, que la ventaja más significativa se la daría tener a los mejores bateadores–, pero si uno “define” el objetivo final del juego no por la superación del rival en carreras, sino por ponches o robos de base, caería en el absurdo. En palabras de George Herbert Mead:

The individual experiences himself as such, not directly, but indirectly, from the particular standpoints of other individual members of the same group, or from the generalized standpoint of a social group as a whole to which he belongs. (...) The self, as that which can be an object to itself, is essentially a social structure, and it arises in social experience⁸ (Mead, 1934, p. 138.)

Según Mead, el *self* emerge con, no antes ni después, eso que llamó el *otro generalizado* y que podemos definir como la estructura de roles complementarios en que siempre tiene lugar la acción social, al margen de los cuales carece de sentido. Así, no hay vuelta de hoja, toda acción social es acción con sentido –premisa compartida nada menos que por Max Weber–. El individuo solo sabe lo que él mismo es si comprende lo que el todo “espera” de él. Regresando al ejemplo, no es lo mismo ser *shortstop* que *catcher*. El *self* adopta tantas formas (llamadas por Mead *me*) como otros generalizados integre.

La otra consecuencia que conviene acentuar es que, al ser un *self*, el actor social es objeto de sí mismo; es decir, se relaciona consigo mismo, es una forma social. Cada hombre es una sociedad en sí mismo; el hombre es sociedad.

El actor social, nos dice Harold Blumer, el más aplicado de los entusiastas de Mead, “[is] able to interact or communicate with

⁸ “El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente, desde el punto de vista particular de otros miembros individuales del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado de un grupo social al que pertenece, considerado como un todo [...] El sí-mismo, como la instancia que puede ser objeto para sí mismo, es esencialmente una estructura social, y emerge en la experiencia social”.

himself. Through such self interaction he constructs his line of action, noting what he wants or what is demanded of him, setting up a goal, judging the possibilities of the situation, and prefiguring his line of action”⁹ (Blumer, 1969, p. 55). Además, hay ideas y sentimientos que prevalecen en las interacciones personales, experimentadas en persona, sin intermediación. Es el ámbito de lo interpersonal, de lo cotidiano. Es el ámbito de interés de la ética y se define por valores como la armonía, el respeto, la generosidad, la justicia. Se vive como la urgencia de responder activamente a cuestiones como ayudar o no, perdonar o no. El origen de la inquietud que la funda es la presencia de *otros*, el efecto de sus actos y el cálculo de las consecuencias sobre ellos de los actos propios.

¿Qué significa entender la república como *otro generalizado*? Evidentemente, el salón de clases es en sí mismo un *otro generalizado* y, a su vez, su sola existencia y operación es un acto republicano, de modo que asistir a la escuela es debutar en la república, un acto inicial y fundacional de afiliación a ella, en tanto que *otro generalizado*.

¿Qué es evidente en la escuela? Ante todo, los maestros y su prerrogativa exclusiva, incuestionable e ilimitada de definir lo que importa y lo que no importa, de separar lo permitido y encomiado de lo vetado y censurado. La capacidad del maestro para definir la realidad dentro del aula es prácticamente ilimitada; un poco más acotada, esa capacidad conserva una eficacia difícil de igualar en la definición del mundo más allá del aula.

También son evidentes en la escuela, por supuesto, las y los condiscípulos. Sometidos todos al mismo poder definitorio de la maestra o el maestro —aunque en muchas ocasiones, debido a motivos que no sería oportuno inventariar en este momento, ese poder puede ser más bien benévolo con algunos y feroz con otros— se ven

⁹ “[es] capaz de interactuar y comunicarse consigo mismo. Mediante esta interacción consigo mismo, construye los lineamientos para su acción, identificando qué es lo que se quiere o demanda de él, definiendo un propósito, evaluando las posibilidades presentadas por la situación, y previendo su línea de acción”.

entre sí, alternativamente, a veces acaso simultáneamente, como asociados y competidores. Por supuesto, es también la actitud de la maestra o maestro la que en mayor medida determina que el ambiente del aula sea más propicio a la competencia o a la cooperación, y con ello a que cada niño o joven vea a sus pares como aliados o como contrincantes.

Evidentemente, buena parte del tiempo en el aula es común que la maestra o el maestro se sirva de su poder definitorio para producir una mutua invisibilidad entre sus discípulos. Esa invisibilidad es pedagógicamente relevante en tanto que atención (condición del proceso formativo según Maaschelein y Simons, (2013. pp. 42 y ss.).¹⁰ Se añade así al condiscípulo una tercera potencial valencia: además de asociado y adversario, puede convertirse en un distractor, un obstáculo. Hasta aquí el análisis de la experiencia de la escuela. Por lo pronto, tenemos una idea de la fecundidad de aplicar sistemáticamente a su análisis el concepto del *otro generalizado*.

Ahora, ¿cómo elevar la visión de modo que aparezca en la escuela la república como presencia, como fuerza, como explicación? Repitamos: como sentido. Y no nos referimos, en este momento, a su entrada en escena como parte del mundo, es decir, como objeto educativo a ser comprendido y compartido. Nos referimos a su acción concreta como fuente de sentido y de eficacia, a su fuerza generadora de actos y hábitos.

Podemos basar la respuesta en, precisamente, el *otro generalizado*. Es la profesora o el profesor —el papel que le asignan la escuela y la república, consideradas ambas como *otros generalizados*, quién puede abrir paso a esta presencia, a esta eficacia. Lo logra en la medida en que asume su rol de educador, de ejecutante de una herencia, de presentador del mundo, y logra subordinar, mientras está en el aula, interpretando la escuela, las demandas que invariablemente pesan sobre ella o él en razón de su pertenencia a *otros*

¹⁰ Aunque también ha sido denunciada por Foucault en su obra *Vigilar y castigar* (*Surveiller et punir*, Gallimard, 1975) como dispositivo de individuación alienante.

generalizados adicionales (su papel en su familia, la estructura administrativa escolar, su organización sindical).

Este logro no solo significa la eficacia causal de la república en la escuela, es también el requisito para su eficacia pedagógica en el aula. Porque si persiste en su rol de profesora o profesor apegado a la república y a su escuela, sus estudiantes descifrarán la fuerza a la que sirve y la adoptarán a su vez. No estarían simplemente aprendiendo o comprendiendo la república, sino auténticamente formándose como ciudadanos.

HACIA UNA CONCLUSIÓN

La república es un flujo de sentido presente en el aula que se revela y fortalece mediante el proceso formativo propio de la escuela, tal como lo entienden Maaschelein y Simon. Es decir, que los fines educativos, *los de la escuela y los de la república coinciden como lo presintió Dewey, y por eso un auténtico proceso formativo es por sí mismo la base de una educación cívica*. Una base sustantiva, aunque solo base al fin, que debe complementarse con un proceso reflexivo en que se comprenda que los motivos de la escuela, de la formación y de la república coinciden en lo esencial, aunque no se agotan mutuamente.

El análisis de la escuela y la república como *otros generalizados* parecen confirmar esta intuición y abren la puerta a su aprovechamiento pedagógico. Por eso, se propone la reflexión sobre los fines de la educación como un ejercicio siempre vigente, a implementarse de preferencia en público, dialógicamente, desde la confianza en que siempre que se emprenda, esa afinidad de sentidos surgirá y será reconocida, siempre también en condiciones novedosas y ante inquietudes tan urgentes e inéditas como las actuales.

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Perspective and method. New Jersey, EE. UU.: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. An introduction to the philosophy of education. New York, EE. UU.: McMillan.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In defence of the school*. A public issue. Leuven, Bélgica: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society*. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago, EE. UU.: The University of Chicago Press.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: FCE.

CAPÍTULO 6

COORDENADAS CONCEPTUALES PARA PENSAR EL VÍNCULO DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Zyanya Guadalupe Contreras Campos

El ejercicio de la autoridad pedagógica por el profesor¹ es fundamental porque sin ella es imposible educar. Sin embargo, como lo afirman Simons y Masschelein (2014), autoridad es un término que no recibe una cálida acogida, parte de la terminología pedagógica que se preferiría dejar atrás. Comúnmente se le asocia a un sentido negativo: opresión, subyugación, represión, control, vigilancia o sumisión; es visto como algo que hay que evitar, disminuir o eliminar.

Cada vez más nos hallamos frente a una crisis de autoridad en educación, manifestada en situaciones que evidencian las dificultades para ejercer la enseñanza: falta de obediencia, indiferencia, irrespeto y dificultades que se dejan ver con frecuencia en la escena mediática. Según Antelo (2007), los alumnos ya no la respetan y los

¹ A lo largo del texto usaré el masculino genérico para referirme a quien enseña y a quien aprende como “el maestro y el alumno”. Esto no significa que no piense en el lugar que tienen las maestras, las alumnas y las y los estudiantes. Mi decisión por conservar esa forma de escritura atiende al valor que para mí tiene conferirle un lugar al sentido clásico que acompaña a las relaciones pedagógicas entre discípulos y maestros.

profesores ya no la ejercen porque la autoridad está en cuestión. Algunos la creen perdida y otros consideran que hay que restaurarla. Sirvan las siguientes escenas como ejemplo.²

En una escuela secundaria en Texas una maestra se dispone a dar clase a sus alumnos; escribe en el pizarrón, explica y se pasea entre las butacas de sus estudiantes. Algunos prestan atención, otros fingen que lo hacen y otro, sin mucho reparo, ignora a la profesora, a la vez que usa su celular. La maestra le pide al estudiante que lo guarde y le recuerda que no puede usarlo en clase. El adolescente de 14 años sigue sin atender; la maestra alza la voz, mientras escucha reclamos del alumno negándose a guardarlo. Ella le retira el celular de las manos, aclarándole que se lo devolverá al finalizar la clase, pero la reacción del alumno es violenta, la avienta contra el suelo y, al incorporarse, la maestra se va a los golpes contra él. El resto de la clase graba. Ella solo quería obediencia.

Otra escena ocurre en un Colegio de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) de Ciudad de México. En una clase de Derechos Humanos, la maestra fue insultada en Twitter por dos de sus alumnos y, molesta por ello, decide planear una clase muy particular. Pide a varios estudiantes que graben toda la clase y a la alumna que la insultó que lea en voz alta un documento que habla sobre los delitos cibernéticos. A la estudiante el documento le pareció ofensivo, pues aducía a la exposición que habían hecho de la profesora en aquella red social. Más tarde, la maestra, enojada, explota y confronta a la alumna, le pide que se disculpe, le grita y le reitera que no permitirá que nadie la trate así, exponiéndola públicamente; le dice que podría demandarla y que, en esa ocasión, sería ella quien suba a las redes el video que acababa de ser grabado. La profesora solo quería respeto.

² Todas las escenas que describo a continuación fueron recabadas a lo largo de 2018-2019 de notas televisivas en algunos noticieros. Considero que fueron presentadas en los medios por el asombro que genera mirar las tensiones entre maestros y alumnos.

Una escena más ocurre en una primaria en China, en una clase integrada por aproximadamente 40 niños, de los cuales destaca una niña por no aprender al mismo ritmo que sus compañeros. Sus maestras, titular y auxiliar, desesperadas por esta situación regañan, gritan, amenazan a la niña si no hace lo que ellas le solicitan. Pero al no obtener resultados, deciden suspenderle el recreo y quedarse con ella. Ya a solas, la agreden físicamente y le recriminan su falta de atención y de aprendizaje. La sorpresa es que mientras esto ocurre, el papá de la niña llega al salón, ve las acciones de las responsables del grupo y, sin más, golpea a las maestras. Ellas solo querían que la alumna aprendiera.

Pensemos: ¿qué hace a un maestro ser autoridad?, ¿qué hace a los maestros recurrir a la violencia, la humillación, la coerción para obtener obediencia?, ¿qué lleva a los alumnos a ya no encontrar en quien enseña una figura a la cual respetar?, ¿de qué está hecha la relación pedagógica con aquel profesor al que admiramos?, ¿se tiene autoridad o se es autoridad?

En el espacio escolar, hacer alusión a la autoridad y aún más, nombrarla “pedagógica”, genera incomodidad y susceptibilidad por considerarla un asunto “ya superado”, poco actual, o no necesario. Desde el siglo XIX la autoridad que la escuela estatal moderna delegó al profesor fue cuestionada por medio de discursos progresistas desde la propia pedagogía y, avanzado el siglo XIX, desde la sociología de la reproducción y las teorías críticas. Hoy en día, la escena mediática no se queda atrás y más que nunca el profesor tiene que “ganarse” a diario, con su trabajo, la autoridad frente a sus alumnos. En palabras de María Espot (2012), todo profesor, por el hecho de serlo, tiene poder, pero la autoridad tiene que ganársela cotidianamente con su trabajo y dedicación, con una obra bien hecha.

Esta es una reflexión en torno a ideas y nociones que nos pueden ayudar a repensar el vínculo de autoridad pedagógica en el aula. El propósito es argumentar acerca de un conjunto de coordenadas conceptuales sobre las que es necesario posicionarse éticamente para pensarlas pedagógicamente y comprender su

sentido de vínculo, más no definirlo o reducirlo, puesto que sería inadecuado plantear una “receta” sobre su construcción, ya que la autoridad tiene que ver más con lo fáctico que con lo formal (Diker, 2008).

Me interesa aclarar que a partir de ahora hablaré de relación pedagógica y vínculo de autoridad no como términos equiparables. Con “relación pedagógica” me referiré al formato constituido por la escuela, que supone que el maestro y el alumno se relacionen en tanto que trabajan juntos; con “vínculo de autoridad” me referiré al reconocimiento mutuo entre maestro y alumno en tanto que tienen una relación pedagógica. Eso significa que puede haber relación pedagógica sin vínculo de autoridad, pero no puede haber vínculo de autoridad sin relación pedagógica.

Además, aquello que tanto se añora como profesores, la obediencia, la influencia, la credibilidad, el respeto, el reconocimiento no son situaciones fortuitas, están asociadas al papel de autoridad porque nunca sabremos a dónde va o a qué puede conducir la enseñanza de una maestra o maestro.

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA NO ES NATURAL

La escuela estatal moderna configuró una forma específica de la autoridad pedagógica a partir de que se instauró la escolarización en el siglo XIX, sostenida y legitimada por la traducción de los principios kantianos de libertad e igualdad, los roussonianos del naturalismo pedagógico y la educación negativa, y su conjugación con preceptos científicos y morales.

Dichos principios impulsaron la expansión de la institución escolar por ser “una tecnología masiva para aculturar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau, Dussel y Caruso, 1999, p. 22). Con ello, se procuró un dispositivo específico que atendiera a los propósitos de la educación estatal y se comprendió que todo lo concerniente al espacio escolar giraría en torno a los vínculos establecidos entre el

alumno, el maestro y el saber, triada a la que Hunter (1989) denomina pedagogía pastoral.

El Estado delegó en el maestro autoridad para educar bajo el supuesto de ser este la figura pública que representaba los principios ético-políticos y pedagógicos liberales que sostuvieron la escuela; su trabajo se convirtió prioritariamente en un asunto de Estado y se dio por entendido que “un maestro tendría autoridad sólo por disposición estatal, misma que se le otorgaría al ratificar un saber elaborado, apoyado en la razón” (Hunter, 1998, p. 33). Y, bajo esa delegación, otro supuesto fue que los maestros enfocarían sus esfuerzos en ejercer la autoridad y cumplir con su deber. Aunque en el aula ocurría la interrelación entre quien enseña, quien aprende y el saber, fueron distintos los discursos de la pedagogía moderna respecto a la autoridad pedagógica.

Estos discursos apelaron a dimensiones que puedo sintetizar desde tres autores relevantes para la perspectiva pedagógica. La elección de estos autores atiende a una posible comprensión pedagógica sobre la educación, los vínculos generacionales, la libertad del sujeto y la transmisión. Con Emilio Durkheim desde la sociología, la autoridad del profesor era una cuestión de responsabilidad moral y deber social; John Dewey como filósofo de la educación enfatizó que la responsabilidad del maestro como el miembro más maduro del grupo era dar dirección para orientar la reflexividad, el crecimiento del individuo; Hannah Arendt, desde la filosofía política, colocó el acento en que la autoridad es una cuestión de responsabilidad, de amor al mundo.

Así, desde la pedagogía se comprendió la expresión de la autoridad como una relación (maestro-alumno) que se da entre generaciones, asimétrica y orientada por la enseñanza de un conocimiento, lo que justificó la intervención y responsabilidad de profesor 1 como representante de la cultura. Sin embargo, su autoridad fue desdeñada; a su debilitamiento contribuyeron los debates a los que me referí antes, desde la sociología de la reproducción y la misma pedagogía.

A finales de la década de los sesenta y durante los años setenta del siglo pasado se gestaron discursos provenientes de fuentes distintas, pero que coincidían en hacer críticas sobre la escuela, hasta ese momento incuestionada, y la figura más señalada fue la del maestro; se puso en tela de juicio su trabajo, su acción educativa y su posición estratégica como servidor público.

El primer debate se gestó fuera de la pedagogía con la sociología y las teorías críticas, que señalaron que los estudiantes sufrían coacción y violencia por el autoritarismo impuesto en la escuela moderna. El segundo se gestó al interior de la pedagogía, desde las tradiciones de las pedagogías activas y sus soportes teóricos provenientes de la psicología, que recalcaron la necesidad de poner en el centro la libertad del alumno. No obstante, ambos debates hicieron malinterpretaciones, o posicionaron concepciones o posiciones extremas: por un lado, el autoritarismo y, por el otro, el abstencionismo pedagógico.

Cuestionada la autoridad pedagógica, la figura del profesor se debilitó; la crisis de autoridad se vinculó también a la desconfianza en el Estado, sus instituciones y la desautorización de quien enseña en el aula. A partir de ello, según Durán (2010), la autoridad sufrió un importante descrédito al ser cada vez más difícil invocarla en nombre de principios que no gozaban del consenso ni de la legitimidad que en un primer momento le confirió la escuela estatal. Los maestros quedaron a expensas de los recursos y habilidades que cada uno poseía, necesitados de justificación permanente y obligados a manifestarla en el aula porque es imposible educar sin autoridad.

Ante este descrédito y las dificultades de seguir sosteniendo la reflexión sobre las posibilidades de una autoridad pedagógica en la delegación, en posiciones jerárquicas, en la confianza en las instituciones, pensé que valía la pena preguntarnos, desde la pedagogía, en qué podemos sostener esta reflexión.

Puede pensarse que los educadores tienen la posibilidad de hallar en el encuentro con el alumno en el aula una vía para reivindicar

su autoridad, pero esta vez no por medio de una posición jerárquica, sino a partir de su quehacer pedagógico. De acuerdo con Antelo (2016), “rara vez se hace el esfuerzo por conectar la autoridad con cuidado, consideración y voluntad de guiar” (p. 35).

Por esa razón, además de la presencia autorizada estatalmente, institucionalmente, es valiosa una presencia responsable que esté dispuesta a brindar protección a los otros y al mundo que representa en un tiempo y espacio comunes. En palabras de Arendt (1996), “la autoridad no es otra cosa sino la responsabilidad de ocuparse” (p. 201) y, siguiendo a Antelo (2016), una forma particular de cuidado, mismo que es cotidiano y silencioso, libre de espectacularidad. De ahí que valga la pena preguntarse cómo se conforma el vínculo de autoridad, cuándo empiezan y cuándo acaban las relaciones pedagógicas.

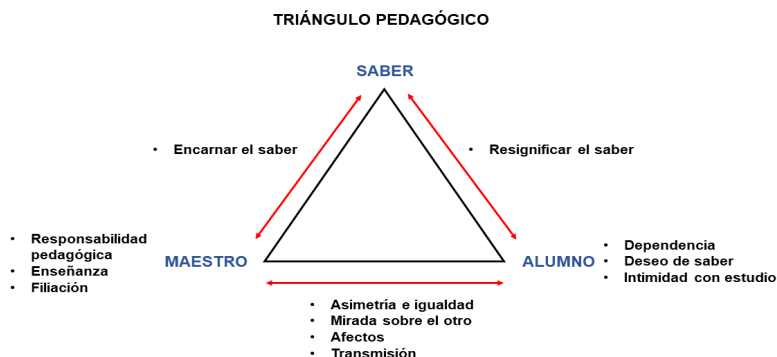
Según Postic (1982), el diálogo pedagógico tiene configuración triangular, puesto que tiene por objeto el saber, por finalidad la expansión del alumno y como responsable a quien enseña. Por lo tanto, para fines didácticos es a través del *triángulo pedagógico* como se tejen las relaciones entre los tres actores: el saber, el maestro y el alumno.

Para desplegar mi argumentación sobre algunas coordenadas que pueden ayudarnos a pensar la autoridad pedagógica retomo la metáfora del triángulo, cuya autoría se le asigna a Houssaye (2001). Dicha metáfora me parece potencial por su carácter ordenador y, en principio, para situar esquemáticamente las coordenadas a las que me refiero.

Asimismo, reconozco que la dimensión relacional que parece estar atrapada en ese triángulo tiene consecuencias por fuera del mismo; es decir, el vínculo de autoridad pedagógica es particular porque no se puede producir en otro lugar, no obstante, desborda la metáfora debido a que lo que ocurre en el aula entre esos actores trastoca vidas. Parafraseando a Frigerio (2014), las relaciones pedagógicas duran un ratito de la vida, pero pueden cambiarla toda.

Cabe aclarar que la serie de dimensiones que tienen lugar complejiza esta cuestión por traducirse en argumentos pedagógicos, perspectivas que abrevan de la sociología, el psicoanálisis y la filosofía. A continuación, sitúo la serie de coordenadas conceptuales referidas para pensar la autoridad pedagógica como un vínculo que se construye en la relación educativa y, en ese sentido, pensar pedagógicamente las diversas implicaciones, tanto para el maestro como para el alumno. Las que recupero no pretenden dar una respuesta única ni acabada; podrían ser otras, podrían repensarse o replantearse.

Figura 6.1 Coordenadas conceptuales para pensar el vínculo de autoridad pedagógica



Nota: Muestra de forma esquemática las coordenadas conceptuales que implica pensar la construcción del vínculo de autoridad pedagógica, tomando como base el planteamiento de Houssaye (2001).

Fuente: Elaboración propia.

COORDENADAS SOBRE EL MAESTRO

De acuerdo con Simons y Masschelein (2014), los alumnos requieren confiar en sus profesores como sujetos de saber: disciplinar, pedagógico y saber de mundo. Por ello, cuando los profesores se dan a sí mismos de determinada manera, están siendo autoridad por poner todo lo que son a disposición del crecimiento de los alumnos

y es en esa entrega en la que los alumnos reconocen en el educador una oferta de filiaciones diversas por su forma de encarnar aquello que enseña. Pennac (citado en Simons y Masschelein, 2014), expresa: “la presencia de los alumnos en la clase depende estrechamente de la mía, cada individuo en particular la advierte por mi forma de mirar, de saludar, de sentarme, de ir a lo mío, de distinguir cada rostro” (p. 74). Por lo tanto, tres cuestiones son las que quien enseña debe tener presentes como forma de comprometerse con quienes aprenden:

1.- Responsabilidad pedagógica

De acuerdo con Arendt (1996), la autoridad es una cuestión de responsabilidad pedagógica y el profesor cumple un acto pedagógico al compartir con sus alumnos estudiantes el mundo por medio del saber que enseña; su responsabilidad es poner algo sobre la mesa y apasionarse por ello. Fungir como mediador porque conoce el mundo y motivado por amor a él y su deseo de preservarlo, es capaz de darlo a conocer a los demás y hacer disponible para otros la herencia cultural común (Diker 2016).

El pastor y su rebaño, el capitán del barco y los pasajeros, el médico y su paciente. En todos los ejemplos, el conocimiento del experto suscita confianza, de modo que ni la fuerza ni la persuasión son necesarias para conseguir el acatamiento (Arendt, 1996, p. 119).

En este sentido, su oficio es dar, repartir y pasar algo a alguien. Y no se puede renunciar a realizar el pasaje de la cultura; se tiene responsabilidad de heredar, recibir y filiar.

2.- Enseñanza

En clase, los profesores son favorecidos con un saber a enseñar que, de acuerdo con Diker (2007), “toman y transforman, fragmentan, ponen a dialogar con otros saberes, dispersan, traducen, o hacen estallar” (p. 45). En ese sentido, no enseñan el saber en sí mismo, sino la relación que tienen con ese saber, ya que “con su voz, sus gestos

y su presencia, invocan algún aspecto del mundo en el aula” (Simons y Masschelein, 2014, p. 69). Son esos momentos raros o poco frecuentes en los que, según Simons y Masschelein (2014), parece adquirir una voz propia, lo que sostiene la autoridad. Sin embargo, esta se ve perdida cuando, según Arendt (1996), “los profesores están apenas a una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimiento” (p. 194).

3.- *Filiación*

Cuando el profesor asume su responsabilidad pedagógica y se ocupa de enseñar, es notoria su contribución para que los escolares encuentren la historia colectiva más allá de lo individual. Dar lugar a que los alumnos se filien a un saber, encuentren amor (en el sentido arendtiano) a un aspecto del mundo que les era desconocido y les permita repensarse a partir de ello.

La capacidad del profesor [...] para permitir que los estudiantes se separen del pasado (que los lastra y los define en términos de su capacidad/talento) y del futuro (que se presta bien como no existente o bien como determinado (Pennac, citado en Simons y Masschelein, 2014, p. 35).

Pero Frigerio (2014) le reprocha a la figura del profesor que, si lo que quiere enseñar ha perdido sentido para él mismo, por qué debería tener sentido para aquellos a los que se destina la enseñanza, por qué insistir en que aprendan algo que al profesor no le conmueve ni le importa.

COORDENADAS SOBRE EL ALUMNO

Aunque el estudiante es el destinatario directo de todos los esfuerzos por parte del profesor, eso no lo exime de su responsabilidad como sujeto de saber, como lo entendería Charlot (2008); su presencia en el vínculo de autoridad autoriza al maestro a continuar

su labor. Jacques Rancière, en su obra *El espectador emancipado* (2011), cuestiona la supuesta pasividad con la que se ha caracterizado al alumno por ser espectador respecto de la enseñanza del maestro. Este autor sostiene que el alumno como espectador sentado dentro del aula no es inactivo porque participa rehaciendo, a su manera, lo que le fue enseñado y transmitido.

De ahí que un espectador emancipado sea así, cualquier observador atento a una imagen, a una obra o a su propia historia, que recrea lo que ve y le narran otros. Lo anterior implica que el alumno sea guiado por un maestro que no actúe bajo la lógica del pedagogo embrutecedor, que cree que su alumno recibe lo que le fue enseñado de forma idéntica. En lugar de esto, hay cabida para una paradoja: ser maestro ignorante, lo que significa, de acuerdo con Rancière (2011), que “el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe” (p. 20).

La educación no es un asunto de causa-efecto. Aunque desde la pedagogía se deba actuar como si lo fuera, ocurren un sinnúmero de cosas en tanto que el maestro enseña y el alumno se dispone a aprender. Es menester tener en cuenta la lógica de la emancipación intelectual, misma que refiere que en el aula hay igualdad de inteligencias, lo que permite que, a partir de que el maestro ponga a disposición de todos un mismo saber, cada uno se reapropie de lo que el maestro enseña a partir de quién es y de su propia relación con el saber, hasta un día acortar la brecha entre el maestro y él.

Partir de la igualdad de inteligencias para enseñar posiciona al alumno, según Diker (2016), como responsable para hacer algo con el fondo cultural común que le es legado y también habilita a los maestros para relacionarse con los educandos desde el reconocimiento de su capacidad intelectual para transformar y apropiarse los saberes.

A continuación, sitúo tres aspectos que podríamos pensar pedagógicamente desde la responsabilidad del alumno.

1. *Dependencia*

Nadie puede educarse solo, es imposible que el alumno, en tanto tal, se asuma un ser independiente de cualquier transmisión. Todo lo contrario, su posición de dependencia implica que el maestro le provea cuidado, no necesariamente físico, sino aquel que implica acercarlo a la herencia del saber común y público. En palabras de Pierella (2014), “Educar supone dependencias necesarias en las que el profesor habilita a los alumnos a partir de la relación con un saber” (p. 51). En este sentido, la dependencia no posee un sentido negativo porque no se opone a la libertad que le es propia a los educandos. Sin embargo, tanta dependencia o independencia impide el crecimiento intelectual.

2. *Deseo de saber*

Según Tatián (2017), el alumno es responsable de manifestar un deseo de saber, ya que el maestro no puede enseñarlo, pero sí invitar a que lo ejerza (Charlot, 2008). Aunque, a decir de este autor, también existe el deseo de ignorancia, por lo tanto, el alumno necesita renunciar a la ignorancia voluntaria y decidir afectarse por el mundo y permitir, de acuerdo con Tatián (2017), experiencias de dislocación que no serán espontáneas, sino resultado de trascender el desinterés, la pereza, el aburrimiento, la dispersión, el cansancio y las situaciones límite. Y el maestro deberá sostenerse enseñando hasta que algo se movilice en el estudiante, porque la ignorancia debe ser vista como posibilidad, no como límite.

3. *Intimidad del estudio*

De acuerdo con Bárcena (2019), estudiar es un modo de vida, una actividad más allá del espacio escolar que demanda exilio, que es interminable y que requiere de tiempo libre. Es una experiencia que nos retrae de otros y “nos coloca en relación con nosotros mismos [...] intimar con algo es abrir un espacio más profundo dentro de uno que permite la entrada de ese algo” (Bárcena, 2019, p. 45). Estudiar guarda una estrecha relación con la emancipación

intelectual a la que se refiere Rancière (2011), ya que al inscribir en su propia historia el saber, los alumnos acortan su distancia con el profesor y, de ese modo, comienzan a hacer uso de su voluntad de saber y se configura la subjetividad.

COORDENADAS SOBRE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

Aunque tanto quien enseña como quien aprende posee responsabilidades particulares respecto al vínculo, cabe destacar que ocurren un sin número de intercambios entre ambos actores. Es innegable que ambas partes trasladan al vínculo de autoridad lo que son y eso tendrá consecuencias en cómo se viva o no la condición de autoridad en el aula.

Algunas dimensiones para pensar ese vínculo son las siguientes:

1. *Asimetría e igualdad*

El vínculo de autoridad pedagógica posee dos cualidades que podrían parecer paradójicas. De acuerdo con Carli (2014), “se trata de un vínculo entre iguales pero enmarcado en una estructura de diferencias” (p. 51).

La asimetría supone que alguno de los actores involucrados (quien enseña) posea mayor dominio de cierto saber y haga transitar a los otros (quienes aprenden) a ese terreno de saber aunque, en palabras de Antelo (2016), esa condición de asimetría no excluye la igualdad porque se requiere del reconocimiento mutuo. Por lo tanto, se requiere de la asimetría y de la horizontalidad manifestada en la condición de igualdad.

2. *La mirada sobre el otro*

El maestro configura una idea de cada alumno a partir de lo que intuye, mira, espera o sabe. No obstante, en ocasiones dicha mirada construye obstáculos en la relación pedagógica porque los educadores ofrecen reconocimiento o indiferencia, expresan fe o

desesperanza en ellos, todo esto a veces de forma consciente o inconsciente; no olvidemos que los vínculos están atravesados por una dimensión subjetiva.

Por lo anterior, quien enseña requiere realizar un fuerte trabajo sobre sí para mirar a los alumnos desde la potencia y no desde las carencias, y hacer un esfuerzo por estar de la misma manera para todos, no solo para algunos. Lo que está comprometido es la expectativa que el profesor tiene sobre algunos alumnos, o la expectativa que no tiene sobre otros.

De acuerdo con Frigerio (2014), hay que mirar al otro con su enigma e ignorar los prejuicios o etiquetas que acompañan a ciertos alumnos, aferrarse a lo que puede ser por encima de lo que es.

3. Los afectos

El vínculo de autoridad es a su vez un asunto de afectos; de acuerdo con Frigerio (2014), nadie queda inmune a la conmoción que genera trabajar con los otros, pues esos otros evocan algo, lo que puede ser debido al tipo de involucramiento entre profesores y alumnos.

De acuerdo con Postic (1982), la relación pedagógica no solo es a nivel visible, se desarrolla al nivel de los afectos y el lugar que alberga dichas manifestaciones afectivas conscientes o inconscientes es siempre el aula debido a su carácter de espacio compartido, una morada para ambos y la razón de ser de su encuentro.

Por ende, quien enseña debe estar en guardia respecto a sí mismo, ya que la comunicación no verbal está cargada de signos afectivos, “una sonrisa, el ceño fruncido, una palabra de advertencia o de ánimo, una actitud o mirada [...] hay que cuidar no dejarse llevar” (Guillot, 2007, p. 47). Porque el amor desmedido por algún alumno o la indiferencia total hacia otro termina por coartar la autoridad pedagógica. Y no todo es limpio y sin conflicto, hay también afectos negativos: violencia, vergüenza, humillación, indiferencia, exhibición y control.

4. La transmisión

De acuerdo con Diker (2016), de forma paralela a la enseñanza en el aula ocurre también un proceso de transmisión. Esto permite que los alumnos no sean condenados a la repetición de aquello que les fue enseñado, sino que les ofrece un soporte identitario que construye la diferencia porque desata algo a nivel subjetivo que habilita a cada uno a reconfigurarse a partir del saber.

La transmisión es un pasaje no consciente que conecta con la trayectoria y los sentidos del otro. De alguna manera, es la afectación en otro a partir de las formas en que la herencia cultural le llega. Por ende, no se sabe cómo, dónde y cuándo pero, en palabras de Diker (2016), la transmisión tiene lugar y efectos³ en diferido en quienes integran la relación pedagógica, mismos que pueden abarcar no solo el aspecto escolar sino la vida entera y extenderse a todos los ámbitos; solo quien vivió lo que algún profesor le transmitió es capaz de nombrarlo y señalar qué ocurrió.

Esa posibilidad de re-inención es considerada, según Diker (2016), una “falla” y el efecto de la transmisión. Además, “los vínculos emocionales tienen consecuencias políticas” (Sennett, 1980, p. 11), por lo cual no es arbitrario que, aunque el compromiso del maestro sea con la enseñanza y el saber, su responsabilidad pedagógica tenga retorno, aunque nunca inmediato ni buscado; “como resultado de su trabajo el carpintero obtiene una mesa, el ingeniero un puente y el profesor [...] La obra de la tarea del maestro tiene un componente misterioso” (Antelo, 2009, p. 29).

³ La noción *efectos* o *efectos de la educación* es parte de los argumentos de autores como Diker, Frigerio y Antelo. Los trabajos de Frigerio proporcionan pistas para comprenderla. Cabe aclarar que no se trata de conjuntos delimitados, uniformes ni lineales. Con *efectos de la educación*, Frigerio suele referirse a una interrelación de dimensiones atribuibles a la escuela, la familia, el espacio público, de tal manera que puede hablarse de efectos subjetivos y políticos que se darán *en diferido*, puesto que ni quien enseña ni quien aprende ni la escuela pueden prever las interrelaciones, la forma que tomarán y el momento en que se harán presentes como efectos en la vida de los sujetos.

En concordancia con lo anterior, Elster (citado en Serra y Antelo, 2013) nombra a estos efectos como subproductos por considerarlos algo fuera de lo que se esperaba que se produjera, pero que en muchos casos resultan más que el mismo producto esperado:

hay estados que son esencialmente subproductos y éstos nunca pueden generarse de manera inteligente o intencional, puesto que en cuanto uno intenta producirlo, la tentativa misma impide que tenga lugar el estado que uno se propone generar. La lista es larga: la autoestima, la indiferencia, el sueño, la atención, el olvido, el deseo sexual, la generosidad, la compasión, el coraje, la autonomía, la humildad, la inocencia, la dignidad, la risa, la admiración, la sorpresa, la diversión, el asombro, la obediencia, la influencia, la esperanza, la soltura, la originalidad, la creatividad, la mediocridad, el amor son subproductos (p. 69).

Por lo tanto, en un mundo caracterizado por la crisis de autoridad en las aulas con cada vez menos posibilidades de actuar sin competir con otros sujetos, grupos, vínculos, lo que queda para quien enseña es hacer lo que ha sido suficiente que haga: enseñar. Y tal vez un día pueda hallar que al hacer eso, los alumnos reaccionen como siempre lo deseó, como al enseñar pretende, pero también reconociendo que algo distinto pueden hacer con aquello que les enseñó. En palabras de Antelo (2009), “No somos amos de los efectos de lo que enseñamos, nadie sabe a dónde va a parar una enseñanza” (p. 23).

Por ello, vale la pena preguntarnos ¿qué potencia la autoridad o qué “obtiene” quien enseña al trabajar para construir el vínculo de autoridad? Considero que hay tres efectos subjetivos o subproductos que caracterizan el vínculo de autoridad. Cabe aclarar que, como efectos, nunca podrán ser reclamo del profesor, pero cuando se producen en los alumnos potencian en los maestros el sostenimiento de la autoridad pedagógica al afirmar su quehacer.

En primer lugar, el par reconocimiento y respeto. Para ser autoridad, el maestro debe ser reconocido por sus alumnos, es una cuestión

de posicionamiento respecto a una figura que nos evoca confianza, admiración y seguridad. Brindamos reconocimiento a quienes miramos congruentes, ejemplares, admirables, respetables, pero al mismo tiempo cercanos, involucrados, sencillos y desafiantes con nosotros. Por ello, reconocimiento y respeto están siempre ligados, no se puede desear uno sin considerar la presencia del otro. En palabras de Sennett (1980), “la mezcla de reconocimiento y respeto es el ingrediente más esencial de la autoridad” (p. 97).

Así, otro de los aclamados efectos subjetivos del vínculo de autoridad es la obediencia e influencia. El acatamiento es deseable, de modo que ser autoridad produce, según Arendt (1996), obediencia libre y voluntaria porque, al reconocer y respetar a quien enseña, los educandos no percibirán sus palabras como imposición, lo obedecerán porque confían en él y entienden el porqué de lo que les ha solicitado. De ahí que, según Antelo (2007), quien tiene capacidad de influencia ejerce cierto tipo de autoridad.

Finalmente, el efecto subjetivo y político que quizás afirma con mayor fuerza la autoridad pedagógica del maestro y la constitución subjetiva del alumno es la emancipación. Retomando las ideas de Rancière (2011), lo mejor que puede ocurrir es que el alumno a partir de la enseñanza del maestro, se emancipe intelectualmente, se filie a un saber y ejerza su voluntad de saber.

Lo anterior nos lleva a cuestionar si cuando se termina la relación pedagógica se termina el vínculo de autoridad. Considero que no porque el vínculo de autoridad es atemporal y trasciende el tiempo escolar; nos acompaña a lo largo de la vida y no se olvida al profesor que fue autoridad y nos ayudó a construir una relación con el saber que trastocó la forma de pensar, sentir o hablar de algo.

Retomo la pregunta de Bartelme que cita Sennett (1980): “¿En qué momento llegas a ser tú mismo? Nunca del todo, siempre eres parte del maestro” (p. 23). En un momento como este, donde la voz de los educadores parece más tenue y la escena mediática retrata las dificultades del profesor por mantenerse en el aula, interesa tomar posición en favor de que, a través de la intencionalidad y construir

un vínculo de autoridad, habrá efectos subjetivos y políticos que tendrán beneficios en la subjetividad, tanto del maestro como del alumno en el espacio público.

Enfatizo la importancia de que los profesores asuman responsabilidad pedagógica como lo entendería Arendt (1996); que miren en la llegada de los nuevos una esperanza para que el mundo sea preservado y renovado por medio de la educación. Eso es lo que está de fondo y lo que considero central respecto de por qué educar siendo autoridad. Y, puesto que la pedagogía es siempre proyecto, mejora, potencia, y una esperanza viva por los que vienen, la escuela es el lugar por excelencia para que eso suceda y el aula un espacio de lucha y militancia en donde es necesaria la autoridad como vínculo para el educador, el alumno y el mundo.

Sostenerse con ímpetu e intencionalidad en la construcción del vínculo de autoridad posibilitará el encuentro con un profesor que se compromete y eso es garantía de que los alumnos sean habilitados en el uso de su inteligencia y, a la vez, el maestro afiance su papel como autoridad a partir del reconocimiento de los otros. Por ende, lo que resta es comprometerse como educadores, perseverar en lo que se desea, no ceder. “Y ¿qué se desea? Enseñar, claro” (Antelo, 2009, p. 48).

La pedagogía no se resigna jamás por las condiciones, no cae en el fatalismo, o estaría negándose a sí misma. Es siempre acción obstinada, tenaz, una mirada hacia lo que puede ser. Al respecto, quien enseña se ve en la obligación de considerar su autoridad como una conquista diaria sujeta a renovación permanente por medio de su trabajo y ya no como una propiedad característica de su profesión, en la que requiere al menos una dosis pequeña de fe, misma que ha de estar presente en toda su tarea de educar porque no se puede ignorar que confianza, esperanza e ilusión son siempre acompañantes de la autoridad pedagógica.

REFERENCIAS

- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre autoridad y pedagogía. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar* (pp. 59-78). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Estante.
- Antelo, E. (2009). *¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?* Buenos Aires, Argentina: Río Gallegos.
- Antelo, E. (2016). Autoridad. En A. M. Salmerón Castro, B.F. Trujillo Reyes, M. de la Torre Gamboa y A. del Huerto Rodríguez Ousset (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación México*: FCE/UNAM. Recuperado de <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=31>, el 10 de junio de 2020.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Revista Interuniversitaria*, 2 (31), 41-67.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Puerto Alegre, Brasil: Ediciones Trilce.
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171.
- Diker, G. L. (2008). Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para repensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, (15), 58-69.
- Diker, G. (2016). Educación. En A. M. Salmerón Castro, B.F. Trujillo Reyes, M. de la Torre Gamboa y A. del Huerto Rodríguez Ousset (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE/UNAM. Recuperado de <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=31>, el 10 de junio de 2020.
- Diker, G. L. y Frigerio, G. (2004). ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker, (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc/Fundación CEM.
- Durán Vázquez, J. F. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28 (4), 171-193.

- Esplot, M. (2012). *La autoridad el profesor; ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* España: Kluwer.
- Frigerio, G. [Sharira] (2014). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Videoconferencia. Recuperado de <https://vimeo.com/82716799>, el 24 de febrero de 2018.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en educación. Salir de la crisis*. París, Francia: Editorial Popular.
- Houssaye, J. (2001). *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation: le sens de l'éducation* París, Francia: ESF.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, España: Pomares.
- Pierella, M. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid, España: Narcea.
- Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Sennett, R. (1980). *La autoridad*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (2), 65-75.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Tatán, D. (2017). *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.

CAPÍTULO 7

LA ACCIÓN DOCENTE: EL ETERNO COMIENZO DE ALGO NUEVO

Ana María Salmerón Castro y Shirley Vallejo Tapia

*Una no deja de ser docente nunca, cuando una se jubila pasa
a ser docente jubilada, y elegí esta tarea tan compleja
porque creo que al educar contribuyo a que los niños accedan
al derecho de vivir bien, a ser personas, compañeros, parejas,
vecinos felices, a ser ciudadanos participativos y entendidos; y
que si se trasladan a otra ciudad, a otro país, ahí también vivan
bien y compartan su cultura con esas otras personas
que encontrarán y que si en la vida encuentran injusticia
se puedan rebelar ante ella.*

Elizabeth Falconí, profesora de Educación

General Básica de Quito¹

¹ Los docentes citados en este texto (Pavlova Carrera, Cristina Velázquez, Wilmer Pinanjota, Amparo Parra, Elizabeth Falconí) son maestros de Educación General Básica de Quito, Ecuador, en zonas rurales, urbanas y periféricas de este cantón. Sus testimonios y reflexiones son parte de una investigación sobre saberes docentes realizada entre 2020 y 2022 en la que se incluyen entrevistas y talleres. El material es parte de una investigación titulada “Saberes docentes de Educación General Básica de Quito: autores, condiciones y procesos” realizada entre 2020 y 2022 por Shirley Vallejo, con dirección y lectura de las doctoras Gloria Hernández Flores y Ana María Salmerón. El estudio se realizó con beca Conacyt.

I

Una arrogante y presuntuosa tentación ha circulado, intermitentemente, los bordes de la teoría sobre la acción educativa; la vanidosa pretensión de “hacer al otro”, de “fabricar al educando” ha puesto en entredicho la indispensable humildad con que debiéramos pensar la intervención pedagógica y reconocer los límites de la *praxis* pedagógica. Numerosos pedagogos contemporáneos insisten hoy en la necesidad de re-ajustar la constitución de los términos en que comprendemos la actividad de educar.

¿Qué hace una educadora o educador? ¿Qué fines puede perseguir una profesora o profesor con su agencia? ¿Qué caracteriza la actividad de la maestra o el maestro? ¿Qué hace, qué manufactura, qué acción desempeña, en qué consiste el actuar de la y el docente? Lejos de pretender que estas son preguntas nuevas o que pudiéramos ofrecer respuestas novedosas a esas viejas cuestiones, nos interesa pensar en ellas a la luz de dos instrumentos que recogemos y vinculamos en estas páginas. El primero se asienta en algunas distinciones que, si bien son tan o más viejas que aquellas preguntas, pueden ofrecer nuevos escenarios de comprensión. Nos referimos a matices de distinción, o a francas diferenciaciones, entre diversas formas de la acción humana. El segundo instrumento que ponemos en diálogo con estas distinciones se asienta en una serie de elementos recuperados de narrativas de docentes de educación básica de Quito, Ecuador, construidas y compartidas en entre-vistas y talleres desarrollados entre 2020 y 2022 durante los peores meses de la pandemia de COVID-19 en la región. Se trata de narrativas orales registradas en audios transcritos para recuperar, entre otros, los tramos que aquí nos permiten identificar indicadores del lugar que el profesorado otorga al modo y al sentido de su hacer profesional.

El análisis que sugerimos nos permite corroborar una vieja tesis pedagógica que, lejos de erigir como una conclusión novedosa o una idea definitiva, nos ofrece la tentación de realizar un apunte poroso, abierto, dispuesto a volver a él recurrentemente y mantener

a flote el ejercicio de repensar los sentidos y derroteros de la acción de enseñar.

II

Lenguas antiguas y modernas poseen, en sus históricos bagajes, numerosos vocablos que dan cuenta de distintas categorías de la acción humana. Son voces que avalan, desde diferencias sustantivas hasta matices; finas distinciones o sinonimias; palabras como labor, trabajo, producción; reproducción, creación, manufactura, elaboración; construcción, confección, ejecución, hechura; extracción, fabricación, manipulación, realización, acción, actuación, agencia, desempeño, práctica, faena, obra, tarea, entre otras.

Por su parte, la filosofía, tanto la antigua como la moderna, ha realizado intentos sofisticados por diferenciar tipos de actividades humanas, siempre en estrecha colaboración con sistemas de comprensión más amplios respecto de lo que las propias tradiciones de pensamiento implicadas presuponen o dan por sentado respecto de las capacidades o facultades humanas y de las formas de vida que la acción de hombres y mujeres pone en juego a partir de dichas facultades.

La filosofía griega elaboró estas distinciones, por ejemplo, a partir de postulados dicotómicos que jerarquizaron facultades y actividades humanas en términos de acciones meramente contemplativas *versus* ejecuciones prácticas, lo que permitió, además, afanasas discriminaciones al interior de cada uno de estos tipos. Para la ética aristotélica, las diversas actividades humanas podrían diferenciarse, entre otras cosas, a partir de las exigencias que marcaran las demandas de la acción y sus circunstancias.

Una de las distinciones propuestas por Aristóteles puede explicarse, por ejemplo, en razón de la distancia que existe entre la necesidad de producir o fabricar un objeto y la de actuar u obrar en circunstancias de relevancia moral o política. Los vocablos

griegos *poiesis* (hacer, producir, fabricar) y *praxis* (actuar u obrar) constituyen, para el filósofo estagirita, dos formas distinguibles del acto humano que obedecen, la primera, a la *techné* y la segunda a la prudencia (*frónesis* o sabiduría práctica). Por la *poiesis* se crea un objeto, una cosa diferente al sujeto; por la *praxis*, en cambio, la misma acción que genera algo reconfigura, a su vez, al sujeto (Aristóteles, 2004). A estas distinciones la historia de la filosofía ha sumado otras. Interesan, aquí, las propuestas por Hannah Arendt en *Labor, Trabajo y Acción*, su conferencia impartida en 1957, cuyo seguimiento arroja alguna luz a las preguntas planteadas aquí en torno al quehacer docente.

III

Para Arendt la labor tiene una inequívoca conexión con experiencias corporales, particularmente de incomodidad, dolor y fatiga. La apelación a la idea de las “labores del parto” identifica, para la filósofa, la asociación que Marx concediera a la labor con la “reproducción de la vida”. La labor se corresponde, desde la teoría marxista, con los procesos biológicos del cuerpo y el sostenimiento de la especie humana. Por la labor, dice la autora:

Los hombres producen lo vitalmente necesario que debe alimentar el proceso de la vida del cuerpo humano [...] la propia actividad de la labor debe seguir el ciclo de la vida, el movimiento circular de nuestras funciones corporales, lo que significa que la actividad de la labor no conduce nunca a un fin mientras dura la vida; es indefinidamente repetitiva (Arendt, 1957, p. 3).

Así, en contraste con otras actividades humanas, las que atañen a la labor están marcadas en el registro de las necesidades cotidianas de subsistencia. La labor produce bienes de consumo inmediato, perecederos a corto plazo. El consumo mismo constituye parte del mecanismo de acción de la labor. De ahí que, de acuerdo

con la autora, esta forma de actividad se constituye como un poderoso obstáculo para la emancipación humana. Hannah Arendt parafrasea a Marx –de quien no se desprende en este análisis– al señalar que el reino de la libertad empieza donde acaba la labor, siempre determinada por la carencia y la inmediatez de las necesidades físicas.

Paradójicamente, en tanto que acción del cuerpo, la labor que produce bienes de consumo inmediato y que determina e impone ciertas formas de esclavitud, supone también los círculos de ejecuciones humanas que participan tanto del cansancio que produce su desempeño como del bienestar y la felicidad que genera la experiencia de estar vivos.

En la medida en la que somos también simplemente criaturas vivas, la labor es el único modo por el que podemos permanecer y girar con contentamiento en el ciclo prescrito de la naturaleza, el afán y el descanso, la labor y el consumo, con la misma regularidad feliz y sin propósito con la que suceden el día y la noche, la vida y la muerte [...] la bendición de la vida como un todo, inherente a la labor, no puede ser jamás encontrada en el trabajo y no debería ser confundida con el inevitable y breve alivio que sigue al cumplimiento de éste y acompaña al éxito (Arendt, 1957, p. 4).

Así, la labor, a diferencia del trabajo, produce paralelamente esfuerzos y gratificaciones; productos y consumos. El ejercicio de la labor, con sus fatigas e incomodidades genera, al mismo tiempo, la felicidad que se manifiesta como consecuencia de su ejecución. No así el trabajo. Éste, a diferencia de la labor, produce, fabrica, manufactura (con las manos, no con el cuerpo) no bienes de consumo inmediato, sino objetos durables de uso.

El proceso del trabajo (el propio del *Homo faber*) tiene un fin particular como destino que se distingue del medio con que se consigue. “La cosa fabricada es un producto final en el doble sentido de que el proceso de producción termina allí y de que sólo es medio para producir tal fin” (Arendt, 1957, p. 5). La vida útil prolongada

de lo producido por el trabajo ofrece, así, una suerte de separación e independencia entre el objeto y el sujeto que lo ha fabricado.

En este sentido la actividad, entendida como trabajo en la mirada de Arendt, es equivalente a la noción griega de *poiesis* y tiene con la *techné* el vínculo indicado arriba. Esto es así aun si el efecto de la fabricación expande sus posibilidades más allá del contexto de un uso relativamente duradero que se actualiza cotidianamente y amplía sus posibilidades hacia otros horizontes. La producción de obras de arte, por ejemplo, cuyo valor de uso se encuentra mucho más allá de la utilización cotidiana de un objeto: la pintura, la pieza musical, la narrativa escrita, la obra maestra en general, son productos del trabajo que concretan, materializan el pensamiento, pero que son, en última instancia, “cosas”, “objetos” tangibles elaborados por el trabajo humano.

La acción, en cambio, la tercera categoría de la actividad humana que nos ocupa, tiene un carácter bien distinto. Entre la labor y el trabajo se expresa el mundo realizado, fabricado, por el hombre. Pero,

La vida, en su sentido no biológico, el lapso de tiempo que es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso [...] con la palabra y la acción nos insertamos en el mundo humano y tal inserción es como un segundo nacimiento [...] A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como a la labor, ni es provocada por las exigencias y deseos, como el trabajo. Es incondicionada; su impulso surge del comienzo que entró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa (Arendt, 1957, p. 8).

De ahí que actuar signifique, para Arendt, tomar iniciativa, poner algo nuevo en movimiento, comenzar algo original. Actuar: esa actividad humana que inicia algo nuevo tiene que entenderse –como se desprende de otros textos de la autora– en el tejido de que se compone el mundo viejo, el previamente existente. La acción que introduce un nuevo comienzo ocurre en la trama de

las relaciones humanas que preceden al acto y que se han conformado por actos y palabras de otros. Aun cuando una vida pudiera ser narrada, dice Arendt, con su principio y su fin en el marco del nacimiento y la muerte de un individuo, esa narrativa estaría siempre pre-condicionada política e históricamente. La historia de cada uno no tiene, visto así, un agente, un autor visible, porque la historia individual no se fabrica.

La ausencia de un cuerpo, de unas manos que, en sentido estricto, fabriquen una historia individual, o la historia misma, explica el carácter de la acción humana y el de su importancia en la construcción del mundo:

La razón de que cada vida humana cuente su historia [story] y por la que la historia [history] se convierte en el libro de historias de la humanidad con muchos actores y oradores y, aun así, sin autor, radica en que ambas son el resultado de la acción (Arendt, 1957, p. 9).

De la acción de los individuos se constituyen las redes de relaciones, los tipos de intercambios, los modos de los actos mismos y tenemos poco control respecto de las consecuencias de cada uno de nuestros actos. Así, las cadenas de causalidad de los actos y sus consecuencias pueden ser tan ilimitadas como impredecibles. De acuerdo con Arendt:

El acto más pequeño en las circunstancias más limitadas lleva la semilla de la misma ilimitación e imprevisibilidad; un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación. En la acción, por oposición al trabajo, es verdad que nunca podemos realmente saber qué estamos haciendo (Arendt, 1957, p. 9).

Peor aún, la acción no solo es frágil por ilimitada e impredecible, es además irreversible. No podemos deshacer lo que hemos hecho; las consecuencias de nuestras acciones no desaparecen.

IV

Esbozados así los contornos de las formas de la actividad humana, ¿cuál se identificaría, y porqué, con las coordenadas que buscamos respecto del hacer docente? A todas luces, parece claro que la tipología de actividad que buscamos no puede reducirse a la labor. Si bien hay alguna condición reproductiva en cualquier perspectiva sensata sobre la tarea pedagógica, dicha condición no completa el panorama.

La educación supone—de nuevo de acuerdo con Arendt (1997)—el proyecto de conservación del mundo y el aseguramiento de la reproducción de la especie, pero su sino se asienta, más bien, en el proyecto de conformación del cambio. La continuidad de la vida, la renovación del mundo requieren de la novedad, no le basta con la conservación. Las condiciones de actividad repetitiva y de producción-consumo que se han descrito como rasgos distintivos de la labor no son coincidentes con los que caracterizan al tipo de actividad que buscamos identificar.

Tampoco la noción de trabajo nos es útil. La tipificación de las actividades humanas que solemos identificar con la educación queda descubijada desde la idea de trabajo de la tipología arendtiana. Desde el inicio hemos abierto este texto deslindándonos de la tentación de pensar la actividad educativa en términos de “hacer al otro”, de manufacturar. Quizá el rechazo contemporáneo más elocuente y cargado de sentido pueda atribuirse al ejercicio hecho por Philippe Meirieu (1998) en su recorrido por los mitos de la fabricación del ser humano nuevo.

El docente no es el *homo faber*. Aunque la educación tenga rasgos de “amaestramiento” —diría Meirieu— se negaría a sí misma si pudiera proyectar lo que será el sujeto al final del proceso educativo. No hay un producto esperable a conseguir: “la autonomía de los otros no es el fin de la educación, es el principio de su comienzo” (1998, pp. 62-63). No nos queda sino asumir que el ejercicio de educar es *praxis* en el sentido aristotélico descrito, esto es: “acción” en la tipología arendtiana.

Por supuesto, el despiadado esbozo de la acción hecho por la filósofa alemana nos pone en alerta. ¿Qué valor podríamos conceder a la acción de cara a su fragilidad y a la falta de control de sus potenciales resultados? ¿Cómo defenderla o estimarla, dadas su indeterminabilidad y la impredecibilidad e irreversibilidad de sus consecuencias? ¿Qué recuperar en términos positivos del contorno de la acción si esta asoma los defectos descritos por Arendt?

Pues bien, a pesar de las debilidades de su carácter, la acción tiene remedio, dice la autora. Frente al pasado, la irreversibilidad de la acción es redimible gracias a la facultad humana de perdonar; frente al futuro, la impredecibilidad de las consecuencias de los actos puede encararse vía la facultad de hacer y mantener promesas. Perdonar y hacer promesas son, para la autora, los dos mecanismos de control con que cuenta la facultad humana de iniciar y reiniciar procesos nuevos, cuyo fin no es proyectable.

Más allá de que haya lugar a debatir sobre si las facultades humanas de perdonar y hacer promesas pudieran realmente “remediar” las condiciones de vulnerabilidad de la acción, lo cierto es que no podemos entender la actividad de educar, la agencia, el quehacer docente sino en el marco de las posibilidades de un permanente comienzo de lo nuevo. Un nuevo destino para la o el educando, un nuevo modo de ser y estar en el mundo, un nuevo modo de actuar, una nueva historia, un mundo nuevo. Ese perpetuo comienzo de lo nuevo es la tarea de la educación y la acción de educar es la que lo asegura. “La acción con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo” (Arendt, 1957, p. 10).

V

De cara a la sospecha que pesa sobre los hombros de la docencia, frente al peligro de entender a la escuela y sus profesores como

entidades dispuestas a hacer de las y los educandos sujetos manufacturados a pedido, a olvidar el potencial de su libertad y de la particularidad de expresión y desarrollo de su subjetividad, conviene escuchar a las y los profesores. Con más frecuencia que la admitida, las narrativas docentes se cobijan de otros modos de comprensión de su ejercicio. Para muestra, algunos botones.

Wilmer Pinanjota, docente de una zona rural de Quito, por ejemplo, señala:

Educación es la palabra maestra y el educador es la persona que va a ir edificando desde las raíces, va a fomentar valores éticos y morales que les va a servir para la vida diaria. Estamos nosotros educando seres humanos, no es tarea sencilla, no es pedirles que sean como es uno, si uno tiene conciencia de que ellos, por la misma evolución generacional tienen posibilidad de ser mejores y tampoco es instruir solamente –que es lo que normalmente nos dicen en los hogares que es la educación–. Pero no es menor el hecho de que también está en juego nuestra subjetividad, nuestro punto de vista sobre las cosas y, ante eso, nosotros también debemos respetar las decisiones de los estudiantes y valorar el respeto que nos tienen y la consideración. Y en todo caso mostrar otras posibilidades a lo que ellos tienen en mente, pero desde los fundamentos del conocimiento, desde las normas sociales de convivencia, pero no desde una perspectiva ideológica (Pinanjota, 2021).

Así da cuenta el maestro de su conciencia de la afección que su acción produce en la vida de sus estudiantes. Sus palabras son elocuentes en relación con lo que, a sus ojos, significa el reconocimiento de la otredad y la libertad de sus estudiantes. Con ello, la voz de Wilmer Pinanjota ofrece muestra de las cualidades de la acción educativa, de la indeterminabilidad de los efectos de su intervención, como si siguiese –sin conocerlo– el discurso arendtiano de la fragilidad de la acción.

En ese horizonte, el siguiente fragmento deja ver algunas pistas de cómo Amparo Parra, maestra de niños de nueve años, concibe la autoridad y la disciplina:

Hay que tratar de entender la edad, la generación, pero (los docentes) no debemos dejar pasar por alto las cosas. Siempre debemos manejarnos desde la disciplina con los educandos, sobre todo si son niños porque están de proceso de aprender todo, desde auto-regularse. La disciplina no es rigidez, no es ser vertical, hay que entender que la autoridad se gana, el respeto no lo impones, ser autoridad no significa ser autoritario pero necesitamos disciplina, normas, debemos tener un horario de acostarnos, levantarnos. Con la pandemia es más evidente la necesidad de tener horarios. Tienes que estar a cierta hora listo para tu clase, al igual que estuvieras en un pupitre del aula de clases, es igualito, ahora no tomas el bus, te vas de pronto a la sala o incluso en la misma habitación, pero ya debes estar listo, para estar en la habitación, la cama debe estar tendida. Se necesita disciplina y yo les exijo a eso a mis estudiantes, al principio se conectaban en pijama y fuimos trabajando en la importancia de prepararse para estudiar, ¡con pijama y con sueño qué van a aprender! (Parra, 2021).

Esta apelación a la atención, a la predisposición corporal y mental hacia la clase como una preparación previa que contribuya a la suspensión, la escucha y la curiosidad que pone en práctica la maestra, en un entendido de la autoridad docente en tanto alguien que va a enseñar algo, al generar el escenario para que eso se aprenda, entre otras cosas tiene que ver con el vínculo que se construye en el marco de la relación maestro-estudiante; maestro-grupo, que se enraíza en el interés por el otro, en conocer su contexto, en mirarlo humano.

En el aula yo primero siempre les pregunto cómo están, cómo se sienten, cómo se encuentran, cómo les fue con la actividad de ayer. En la cámara es más difícil saber cómo están, no tienes la posibilidad de mirarlos, ni tienes su mirada para darte cuenta pero aprendes a desarrollar también una mirada en la virtualidad y observas quien ya se ve como una cara de cansancio con una cara ansiosa, como que está esperando para irse a otro lado o con alguien que le distrae y entonces yo le digo ‘a ver, Alejandro prende tu micrófono y prende el micrófono’ [sic] y se escucha música, entonces yo le digo, ‘tú no puedes estar en clase música’. Pero también conozco que tengo estudiantes que se conectan desde

su negocio familiar y que están en la calle. Yo no les puedo hacer nunca prender su micrófono porque empiezo a escuchar los vendedores ambulantes y los buses, entonces yo a ellos no les voy a hacer, por ejemplo, leer en clase porque sé que para ellos va a ser incómodo prender su micrófono y que se escuche la venta de la calle. Yo a ellos ya les digo por interno que me manden un audio de la lectura o el ejercicio. Darte cuenta de todas estas cosas, de los diferentes contextos también es importante (Parra, 2021).

En ese mirarlo y reconocerlo está el saberlo capaz de actuar, de gestar, de gestionar, y eso es lo que la docente cuida y procura con su enseñanza, así se puede entender en las siguientes líneas:

En clases de Lengua y Literatura con los niños de educación básica superior que tienen entre 12 y 15, abordamos el debate, entonces yo tenía que enseñar qué es un debate y cómo debatir, cómo conseguir argumentos y, para que se genere un debate, tú necesitas tener un tema que tenga diversidad de opinión, porque si no, no hay debate. Entonces, lo primero que haces es enviarles a buscar temas, y ahí es donde empiezan a dejarse ver los pensamientos y valores propios de cada estudiante y que, claro, le han enseñado en su familia y entonces este debate ya no se traslada simplemente a la escuela, sino que sabes, como profesor, que va a ser un debate que va a llegar a la mesa de la familia y cuando eso pase unas familias van a decir ‘¡bien, qué bueno que hablen del aborto, de la eutanasia, la cadena perpetua, lo taurino y lo antitaurino y que aprendan a plantear los argumentos!’; pero hay familias que van a decir ‘¡No; esa profesora está loca, cómo van a hablar sobre el aborto!’ ‘¿Cómo van a hablar de feminismo?’ Y ahí hay bastantes estereotipos y sabemos, yo personalmente te digo como profesora en el momento que veo que en el currículo debo enseñar el debate sé que va a haber esta reacción en algunas familias, y sé que yo tengo mi posición personal sobre estos temas, y que son temas sociales que tienen diversidad de opinión. ¿Entonces, qué hago yo en tanto profesora? Enseñar a debatir, enseñar a argumentar que es para lo que los niños están ahí, los niños no están ahí para que yo les diga el aborto legal está bien, o abortar legal o ilegalmente. Ellos necesitan encontrar y construir argumentos. Entonces cuando se van en la búsqueda de argumentos encuentran a favor y en contra y también

vienen con “argumentos” que en realidad son opiniones de alguien, entonces le digo no, este no es argumento, es una falacia, es una opinión y aprendemos a diferenciar y a ver cómo se identifican y para un debate necesitas argumentos. Un saber docente es que con los niños no hay que dar la opinión personal sobre religión o estos temas que entran en debates bioéticos, no debemos hacerlo porque aún no tienen formado su criterio y están aquí para formarlo, no para copiarlo de mí como docente, ni del libro, ni de tal autor (Velásquez, 2021).

Esta narración deja ver el respeto de la docente al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes, que se da de manera diferente porque son personas distintas y, si bien se los sabe en igualdad de capacidades, se reconocen las particularidades de su subjetividad y su contexto.

Hicimos unos ejercicios de matemáticas y les pedí que expliquen, ellos bajaron la cámara para explicar a todos cómo lo habían resuelto. Yo les dije ‘les lanzo polvitos de profesores para que ahora ustedes den la clase y ahora tal persona explica el ejercicio porque ya lo tienen hecho’, entonces ellos bajaron la cámara, mostraron su hoja de papel y decían: ‘estudiantes, voy a explicar el ejercicio...’ pero yo identifico qué niños aún están con vergüenza de estar hablando a una cámara a tantos cuadritos y hasta les preocupa que les graben, a ellos yo les pido hacer lo mismo solos y mandarme el video de forma individual hasta que adquieran confianza y después si ya se lanzan (Velásquez, 2021).

Como permiten vislumbrar los docentes que narran su experiencia y reflexionan sobre su acción educadora en la enseñanza escolar, la o el docente no manufactura a los sujetos. La materia con la que trabajan es su materia de enseñanza, el conocimiento en sí mismo y sus saberes sobre la interrelación, las infancias, sus estudiantes en particular, sus contextos. Con ese crisol construyen para sus estudiantes un escenario artificial en el que puedan entrar de lleno en el tema que les van a enseñar.

Guardar ese fino equilibrio entre el vínculo y la justa distancia que permite a quien educa observar los límites a los que debe ceñirse en conciencia de su influencia.

Se requiere humildad para saber que tú eres profesor que les está formando, estás enseñándoles, pero no eres un dios, ellos también saben cosas, por poner un ejemplo rápido, la tecnología pueden saber más cosas que tú y tienes que aceptar entender y ser humilde ante eso, entonces cuando ellos ven que puede existir esta relación sin que haya faltas de respeto, entonces tú reafirmas tu autoridad que no tiene que ver con tener la razón, la verdad, sino con mostrar una verdad y con que tú estás capacitado para ser profesor, sabes cosas de la docencia además del tema que les estás enseñando (Pinanjota, 2021).

En la lectura de Arendt, como en la del educador y pedagogo Paulo Freire y en diálogo con la reflexión de las y los docentes, podemos entender que el quehacer docente es factible en, a la vez que habilita, las posibilidades de un permanente comienzo de lo nuevo, como un nuevo destino para la y el educando, una nueva historia. Como se dijo, la docencia tiene carácter de acción en términos de Arendt, que remiten a la toma de iniciativa, a poner algo nuevo en oscilación dentro del mundo viejo, permitiendo así la renovación paulatina. El docente tiene un escenario fértil para dicho derrotero:

Me di cuenta de que los estudiantes copian mucho las actitudes de la persona que está al frente, y a mí me encantaba porque a veces por broma, claro, yo también era muy joven cuando empecé a ser docente, y a veces por broma hacía poses o movimientos para que ellos imiten. Entonces, yo ahí empecé a darme cuenta de qué influencia tú puedes tener como adulto. Es maravilloso porque puedes hacer tanto bien, pero también puedes hacer bastante mal si no haces bien tu trabajo como adulto, y por eso me reafirmo siempre en mi deseo de ser docente, una buena docente toda mi vida, porque es fundamental que haya profesores (Velásquez, 2021).

El contacto permanente con la generación venidera en su diversidad, con diferentes familias y, por tanto, creencias, formas de hacer y de ser, sueños, ideas, malestares, permite al docente conocer las realidades, los sentires, malestares, alegrías, entre otros, de las niñas y niños; desde este conocimiento el maestro acciona para sembrar o abonar el deseo, el conocimiento, la ilusión. Así lo muestra la maestra Amparo Parra:

Hacen falta motivos para querer ser alguien, hace falta soñar. Nos han coartado un poco hasta los sueños, eso veo en los niños, entonces los impulso, les pregunto ‘tú qué quieres hacer, qué quieres ser, qué casa quieres tener cuando seas grande, cómo quieres que sea esa casa’ Y si me dicen cualquier profesión, yo les digo buenísimo tienes que estudiar matemáticas para que puedas ser eso, y algunos días ya no les digo por el nombre sino por las profesiones ‘Buenos días doctora Rosalía’ (2021).

La acción, por más pequeña, es imprevisible, es un acto de confianza. La responsabilidad con la generación nueva es inmensa; es quizás lo medular de ser adulto y las y los docentes saben que decidieron asumirla y lo que eso significa. Dice Arendt: un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación, eso se magnifica en el trato con una niña o niño, en el impacto en las infancias. La historia que comparte una docente en las siguientes líneas es uno de los varios gestos, de las acciones docentes que signaron vidas:

Yo era una niña un poco retraída, por la que creo que nadie apostaba nada. Y es que en ese tiempo había problemas familiares y económicos y yo no sobresalía ni en las relaciones con los otros niños ni en ninguna habilidad en la escuela *y una maestra me vio*. Y vio que tenía aptitudes para la danza, y les dijo a mis papás: ‘esta niña es buena para la danza’ y les habló de un lugar donde podía tomar clases *y a partir de allí las cosas fueron mejores para mí en muchos aspectos para bien*, y me hice bailarina de ballet profesional, y hoy soy docente de primer año de EGB (Carrera, 2021).

Perdonar y hacer promesas para reiniciar constantemente sin capacidad de proyección es lo que nos queda cuando los efectos de una reacción, de un descuido en el accionar han causado una afección negativa.

Le llamé la atención a un estudiante, no recuerdo por qué, pero le llamé la atención fuerte, y después me di cuenta que él ya no participaba, ya no levantaba la mano y antes era uno de los más activos [...] es parte del docente saber reconocer cuando algo has hecho mal. En un momento hablé con él yo me disculpé, y hemos vuelto a tejer una relación, a veces nuevamente está provocándome en el aula, y le digo, ‘oye yo también soy humana, me vas a hacer enojar, pórtate bien’ y me dice ‘ya profe sí tiene razón’ (Velásquez, 2021).

Y es que la escuela es humana y contiene también la vulnerabilidad de la misma, habla de la experiencia en tanto “experiencia de la contingencia”. Relatos como el expuesto muestran el modo en que se confrontan los sujetos (docentes) con su relación limitada por el tiempo, en su imposibilidad de dar marcha atrás, lo que implica que las elecciones y decisiones tienen implicaciones éticas y políticas de gran importancia (2011, p. 57).

Nosotros, los docentes, tenemos que formar ciudadanos, lo que logres hacer como docente es bastante, porque las niñas y los niños están un tiempo considerable en la escuela, en la institución educativa, donde aprenden, donde se forman, entonces la escuela es parte de la construcción de ciudadanía, y será parte de la vida, de la memoria de esos ciudadanos (Falconí, 2021).

La acción es arriesgada y puede ser dolorosa, sobre todo si es una acción que busca la libertad, la renuncia a un destino prefabricado, la renovación que implica un parto. Como dijera Freire, la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente (Freire, 2017, p. 45). Las y los docentes que aquí conformaron una polifonía están de acuerdo en que en dicha exploración, en esos ensayos y en esos intentos su papel es sostener el deseo

de los nuevos (Falconí, 2022); demostrar sin cansancio que el colectivo no se ha diluido, que hay una red sosteniéndoles y esperándoles (Oscullo, 2021) y que soñando, demandando y haciendo muchas cosas nuevas aparecen, cambian (Parra, 2021; Herrera, 2021). La humanización de mujeres y hombres solo en la acción encuentra el sentido de su destino: el eterno comenzar lo nuevo.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1957). Labor, trabajo y acción. Una conferencia. Recuperado de <https://baixardoc.com/documents/arendt-labor-trabajo-accion-una-conferencia-5c8fffd918c87>, el 4 de enero de 2022.
- Arendt, H. (1997). La crisis de la educación. *Cuaderno gris*, 7, 38-53.
- Aristóteles. (2004). *Ética Nicomáquea*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. México: S. XXI.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.
- Platón (2008). XVII. En Platón, *La República* (pp. 193-221). México: Éxo
- Schujman, G. (2017). Dimensión ética del ser docente. En G. Schujman, *Dimensiones éticas del ser docente. Filosofía educación y tango* (pp. 44-72). Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina.
- Zambrano, M. Q. (2019, enero-junio). Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. *Revista Índex* (7). Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2477-91992019000100040, el 20 de febrero de 2022.

CAPÍTULO 8

LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO PRODUCTORES DE SABER

Marlen Quiroz Castillo

Desde que somos pequeños comenzamos a identificar lugares por sus características: una estación de bomberos como un lugar espacioso, con personas uniformadas y transportes que llevan agua; un restaurante con muchas mesas, sillas y meseros uniformados. Cada lugar con personas que cumplen una función específica: apagar fuego o casos de siniestro o alimentar a las personas a través de la compra y venta de comida. La escuela es otro espacio que observamos como espacio cerrado, organizado por asignaturas, horarios, programas educativos elaborados por especialistas, entre otros, que dan paso a la forma escolar instalada en un tiempo específico, con reglas, transformaciones, rupturas y continuidades (Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D., 2008).

Ante esto, me surgen dos interrogantes: ¿nos podríamos imaginar la escuela de una manera distinta?, o bien, ¿qué hace a la escuela una escuela? (Simons, M. y Masschelein, J., 2014). Desde marzo de 2020 las escuelas (como edificio o estructura arquitectónica) cerraron sus puertas: el virus SARS-CoV-2 había llegado a Ciudad de México, la pandemia era un hecho y parecía que se

había *roto la gramática escolar*. Las y los profesores comenzaron a dar las clases desde sus casas a través del uso de diversas herramientas tecnológicas de comunicación, tales como computadora, iPad, *tablet*, celular, así como desde diversas plataformas como Zoom, Google Meet, WhatsApp, entre otras. La oferta de cursos para saber manejar recursos y plataformas digitales comenzaron a llenar correos, redes sociales y grupos de WhatsApp de los maestros de distintos niveles educativos.

En este contexto, me pregunto si la escuela siguió siendo escuela aunque fuera en línea, o bien, *si la forma escolar¹ que conocemos aún se necesita*. Simons y Masschelein (2014) plantean que la escuela es una institución que ofrece tiempo y espacio y que, *al ser una invención histórica, puede reinventarse* (p. 13). De estos autores rescato tres elementos que dan existencia a una escuela: el saber docente, las tecnologías escolares y la disciplina.

¹ Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008) ubican los inicios de la forma escolar en los siglos XVI-XVII (p. 3), y establecen que “Hablar de forma escolar es [...] investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como “comprensivo” [...] a la búsqueda de elementos permanentes y al inventario empírico de los trazos característicos de una “realidad” [como] la escuela” (p. 2). Asimismo, los autores plantean que la forma escolar se relaciona con “reglas impersonales” que dan sentido al tiempo, espacio e historia en la formación, imposición y modificación de “formas antiguas” (p. 2). Esto ocurre en medio de tensiones y crisis, por lo que hay “rupturas y continuidades inesperadas” (p. 3), y “permite pensar el cambio” (p. 2). Puede tener características múltiples (como sociales, económicas, políticas) y apareció como un nuevo orden (p. 4) que se vislumbró en la escolarización y construcción de escuelas (maestros en locales, p. 3), caracterizado por ser una empresa pública, con nuevas formas de sujeción como el silencio de los maestros, sumisión de alumnos a maestros, lectura de “Civildades” y no de textos sagrados (p. 4); escuelas como espacios cerrados y ordenados, establecimiento de “disciplinas” escolares (p. 4). También puede entenderse como un “modo de socialización escolar” (p. 2) que “atraviesa múltiples prácticas socializadoras” (p. 8). La “excelencia escolar” es “consagrada norma de excelencia universal”, de tal manera que en cualquier sitio se entiende (p. 6), al igual que otras características sobre cómo es la forma escolar.

PRODUCTORES DE SABER: UNA FORMA DE HACER PRESENTE EL MUNDO, UNA CUESTIÓN PÚBLICA

El 23 de marzo de 2020 las autoridades de nuestro México anunciaron que la pandemia por el virus SARS-CoV-2 había llegado al país y suspendieron, entre otras actividades, clases en todas las escuelas, por lo que algunas de ellas –mientras esperaban indicaciones de las autoridades educativas– dieron diversas soluciones para abarcar contenidos, como el trabajo a distancia para niñas y niños, que consistió en enviar actividades a casa, mismas que las y los infantes realizaron hasta que se les indicó cómo enviarlas a sus profesores y a través de qué medio.

Al cabo de las semanas el gobierno, junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), comunicó que el plan educativo en Educación Básica se sostendría de los planes y programas de estudio a través del proyecto “Aprende en casa I”, el cual consistía en una serie de programas de televisión –con una duración de dos horas diarias– donde maestras y maestros explicaban los contenidos por grado, en horarios específicos, a través de diversos canales de televisión abierta que era posible ver en directo o diferidos. Asimismo, había una planeación a seguir con base en ellos para que las y los profesores se guiaran e, incluso, el plan era enviado a los padres para que las y los estudiantes realizaran las actividades y después las enviaran a sus respectivos maestras y maestros (entrevista maestra Tanía, 2021) a través del WhatsApp, correo electrónico o Google Classroom, lo que brindó una *pedagogización del saber*. Sin embargo, también hubo un proceso de traducción de un *contenido a enseñar* por parte de maestras y maestros que ayudó a planear actividades, seleccionar materiales, espacios y tiempos (Gvirtz y Palamidessi, 2005, pp. 32-38).

En este sentido, en una entrevista realizada a una maestra de primero de primaria de una escuela oficial, ella comentó que, si bien “Aprende en casa” fue la *herramienta principal* para abordar los contenidos con niñas y niños en la escuela oficial donde trabajaba,

con sus compañeras y compañeros docentes planeaba actividades extra para apoyar principalmente a madres y padres de familia cuando no sabían cómo explicar o ahondar un contenido con sus hijos, por ejemplo, para el conteo se dejaban juegos clásicos como la oca, dibujar un avión en casa, conteo con dados, así como trabajar el orden del cuaderno, colorear dibujos, orientación sobre cómo agarrar el lápiz, entre otras (Entrevista maestra Tania, 2021). Cabe mencionar que la maestra Tania –hasta el momento de la entrevista– llevaba tres años en esa escuela oficial y anteriormente estuvo diez años en el nivel preescolar en escuelas privadas. Su formación es en Pedagogía y es licenciada en educación primaria, grado que obtuvo a través del examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Así, la “práctica del maestro se embiste no sólo de un programa, sino también de sus propios saberes, creencias, cultura escolar” (Quiroz, M., 2021, p. 51).

Jacob (2011) señala que el saber es “producto de un trabajo que tiene múltiples formas, realizados por diferentes actores, en lugares, con instrumentos y objetos muy diversos” y contempla procedimientos, gestos rutinarios, preparativos, además de que cambia de época, de sociedad (p. 21). En una primera reflexión entiendo el saber docente como aquel que una maestra o maestro adquiere a lo largo de su propia trayectoria escolar de su práctica docente, de la historia y cultura escolar que embiste a su escuela y a su contexto pasado y futuro, así como de aquellos saberes tácitos o creencias que no son explicitados en los programas de estudio.

Viñao (2008) plantea que las culturas escolares son una sedimentación de hábitos y prácticas en forma de tradiciones compartidas por los actores en las instituciones educativas. Retomo esta idea de sedimentación para explicar que la puesta en marcha del saber docente es como la sedimentación que hace un río: erosiona una roca, arrastra los residuos, los acumula en un sitio y orienta el caudal. Los saberes docentes se “sedimentan y orientan el hacer del maestro en un marco de autonomía curricular, con tintes del pasado y con relativa libertad para ser productores del saber” (Quiroz,

2020, p. 145). Esa sedimentación de saber puede no ser siempre la más deseable. Sin embargo, *los maestros hacen escuela al presentar algo como objeto de estudio y práctica* (Simons, M., y Masschelein, J., 2014, p. 66) *hacen presente el mundo* y, quizá, producen saberes desde su propio *marco de funcionamiento* (Terigi, 2010a).

Es posible que durante la pandemia la sedimentación del saber docente haya permitido atender la reconfiguración de la escuela donde lo privado se hizo público: las y los estudiantes y las y los docentes se adentraron en las casas y relaciones cotidianas de cada uno. En alguna clase se escuchó desde el regaño de una mamá o la respuesta de su parte ante un ejercicio dado para la o el estudiante, hasta el ladrido de un perro o el pregonero comunicando la venta y compra de “colchones y fierro viejo” y, quizá, algún estudiante decir: “¡maestra, ese también pasa por mi casa!”.

Lo privado se hizo público y probablemente se desdibujó la línea que hay entre ambos al mezclarse cuestiones personales de los diversos actores de la educación (estudiantes, maestras y maestros, directores, familias). La maestra Tania comentó que solo veía a las niñas y niños de su grado una hora dos veces por semana, entre otras cosas, porque no todas y todos se podían conectar debido al internet; a que el celular de los padres no tenía suficiente capacidad para bajar las plataformas de Zoom o Meet; a que no todas y todos los estudiantes pudieron dar de alta su correo institucional, entre otros, por lo que su medio de conexión a las clases y comunicación constante fue el WhatsApp Web. Así, la maestra también estuvo las 24 horas del día atenta a su labor docente, de la que expresa que era “mucho de estar todo el día ¿no? O sea, a la hora que me puedan mandar mensaje, a la hora que tienen dudas, pues yo tengo que estar ahí para contestarles” (Entrevista maestra Tania, 2021).

Me surge una segunda reflexión: quizá, las cuestiones personales de cada hogar que se hicieron públicas en clase no fueron las únicas; el saber docente y toda su sedimentación (como la gramática y forma escolar, la trayectoria docente, sus conocimientos disciplinares y tácitos, entre otros) se hicieron públicos y, tal vez, también

su posibilidad de producir saberes para con ello reinventar la escuela no solo en la pandemia, sino en el día a día del trabajo escolar.

UNA CUESTIÓN DE SUSPENSIÓN: TECNOLOGÍAS ESCOLARES Y DISCIPLINA

Simons y Masschelein (2014) sostienen que desde la invención de la *polis* griega, la escuela y su futuro es una cuestión pública.

La escuela ofrece “tiempo libre” que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p. 12).

El tiempo libre permite estudiar, practicar y suspender o cortar vínculos con el entorno para presentar el mundo comprometedor. En la pandemia, la escuela no rompió del todo el vínculo con el mundo real de cada estudiante al estar en sus casas, pero sí permitió *ser una especie de suspensión en sus propios hogares y encontrar una especie de liberación en ellas* al poner en marcha *algo* que se convirtió en materia escolar, que requería estudio y práctica, que separa la función o vínculo de ese *algo* con su sociedad o entorno inmediato.

Para ello, las y los docentes pusieron en marcha sus saberes en torno a su marco de funcionamiento y a la forma escolar conocida, por ejemplo, ciertos elementos que hacen a la escuela una escuela: las tecnologías escolares. Un ejemplo de su uso es el que hacía la maestra Tania para las clases en línea. Ella comentó que revisaba dudas de contenido con sus estudiantes y, como ya escribí anteriormente, dejaba tareas escolares, enviaba actividades extra para el conteo o trazo de la letra, entre otras (Entrevista maestra Tania, 2021); actividades propias o características de la escuela que parten

de lo que las y los profesores conocen como métodos de enseñanza. También se brindó reconocimiento y validación a través de la calificación de exámenes (Simons y Masschelein, 2014, p. 22) realizados con carácter diagnóstico para cada evaluación como una forma de tener un respaldo de lo que las y los estudiantes “sabían o no”, así como la entrega de evidencias y el respaldo de los aprendizajes esperados en cada estudiante para asentar calificación “en cooperación con los padres de familia” (Entrevista maestra Tania, 2021).

Aunado a ello, es posible que los maestros también recibieran el apoyo de las maestras especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)², quienes también tienen su propia sedimentación de saber y usaron tecnologías escolares desde su campo educativo. Por ejemplo, la maestra Karen (2021) es licenciada de Educación Especial, egresada de la Escuela Normal de Especialización. Trabajó nueve años en educación primaria en escuelas privadas y al momento de la entrevista tenía dos años como maestra especialista de UDEEI. En una entrevista comentó que durante la pandemia algunos maestros le compartían su plan de trabajo y le comentaban con cuáles estudiantes tenían dificultades como que no se conectaban, no tenían posibilidades de subir tareas, no había quien los guiara en casa, entre otras, de tal manera que *flexibilizaban* el plan con sugerencias de actividades, proyectos, videos, o bien, trabajaban directamente con las y los estudiantes a través de clases particulares en línea, siempre considerando su contexto sociofamiliar y, en conjunto con el maestro titular, implementaban estrategias para los alumnos.

Asimismo, las clases en línea implicaron atraer la atención de las y los estudiantes al contenido a través de la disciplina, no la

² El UDEEI es un servicio de Educación Básica en el Ciudad de México que tiene como objetivo garantizar atención de calidad con equidad a las y los estudiantes que se encuentren con “mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar” (SEP, 2015, pp. 11).

disciplina de conducta o de premios y recompensas utilizada en la psicopedagogía, sino “*una disciplina que permite que algo suceda y que trae al profesor y al alumno al presente*” (Simons y Masschelein, 2014, p. 76) a través de acciones como apagar el micrófono, prender la cámara, levantar la mano para participar, usar el chat para escribir dudas o comentarios. De esta manera, *la disciplina escolar permitía la apertura a otros mundos y la suspensión del hogar, del mundo real, de la pandemia.*

Así, las maestras y maestros produjeron un saber, quizá no de la manera más democrática, pero sin dejar de alentar la *existencia y renovación de la escuela*. Me pregunto qué pasaría si hubiese una reconfiguración de las y los docentes como productores de saber que les permita un espacio no solo en el aula, sino en el campo de la investigación –atribuido a gente especializada–, que les posibilite generar una comprensión de su saber y asumir que este facilita producir saberes todos los días, generar continuidades históricas y, así, enriquecer su práctica (Quiroz, M., 2020, p. 158).

PRIMER PANORAMA: ¿QUÉ PASARÁ CUANDO REGRESEMOS A CLASES PRESENCIALES?

Elsie Rockwell (2000) plantea que la “historia no queda en el pasado, es la subsistencia misma con la que se construye el presente, y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros” (p. 20). Durante la pandemia, las y los profesores echaron mano de sus saberes disciplinares, tácitos, creencias, cultura escolar; de prácticas escolares de larga duración (como la forma escolar); de la “cultura heredada” (p. 20) que han *co-construido en la cotidianidad* (p. 20) con otros maestros; reinventaron y desarrollaron herramientas en un tiempo y espacio quizá breve de la historia escolar, pero con la posibilidad de que la sedimentación de saber docente del presente, bañada del pasado, marque el futuro de lo que hace una escuela y la reinvente.

Quizá lo escolar puede ir más allá de lo establecido por el Plan y Programa de Estudios o por las paredes que lo contienen; probablemente la escuela es tal cuando hay alguien que enseña y alguien que quiere aprender en un tiempo y espacio compartido –incluso bajo la sombra de un árbol (Dussel, 2020)– en el que la corporeidad se hace presente como un interés y suspensión del mundo vital.

Finalmente, es posible que en este regreso a clases haya una alteración del saber pedagógico por defecto (Terigi, 2010b, p. 99); es decir, el saber apropiado sobre cómo debe organizarse un ciclo escolar (por edades, con un solo maestro titular, entre otras). Tal vez es una oportunidad más para dar cuenta de cómo las maestras y maestros producen saberes en su práctica docente, en el día a día, y abrir la brecha para que se adentren en el mundo de la investigación desde su experiencia.

UN BREVE PANORAMA DEL REGRESO A CLASES

A finales del ciclo escolar 2020-2021, la SEP comunicó el regreso a clases presenciales debido a que en mayo del mismo año se había aplicado la vacuna Cansino a todo el personal educativo. El regreso tenía carácter de voluntario y se ajustaba a las necesidades de cada estado y escuela, por lo que el ingreso al aula fue de poca población. Sin embargo, para el ciclo escolar 2021-2022 el regreso a las aulas fue inminente. A partir del acuerdo 23/08/21, la SEP dispuso el regreso a clases de manera “presencial, responsable y ordenada para dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria)” (SEP, 2021), a través de filtros en casa, en la entrada de la escuela y en el salón de clases, así como mediante acciones como el lavado de manos, la sana distancia, mayor uso de espacios abierto, entre otros. Estas acciones también se encuentran determinadas en la “Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas 2020-2021” (SEP, Secretaría de Salud, 2021).

Con base en algunas observaciones realizadas a la escuela primaria Freinet³, ubicada en Ciudad de México, en los Consejos Técnicos Escolares el regreso a clases fue acompañado de algunas alteraciones al saber pedagógico por defecto (Terigi, 2010b, p. 99) como que, al ser el regreso voluntario, no todas las y los estudiantes asistieron de manera presencial, aunque tampoco algunas maestras y maestros, motivo por el que las y los profesores que asistieron a clases presenciales asumieron los grupos del mismo grado o bien, como una maestra hizo, se asumió un grado presencial en grupos donde no se era titular, lo que implicó que, además de apoyarse con las planeaciones que enviaban los maestros titulares, se echaba mano de saberes para realizar material complementario.

Asimismo, las clases presenciales se conjugaron con las virtuales en horarios distintos para dar atención a las y los estudiantes que decidieron quedarse en casa, motivo por el cual quienes siguieron de modo virtual aún usaron plataformas como Zoom y Classroom. Algunos grupos trabajan por bloques para tener la sana distancia dentro del salón de clase (los alumnos que comienza su primer apellido de la A a la M van un día y los alumnos de la M a la Z van el siguiente día), lo que ha llevado a que las maestras den “la misma clase” o contenido tres veces: una a cada bloque y una virtual.

Aunado a ello, hubo trayectorias “no encauzadas” como las que plantea Terigi (2010c, pp. 8-11): relaciones de baja intensidad con la escuela al ir un día y otro no, y no averiguar lo que pasó el día anterior, o bien, el que las y los estudiantes virtuales no se comunicaban entre sí más allá de la clase virtual y dejaban de lado la corporeidad, el encuentro. Este desafío fue de la mano de un posible ausentismo por parte de estudiantes (presencial o virtual), ya sea por enfermedad suya o de las personas con las que viven, situaciones económicas o, quizá, por el hábito adquirido de estar en casa y, de pronto, tener que levantarse temprano para prepararse, tomar el camión

³ La escuela que brindó la información para el presente trabajo es anónima, por lo que el nombre de la escuela, maestras y maestros se cambiaron por seudónimos.

e ir a la escuela. Quizá el desafío más visible fue el de los *bajos logros académicos*, de tal manera que las juntas de Consejo Técnico Escolar se han enfocado en trabajar aspectos socioemocionales de maestras y maestros, así como los aprendizajes esperados han sido reconfigurados por los aprendizajes fundamentales que debe saber cada estudiante en este contexto de pandemia y no todos los que marca el plan y programa de estudios.

Aunado a ello, una maestra de la escuela Freinet comentó en una junta de Consejo Técnico Escolar que se percataba de que a las niñas y los niños de primer grado se les dificultaba observar el pizarrón de lejos, ya que estaban acostumbrados a ver una pantalla, por lo que se tenían que acercar al pizarrón a ver lo que estaba escrito. Alguien más comentó que las y los estudiantes se tropiezan con facilidad al correr, por lo que se debía vigilar el recreo (Freinet, 2022).

Ante este panorama, me pregunto una vez más: ¿qué hace a una escuela una escuela? Quizá una estructura arquitectónica; los actores que la conforman dentro o fuera del edificio; el plan y programa de estudios, o algo menos establecido oficialmente, la práctica docente del día; los *excesos* al ocupar más agua, jabón o papel, o la *suma de voluntades* que mencionó la directora de la escuela Freinet al asistir a la escuela o realizar actividades extra (Freinet, 2022), entre otros. Ahora que el regreso a clases es total, las maestras y maestros siguen echando mano de un caudal de saberes sedimentados de manera personal y en conjunto con el trabajo colegiado, produciendo saberes que se enmarcan en su historia escolar, laboral, práctica docente.

Me pregunto ¿cuánto podrían escribir y reflexionar las y los profesores sobre su producción de saber?, ¿cómo hacen escuela?, ¿qué saberes producen en ciertos contextos, espacios y tiempos?, ¿cómo las y los docentes documentan su práctica?, ¿cómo su día a día podría conformar una investigación que les permita reflexionar sobre su práctica y que esta no sea solo elaborada por especialistas? Probablemente estas reflexiones y escrituras den pauta para concebir

a maestras y maestros como productores de saber todos los días, incluso en tiempos turbulentos.

REFERENCIAS

- Dussel, I. (14 de mayo, 2020). *El sentido de la escuela. Repensar la escuela*. Conferencia. Fundación Santillana, México. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-VideYQWzbQ&t=4652s>.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Jacob, C. (2011). *Lieux de savoir 2. Les mains de l'intellect*. Paris, Francia: Albin Michel.
- Quiroz, M. (2020). *Saberes docentes en los clubes del Nuevo Modelo Educativo en la Escuela Primaria "Temachtiani" de la Ciudad de México*. Tesis de maestría. UPN, México.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural [versión electrónica]. *Interações*, V (9), 11-25.
- SEP (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Operativo. Documento de trabajo*. México.
- SEP (2021). *Acuerdo 23/08/21*. Diario Oficial. México.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2010a). Docencia y saber pedagógico didáctico. *El Monitor* (25). Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2015/03/18/docencia-y-saber-pedagogico-didactico/>, el 20 de septiembre de 2020.
- Terigi, F. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Diker y G. Frigerio, *Educación, saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2010c). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Recuperado de https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf, el 25 de septiembre de 2020.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, XVI (33), 2-13.
- Vinao (2008). *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*. Recuperado de [file:///C:/Users/vaio/Downloads/Dialnet-LaEscuelaYLaEscolaridadComoObjetosHistoricos-4891585%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/vaio/Downloads/Dialnet-LaEscuelaYLaEscolaridadComoObjetosHistoricos-4891585%20(1).pdf), el 18 de octubre de 2020.

CAPÍTULO 9

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE EL FORMATO ESCOLAR Y EL AMOR PEDAGÓGICO. UNA EXPERIENCIA CRUZADA ENTRE MÉXICO Y FRANCIA

Nathalie Portilla Hoffmann y Tizoc Fernando Sánchez Sánchez

Entre febrero y mayo de 2021 dos grupos de estudiantes universitarios de educación, quienes nunca se habían conocido y habitan realidades humanamente distintas a cada costa del Atlántico, participaron en un proyecto de intercambio de experiencias. Ambos grupos pudieron acercarse a la cotidianidad de un país otro, del cual tal vez habrían escuchado en los medios o lo habrían visto en un mapa, pero sobre el cual, ahora, tuvieron acceso hasta a las cocinas y salas de estar de las casas familiares, a las jornadas laborales y escolares o a las reuniones de amistades entre jóvenes de su misma edad y vocación. Así, descubrieron algunos aspectos comunes al ver sus vidas atravesadas por fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que no dejaban de revelar similitudes entre las diferencias que pueden guardar París y Ciudad de México.

El proyecto conjuntó al grupo 1101 de Filosofía de la Educación, materia de primer año de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM) y a dos grupos de Antropología y Sociología de la Educación, materia de segundo año de la carrera en Ciencias de la Educación de la Université de Paris.¹ Durante el proyecto, cada estudiante redactó un texto que en México se llamó *Escena de vida* y en Francia *Vignette*. Se trataba de un texto de dos a tres cuartillas donde cada quien debía describir alguna escena de su vida cotidiana: un viaje en transporte público, un día en la escuela, en su trabajo, una interacción familiar, una fiesta con amistades. Los textos fueron traducidos con ayuda de traductores en línea y se colocaron las versiones en ambos idiomas en una carpeta de Google Drive. Cada estudiante recibió la asignación de una pareja del otro país para leer su envío, aunque se les invitó a leer las escenas de otras y otros estudiantes además de su par. Posteriormente, cada estudiante redactó una respuesta para su correspondiente, en la que elaboraba algún tipo de análisis o interpretación de lo narrado en la escena o la *vignette*.

Siguiendo el mismo procedimiento que les pedimos a nuestras² estudiantes, en este escrito partimos de algunas escenas sobre experiencias docentes propias durante este proyecto. Así, a lo largo de este texto analizaremos la experiencia vivida³ como docentes durante este intercambio entre México y Francia, que, consideramos, puede ser leída desde las categorías de formato escolar y amor pedagógico. Sin embargo, es necesario aclarar que al plantear el proyecto de intercambio no teníamos en mente experimentar ni modificar el formato escolar o poner en juego el amor pedagógico como objetivo explícito de nuestra colaboración docente. Se podría decir que la

¹ Llamada *Université Paris Cité* desde febrero de 2022.

² Al referirnos a nuestros grupos de estudiantes utilizamos el plural femenino, ya que consideramos que el género del plural debería ser definido por el género más presente en el grupo y no por la presencia de un único hombre.

³ En pedagogía, de manera general, se le ha dado mayor importancia y, por lo tanto, mayor espacio a la mirada conceptual y teórica en los escritos, ponencias y comunicaciones universitarias. Nosotros consideramos la importancia de situar y encarnar toda reflexión, por lo que gran parte de nuestro trabajo es, como lo plantean Rockwell y Ezpeleta (1983), “documentar la realidad no documentada”.

cuestión estaba presente, como se dice en inglés, “in the back of our mind”.⁴ Nuestra vocación pedagógica nos llevó a pensar, organizar y poner en marcha nuestra práctica escolar en ese sentido.

Ambas categorías resultan de un esfuerzo analítico retrospectivo. Cabría parafrasear a Hegel diciendo que la lechuza de Minerva levanta el vuelo hasta el atardecer; es decir, que es hasta que las acciones humanas se han realizado que es posible comenzar a comprenderlas. Tal se podría decir también de los saberes nahuas, que el tlacuache solo trae el fuego cuando ya se quemó la cola. La sabiduría tradicional mexicana, además de tener más encanto en la picaresca, muestra mejor la dureza de vivir ciertas experiencias para poder conocer.

En cualquiera de ambos casos, coincidimos en la intención de acercar a la pedagogía y la antropología a la reflexión sobre la realidad vivida. En este sentido, el ejercicio retrospectivo permite ver cómo operan sobre nuestras propias acciones y sobre nuestros estudiantes las restricciones del formato escolar y las aspiraciones del amor pedagógico sin el juicio que con facilidad se coloca sobre las acciones de terceros.

EL FORMATO ESCOLAR

Desde las últimas décadas del siglo XX se instaló en las discusiones pedagógicas un tema que recibió los nombres de forma o formato escolar, cultura escolar o gramática escolar. Esta noción con varios nombres dialoga con otros conceptos como el de educación bancaria, escuela tradicional o reproducción social escolar y las perspectivas críticas en general. Más allá de los múltiples esfuerzos que se han hecho por definirla, suele referir a ciertos patrones comunes en

⁴ “Atrás de nuestras cabezas”, expresión que refiere a una parte de la mente donde las cosas se almacenan pero no se hacen explícitas ni con total claridad, manteniendo una influencia sobre el comportamiento.

las escuelas, a través de distintos momentos y geografías, que presentan una resistencia al cambio y tienen un corte homogeneizador en la producción de estudiantes como sujetos sociales (Bourdieu y Passeron, 1971).

El ángulo inicial de abordaje de estos temas atribuía un control casi totalitario a las instituciones escolares y, en contracara, suponía la necesidad de una educación liberadora. Desde entonces, sin embargo, se ha hecho patente que la escuela no es una estructura monolítica y se ha dado espacio para hablar de las prácticas que desde el interior de la propia escuela cuestionan las intenciones homogeneizantes, con o sin intención expresa. Por ejemplo, desde esta perspectiva, Dussel (2013) propone revisar la teoría de actor-red de Bruno Latour como una visión que permita articular las distintas prácticas, actores y objetos que, sin estar necesariamente alineados, coinciden en la producción del espacio escolar.

Consideramos que el trabajo de intercambio México-Francia, en el marco de los cursos diseñados con la libertad de cátedra que garantizan ambas universidades, permitió crear interacciones entre las y los estudiantes, el conocimiento y la figura docente que se alejan del formato usual —que no deja de tener particularidades en cada país.

A continuación, presentamos dos escenas sobre la experiencia docente al respecto del formato escolar, redactadas desde ambos puntos de vista. Posteriormente, ofrecemos un análisis sobre aquello que, como pedagogos, nos parece una reflexión necesaria.

La historia de Tizoc, desde México

En la mirada desde México, encuentro la modificación más notoria al formato escolar en la definición de los contenidos. Normalmente los currículos parten de contenidos determinados antes de iniciar un curso, de los cuales se derivan las actividades que los estudiantes realizarán. En este caso, los contenidos y las actividades resultaron de las mismas escenas de vida de los estudiantes. Sobre este punto de partida, mi conducción del trabajo de aula como docente buscó abonar hacia los objetivos del curso.

Un ejemplo es la clase sobre el metro de París, elemento siempre presente en los relatos que nos llegaron. Las estudiantes francesas mencionaban cosas como que salían de su casa y llegaban a la universidad en 20 minutos, lo que contrastaba directamente con la experiencia de mis estudiantes que pueden desplazarse por la ciudad en trayectos de entre una y media y tres horas para ir de casa a la universidad. A partir de estas experiencias comparadas entre ambos países y teniendo en cuenta que uno de los objetivos del curso es reflexionar sobre cómo las condiciones en que vivimos nos moldean como seres humanos, articulé un ejercicio de indagación sobre el transporte público urbano. Llevamos a cabo una reflexión sobre cómo se vive la ciudad y cómo se llega en ciertas condiciones a la escuela o se pueden llevar a cabo más o menos actividades en un día. En clase se buscaron datos como que París tiene una superficie de solo 10% de la de Ciudad de México, y que en esa pequeña área se presentan 8% más de kilómetros de vías férreas y hay cerca de 50% más de estaciones.

De esto se derivaron otras implicaciones sobre la calidad de vida de alguien que se beneficia de un sistema de transporte público eficiente, por lo que puede acompañar sus estudios con un trabajo bien remunerado, que le requiere menos horas al día y le permite incluso satisfacer necesidades de esparcimiento. Sin importar que estos contenidos hubieran sido previstos o no por el docente, el ejercicio constante de reflexionar lo que se percibe en la realidad, conjuntándolo con datos e información que se puede identificar en fuentes *ad hoc*, constituye un ejercicio básico del pensamiento de la antropología filosófica como un valor que se busca transmitir en clase.

Sobre esta lógica, se presentó también la siguiente aproximación a los contenidos: en ocasiones, los comentarios de mis estudiantes daban cuenta de fenómenos que la academia de ciencias sociales denomina con una jerga propia. En estos casos, como docente, me encargaba de señalarlo: “eso que acabas de describir, la filósofa española Adela Cortina, propone que lo llamemos aporofobia porque supone

que (...)”, lo cual es también central en el rompimiento del formato escolar, puesto que agrega los términos y los conocimientos de autores y de teorías a la experiencia inmediata de las estudiantes.

Otras modificaciones al formato escolar derivaron de la necesidad de dar guía a mis estudiantes en el proceso de escritura de respuestas a las escenas francesas, proceso que se vio limitado por el tiempo disponible para la clase. Una solución en este sentido fue privilegiar el trabajo colectivo sobre el individual, que es favorecido en formas escolares más tradicionales. Así, se hizo el análisis y corrección de textos en tiempo real en clase, proyectando en la pantalla de Zoom las escenas o las respuestas y comentando el tipo de cuestiones que requerirían una corrección, con el objetivo de que el grupo pudiera tomar orientaciones para llevar a cabo sus propias revisiones.

Tal vez la restricción más importante del formato escolar se reflejó en el tiempo en dos sentidos: el calendario semestral y los horarios semanales. En cuanto al calendario semestral, el curso en la UNAM comenzaba aproximadamente un mes después que el de la Universidad de París —que, en consecuencia, terminaba antes—, de modo que solo había una ventana de un par de meses para trabajar en paralelo. A lo anterior se sumaban los periodos vacacionales dispares, dejando pocas semanas disponibles. En ese tiempo era necesario no solo escribir, sino traducir los textos y verificar una calidad aceptable en las traducciones, lo cual implicó fechas de entrega muy ajustadas que a veces impidieron que aspectos más profundos de la reflexión se abordaran para dar preferencia a terminar los escritos y tener algo que enviar.

Otro elemento temporal restrictivo deriva del hecho de que tengo un segundo trabajo como funcionario público. Esto no solo limita mi tiempo al mínimo necesario para la clase, sino que con frecuencia me requiere sacrificar tiempo de clase o me hace llegar a clase con energías agotadas. Si bien esto no es consecuencia directa del formato escolar, sí es una implicación del hecho administrativo de los salarios insuficientes que empujan a los docentes a depender de más de una fuente de ingresos.

La historia de Nathalie, desde Francia

Por mi parte, yo recordaba que en México como estudiante o como adjunta de profesora experimenté aulas dinámicas, conversaciones e intercambios de argumentos, no siempre con rigor, pero seguido con entusiasmo e inclusive fuera de clases. No fue sino hasta llegar a Francia que me encontré con la dureza y lo estricto del “formato escolar” que tanto había estudiado en la licenciatura en Pedagogía. Aquí, en tanto docente, no lograba fomentar participaciones suficientes para construir una clase, al menos no tal como yo la concebía. No conseguía interactuar con los conocimientos individuales y al mismo tiempo transmitir un bagaje común conceptual o de análisis de un fenómeno. La rigidez de las formas escolares me acongojaba más cuando, tras los momentos en los que compartíamos los avances de cada grupo, me comparaba con el trabajo que Tizoc podía hacer como docente. Miraba con admiración y una punta de envidia el trabajo de mi colega. Después de mucha frustración, se volvieron evidentes los límites de lo que es posible modificar en los formatos escolares según la cultura escolar nacional. Aunque de manera inconsciente, lo que yo había hecho era armar mi clase a partir del perfil de mis estudiantes. Lo que parece evidente se complica cuando es un proyecto entre dos espacios socio-culturales. A pesar de hacer el mismo ejercicio, no podíamos enseñar las mismas cosas por los propios márgenes institucionales y aquellos interiorizados por las estudiantes. Por mi lado, fortalecí las prácticas escolares “a la francesa”, en particular la redacción de textos individuales. Tizoc, por otro lado, se apoyó y desarrolló el saber “mexicano” de la oralidad y la colectividad.

Tal vez, lo que hemos logrado en ambos lados es llevar a cada joven a descentrar la mirada y a reconocer la importancia de los saberes situados. Sin embargo, cuando pensamos en el ejercicio que planteamos, en cuestión de producción de trabajos académicos, no habíamos pensado estas particularidades nacionales. Nos quedamos en la comodidad de lo conocido: por escrito, con aparato crítico y bibliografía. Fue una pérdida para el ejercicio del diálogo

intercultural el hecho de que la elocuencia en intercambios orales y espontáneos, así como la capacidad de conectar ideas de bote-pronto de las estudiantes mexicanas, no tuviera “producto” que se pudiera compartir en Francia. Cabe aclarar que no es que aquí el formato escolar haya quedado intacto; para transformar elementos me apoyé en lo protocolario e institucional; el proyecto estaba completamente integrado en el currículo y la calificación tuvo un rol esencial. Pasé por ahí porque en mis cuatro años de docente en Francia he percibido sin falta la inquietud que produce la calificación en las estudiantes. La calificación aparece como objeto desligado de los procesos de aprendizaje o del interés por la materia. Las estudiantes no obtienen un salario por su trabajo, pero sí obtienen una calificación por las horas dedicadas a sentarse, escuchar, apuntar las palabras de la profesora y entregar las tareas pedidas por la misma. Llevaba tres años intentando romper con ello. Así, desde el primer día de clases, tras un debate, le pedí a mi grupo decidir cómo quería ser calificado. El hecho de poner a discusión una parte del contrato pedagógico es inédito para estas estudiantes. Con ello yo quería llevarlas a aprehender lo subjetivo y lo arbitrario que es construir una calificación, así como mostrarles que sus decisiones son escuchadas.

Otra tentativa de ruptura del formato en Francia era darle mucha importancia, y peso en la calificación, al trabajo en grupo. Inicialmente, habíamos planeado con Tizoc que en grupos de cuatro o cinco estudiantes hicieran un único escrito integrando parte de su experiencia de ser joven universitaria. Rápidamente se hizo patente la necesidad de contexto y de corporeidad identitaria de cada narración. No podían crear un “tipo ideal” de estudiante mexicana o francesa, ya que las realidades sociales, económicas y familiares vividas en un mismo grupo eran sumamente diferentes. Además, esto escondería particularidades, invisibilizaría cuestiones estructurales e inhibiría gran parte de la reflexión antropológica y sociológica que solicitaríamos en la etapa del análisis. Cuando los textos se volvieron individuales, me pareció necesario mantener un nivel

de acción colectiva. Lo hice al conservar la propuesta de calificación por equipos, así las estudiantes quedaron en situación de leer y comentar las redacciones de sus colegas con tal de fortalecer la calificación colectiva. Entonces, pude entrever intentos más o menos tímidos de discusiones, debates e intercambios de argumentos sobre sus propias ideas. Durante una sesión colectiva, recuerdo con dicha el momento en que, con una mezcla de curiosidad y de preocupación, una de mis estudiantes me dijo: “¡Pero, al leernos en México no van a ver un París, van a ver muchos París diferentes!”

ROMPER EL FORMATO, ARMAR UNA RED: EL ORIGEN DEL AMOR PEDAGÓGICO

Nuestro caminar durante esta experiencia fue un continuo ensayo y error; sin embargo, nuestra convicción era darles a las estudiantes un espacio de reflexión que les fuese propio. Esta era una de las ideas que teníamos “atrás de la cabeza”, romper el formato aquél en el que tantas estudiantes hallan comodidad al solo escuchar y apuntar. En esto, el elemento clave era partir de las experiencias de vida de las estudiantes como sustrato para una reflexión teórica rigurosa. No solo iban a poder analizar conceptualmente aquello que ellas mismas y sus compañeras pusieran sobre la mesa, sino también, potencialmente, entender que su experiencia se encuentra inmersa en una realidad social más amplia, de la cuál dependen y a la cuál responden. Freire plantearía que esto fue, al mismo tiempo que un entender el aspecto antropológico de todo ser humano, una prueba de amor en un ejercicio pedagógico. Conocer y partir de los conocimientos de cada persona en el intercambio educativo, tanto educador como educandas, es una práctica dialógica.

Inés Dussel, siguiendo la propuesta conceptual de Bruno Latour en torno a la teoría de actor-red, propone que entendamos el formato escolar con la complejidad que conlleva una relación humana, situada temporal y geográficamente (Dussel, 2013). Así,

lo que aparece en un salón de clases, incluso por Zoom, es una red en donde conectan y se entretienen personas y objetos a través de la relación pedagógica. Pensamos que en esta red no solo se articulan objetos y sujetos, sino también el tiempo. Las modificaciones que Nathalie pudo hacer al formato escolar se dieron en la medida en que *tomó tiempo* que debía dedicar a su tesis doctoral; mientras que cierta imposibilidad de modificar el formato, en el caso de Tizoc, se dio porque su otro trabajo *consumía el tiempo* de la clase.

Durante nuestra experiencia México-Francia tejimos redes con los actores educativos ya existentes en la UNAM y en la Université de Paris (UP). Si las redes son interacciones entre “antenas, transmisores, *repetidores*”⁵, con tal de modificarlas o agregar elementos pusimos nuestro tiempo. Por ejemplo, el tiempo que como docentes le dedicamos a escuchar a nuestras estudiantes, durante o entre clases, es el tiempo para los comentarios y el diálogo, de manera oral o escrita, sobre los trabajos en los que se encontraban sus saberes, sus visiones del mundo y ellas mismas. No obstante, la formación universitaria exige también poder dialogar de manera asincrónica con Bourdieu o Platón, razón por la que en un segundo momento, analítico esta vez, ese diálogo forma un *repetidor* de esta red de actores, ahora creando vínculos entre cada una de las estudiantes, sus visiones, alguna referencia teórica y nosotros como docentes.

⁵ Retomamos aquí la cita de Bruno Latour que recupera Inés Dussel, que en su integralidad dice lo siguiente: “What I have always found great in the metaphor of the net is that it is then easy to insist on its fragility, the empty spot it leaves around (a net is made first of all of empty space), the subversion it introduces in the notion of distance (the adjectives ‘close’ and ‘far’ are made dependent on the presence of conduits, bridges, and hubs), but above all, what it does with universality: the area ‘covered’ by any network is ‘universal’ but just as long and just where there are enough antennas, relays, repeaters, and so on, to sustain the activation of any work. Thanks to the notion of networks, universality is now fully localizable. In network, it’s the work that is becoming foregrounded, and this is why some suggest using the word worknet instead (Latour, 2010, p. 6)” (Dussel, 2013, p. 184).

En el caso francés, el *repetidor* de la evaluación fue modificado. Lo que animó el cambio en la configuración fue doble: 1) convicción, respeto y confianza total de la docente en el juicio de sus estudiantes y 2) una necesidad de que esta confianza y este respeto se materialicen, de que exista un elemento tangible para las estudiantes. Esto le da la posibilidad a cada estudiante de discutir de manera abierta el contrato pedagógico usualmente implícito; le otorga a la educanda un referente para ser y sentirse partícipe de su formación. Siendo honestos, tejer la red escolar de esta manera en un solo curso no permite ir en contra de la fuerza que conlleva la inercia con la que avanzamos tanto estudiantes como docentes en el ámbito académico. Porque, si a cada estudiante le parece difícil cuestionar a su profesora, aún más en Francia, para la docente, ceder parte de lo que forma su autoridad en el aula es volverse vulnerable frente a un grupo, es también “complicarse” el trabajo y, en todo caso, es aumentar el tiempo dedicado a organizar la clase. Cuando se cambian las prácticas, cuando se agregan a la red nuevos *repetidores*, el tiempo de planeación y de aplicación es más largo por varias razones. En un primer momento porque, al ser nuevas, son prácticas que aún no han sido sistematizadas. Luego, la misma novedad conlleva una falta de claridad en los límites: ¿qué se puede hacer y qué no? ¿Cómo decir las cosas? ¿En qué momento? Preguntas que demandan una (re)definición constante en el trabajo con las estudiantes.

Como docentes, a lo largo de este proceso partimos de la convicción de que no basta enunciar ciertos buenos propósitos educativos, sino que hay que hacerlos patentes para las propias estudiantes. En este análisis retrospectivo aparecen, entre otros, la escucha, el respeto, la confianza, la honestidad, adjetivos que se comparten con el amor. Así se conformó el amor pedagógico como principal guía y origen de nuestro quehacer docente.

EL AMOR PEDAGÓGICO

Podemos ver que la otra cuestión que estaba “atrás de nuestras cabezas”, el amor pedagógico, suponía ser un antídoto para las restricciones del formato escolar, una especie de motivación para empujar los límites de las prácticas escolares habituales. En no pocas propuestas pedagógicas –y en el imaginario colectivo– la cuestión del amor es un tema relevante en la educación. Frecuentemente, se le ve como una fuerza motora que empuja al docente a hacer su trabajo, a tratar a las y los estudiantes con un cierto toque humano e, incluso, a desafiar los modos tradicionales o formatos escolares. Películas como *Los Escritores de la Libertad* o *La Sociedad de los Poetas Muertos* nos han sugerido cómo se ven los profesores que rompen los formatos por amor. En su imperdible ensayo *El Infinito en un Junco*, Irene Vallejo cuenta cómo se enamoró del griego antiguo gracias a su profesora del instituto:

Entonces yo era una adolescente decidida a vender muy cara mi admiración. Esperaba profesores carismáticos, seguros de sí mismos, de esos que –los había visto en algunas películas– entran en el aula con aire rebelde, plantan el culo sobre el borde de su mesa y se lanzan a hablar, ingeniosos, brillantes, divertidos. Exteriormente, Pilar Iranzo no encajaba en esa fantasía (Vallejo Moreu, 2019, p. 163).

Aunque Pilar Iranzo no encajó en esa descripción, logró que la adolescente Irene, futura filóloga, tomara interés por una lengua que suele considerarse tediosa y muerta. En la posibilidad de allegar a las estudiantes a un conocimiento o disciplina, el amor pedagógico las acerca también al legado histórico de esa disciplina y a la comunidad viva de personas que practican y estudian tal saber. Ahí radica la dimensión política del amor pedagógico, que es en el fondo una fuerza de conformación comunitaria. Las estructuras rígidas que tienden a restringir el desarrollo de la vida anímica de las personas pueden ser desbordadas por un vínculo

entre las personas y por el conocimiento que esté mediado por el amor y no por el control.

A partir de la experiencia que vivimos en el proyecto de intercambio, ofrecemos esta revisión de nuestro ejercicio del amor pedagógico que, coincidiremos con Irene, no siempre es como se plantea en las películas. En este apartado volvemos a la descripción a partir de nuestro vivir y sentir a lo largo del proyecto México-Francia, tras lo cual proponemos el análisis e interpretación de esta experiencia.

El amor pedagógico según la vivencia de Nathalie

En algún punto, mientras estudiaba la carrera de pedagogía en la UNAM, me pareció evidente que lo importante en cualquier experiencia educativa son las diferentes relaciones que se crean en un salón de clases. Entre profesora y estudiantes o entre estudiantes, ya sea de manera grupal o individual. Cuando algo realmente sucede en un salón de clases es porque esa relación tiene algo de eminentemente íntimo y humano.

Al ser aceptada en la UNAM, yo no sabía a qué tipo de institución entraba. Para mí, estar orgullosa de “ser puma” fue un recorrido de ciertos años. Hoy este origen universitario es parte de mi identidad. Es un gran orgullo que se enraizó por mi propia vivencia en la UNAM, que estuvo llena de lo que llamaré “amor pedagógico”: mis maestras me vieron, me escucharon, valoraron y respetaron mi inteligencia, apoyaron mi caminar académico, así como el de mis compañeros y compañeras. El orgullo, en tanto constructo social, tiene una segunda raíz que le da solidez: las miradas y los comentarios de aprobación y respeto por “ser puma”. Todas esas formas de halago y aplauso tangibles, aunque efímeras, desaparecieron al vivir en Francia. El sistema universitario francés parecía, al contrario, poner en duda mis capacidades, desde el personal administrativo hasta las y los profesores. Así, fui sumergiéndome en un ambiente caracterizado por el alto nivel de exigencia –hay que seguir probando que una es capaz cotidianamente– y por un muy escueto entusiasmo

frente a las novedades. Cuando yo misma empecé a dar clases, me adapté a ese ambiente.

Entonces, como con cualquier relación interpersonal, al ser docente le puse límites a mi entrega, con lo cual pude también regular el nivel de “intimidad”. Antes de este proyecto México-Francia siempre mantuve una distancia con el grupo, si bien a veces se tejía una tímida relación con alguna estudiante. La dedicación de energía a mis estudiantes era la mínima necesaria, preparaba mis clases en horas laborales y no me desvelaba por corregir los trabajos: mis estudiantes desaparecían una vez que había pasado el umbral del aula.

Mantuve también una distancia entre el perfil que mis estudiantes habían forjado en el formato escolar más estricto de Francia y mi propia experiencia. Lo que yo podía aportar quedaba silencioso y retraído. El proyecto con México cambió por completo esa relación. Yo puse sobre la mesa del grupo, y de cada estudiante, una parte de mi propia vivencia: ser estudiante de Pedagogía en la UNAM. Ciertos límites se rompieron por el “simple” hecho de mostrar de dónde venía. Entonces, pasé de un extremo a otro, me entregué totalmente, sin límites, a mi práctica docente. El amor que recibí en México quería reproducirlo en Francia. A esta disposición se añadió el “sentido común” de la imagen del profesor, imágenes inconscientes del tipo ideal de la maestra que se entrega a sus estudiantes, cueste lo que cueste. Las referencias que tenía venían tanto de películas *mainstream* como de la imagen del educador popular Paulo Freire, tan parecido al del maestro durante la época de oro de la escuela mexicana post-revolucionaria. Así, la única clase que daba a un grupo de 36 estudiantes se volvió mi actividad principal. Mis estudiantes comenzaron a surgir de manera individual, con sus identidades particulares y con sus características únicas, se invitaron a mis conversaciones e incluso a mis sueños. Esto sin duda fue debido a que se entrelazaron a mi práctica docente el orgullo y el amor.

Al paso del tiempo, en este ejercicio le dimos entrada a la vivencia de cada una de nuestras estudiantes. Sin que nos diéramos

cuenta, la realidad del proyecto nos alcanzó. En vez de trabajar con siete u ocho textos por país, tuvimos cada uno de nosotros entre 36 y 38 textos, traducciones y respuestas que acompañar. Por mi lado, releí cada escena al menos dos veces, trabajé las traducciones para evitar sinsentidos demasiado grandes y repasé algunos análisis hasta cinco veces. Al final, el tiempo y el esfuerzo dedicado fueron tan importantes que puse en pausa la redacción de mi tesis o cualquier otra actividad científica y mis espacios de esparcimiento fueron escaseando.

El amor pedagógico según la vivencia de Tizoc

A diferencia de Nathalie, no estuve en posibilidad de entregar más tiempo del necesario a este proyecto. Esto se debió a cuestiones de mi segundo trabajo como servidor público, que en ocasiones me supone un agotamiento energético y emocional que disminuye mi disposición para las clases. Tal situación creó, para empezar, una sensación de imposibilidad o de incompletud hacia la entrega, digámoslo así, de mi ejecución del amor pedagógico. Un poco como la madre soltera que llega solo por las noches y cansada a casa, anhelando dar a sus hijos (o alumnos) aquello que su tiempo no le permite.

En ese sentido, no puedo describir mi práctica de amor pedagógico, pero sí puedo describir el anhelo de lo que me hubiese gustado hacer, que es tanto como mapear esa noción de amor pedagógico que, “atrás de mi cabeza”, se jugaba hasta antes de este ejercicio de reflexión. La cuestión que me preocupaba, más que nada, era no poder ofrecer retroalimentación individualizada a mis estudiantes. Cada una de sus escenas de la vida cotidiana podía haber sido comentada como si se tratara de una asesoría de tesis a menor escala. Aunque lo intenté, y en algunos casos lo logré, no fue posible completar una primera ronda de estas revisiones y menos aún dar seguimiento a lo que las estudiantes hicieran después de esa primera ronda.

A lo largo del proyecto suspiré constantemente ante la ilusión de poder dedicar tiempo a eso y el sentimiento se vio acentuado

cuando llegamos a la etapa de recibir los análisis de las escenas que nos enviaron desde Francia. Con frecuencia, mis estudiantes comentaban “esos textos están muy bien hechos” y había una implícita comparación con los análisis que nosotras habríamos enviado a su vez. En esas redacciones francesas coincidían varios factores: la mayor dureza del formato escolar francés en su apego a las formas de la escritura y el análisis académico, el hecho de que los pares franceses fueran estudiantes de segundo año y, con mucho peso, el tiempo que Nathalie sí le pudo dedicar a la asesoría individual para cada estudiante.

Ante el ligero pinchazo emocional que esa comparación dejaba entre mis estudiantes, yo respondía que se trataba del trabajo de estudiantes de un semestre más avanzado, queriendo minimizar la diferencia. Pero me sentía tan achicopalado como mis propias alumnas por no haber provisto el tipo de guía a la que aspiraba.

EL AMOR PEDAGÓGICO, UNA CUESTIÓN COMPLEJA

Rescatemos algunos aspectos que atravesaron las prácticas o aspiraciones de los dos y que nos permiten ver en nuestra forma de hacer docencia el reflejo de esa noción internalizada de amor pedagógico.

- a) *La entrega*: a nivel de la aspiración, en el caso de Tizoc, y como de las asesorías individuales en el de Nathalie, suponemos una entrega máxima de tiempos a los productos de clase. Esperamos que si realizamos anotaciones en los trabajos, que si recomendamos ajustes y bibliografías para cada aspecto del trabajo de todas y cada una de las estudiantes, estaremos ofreciendo ese respeto y guía a sus capacidades e inteligencia, que ambos recordamos haber conocido. En un primer balance, hay que considerar que pocos docentes hacen este esfuerzo de volverse coartífices del trabajo de sus estudiantes, lo cual sí supone un rompimiento con los formatos de despersonalización del estudiantado. Aunque también es cierto que pocos

estudiantes están esperando ese nivel de atención y que muchas veces no tienen interés en responder a él. Es decir, el nivel del ejercicio de aula o la tarea escolar, a diferencia de la asesoría de tesis, podrían no ser el momento adecuado para realizar este tipo de guía detallada. La valoración general de este aspecto se vincula con el siguiente.

- b) *La individualización*: desde hace años teorías como la del aprendizaje significativo de Ausubel (2016) o la histórico-cultural de Vygotski (1995) han argumentado sobre el valor de partir de los saberes y entornos culturales de los educandos. Al tomar la experiencia de las estudiantes como punto de partida, en lugar de contenidos predeterminados por el currículo, se logra la apropiación de la estudiante sobre el contenido, su empoderamiento en la consciencia de ser la autora y no solo una consumidora de aprendizajes. Se adquiere un nivel profundo de ejercicio crítico al reflexionar sobre el mundo no como algo externo, sino como algo encarnado en nuestras propias vidas. Durante el proyecto instrumentamos estos principios al trabajar con textos escritos de manera individual. En este sentido, también se dio una modificación exitosa al formato escolar. Sin embargo, la cantidad de trabajos individuales creó las situaciones más difíciles del proyecto. Por un lado, Nathalie desatendió su tesis doctoral para poder disponer del tiempo requerido y, por otro, Tizoc no pudo cumplir con su parte de las revisiones y de la guía a cabalidad por no disponer de más tiempo. En todo caso, se revela un conflicto con las energías que los docentes tenemos disponibles para nuestra labor, tanto como para el resto de nuestra vida.

Asimismo, surgió una segunda preocupación en este mismo rubro, que es la inmediatez con la que acudimos al trabajo individual cuando nuestras convicciones educativas se asientan en lo público y lo colectivo. No es que pensemos que lo individual no tiene lugar en la educación pública,

todo lo contrario; en los párrafos anteriores damos cuenta de cómo nos parece que este trabajo individual permitió romper con cierta nulificación de la personalidad que imponen los formatos más anticuados. No obstante, las vertientes más (neo)liberales de los formatos escolares promueven los currículos individualizados o recomiendan a ciegas el *homeschooling*, caminando una frágil línea entre el desarrollo del estudiante y la negación de los valores colectivos y comunitarios que nos permiten habitar el mundo como los seres gregarios que somos. Una salvedad es que en el caso de Tizoc, las mismas restricciones horarias que impidieron cumplir con la entrega y la individualización lo llevaron a buscar estrategias colectivas de trabajo en el aula virtual para retroalimentar los trabajos de su grupo. Esto fue leído, en su momento, como la molesta pero única alternativa viable para solventar el problema de los tiempos. Se ignoró su dimensión de solución a la tensión entre la individualidad de los estudiantes y los principios de colectividad. Podría decirse que el formato escolar se coló por la puerta de atrás cuando lo quisimos sacar por la de adelante. Así que nos pareció digno de mención como un recordatorio de que una práctica educativa liberadora es un proceso que toma tiempo y en el cual se requiere la reflexión constante sobre la propia práctica docente.

- c) *El ponernos sobre la mesa*: nada obliga a dos profesores a meterse en los embrollos que un proyecto de tal envergadura puede suponer y es bastante más fácil solo continuar con el programa de siempre. Por convicción propia elegimos poner nuestra imaginación, fuerzas y capacidades a prueba, intentando dar cuerpo a la educación transformadora y creativa con la que soñamos. Un ejercicio de esta naturaleza no es, entonces, uno sacado de un manual didáctico para “aplicarse” en el aula y luego irse a casa, sino una apuesta por las experiencias y convicciones que cada docente lleva y atesora

para ponerlas en juego en un mundo que podría responder a ellas de cualquier modo.

Para Nathalie el emprender este proyecto supuso reflexionar sobre las diferencias en su formación entre México y Francia, planteándose qué aspectos de estas diferencias y de la relación que estableceríamos entre ambas universidades permitirían una polinización cruzada entre las dos tradiciones escolares. Como consecuencia de esto, también visibilizó ante sus estudiantes las diferencias culturales de ambos países y el modo en que la habían impactado personalmente. Una parte del trabajo docente requirió que se mostrara ante su grupo en sus memorias y en sus contrastes como estudiante internacional y como mujer criada en una familia intercultural.

Para Tizoc, esto supuso enfrentarse a una docencia supeditada a otro trabajo, en ocasiones cancelando clases y, a veces, improvisando por no haber tenido tiempo suficiente para planear. Al no haber emprendido un proyecto similar anteriormente tuvo también una sensación de vacío, odiosa para todo docente, al darse cuenta de que el guía no conoce el camino.

En ambos casos supuso decirles a nuestros estudiantes que, más allá de lo que siempre hayamos hecho en la escuela, lo importante nos parece el intercambio con el prójimo, el conocer la diferencia y deshacernos de nuestros prejuicios. La posibilidad de este ejercicio se construyó a raíz de la relación de amistad que cultivamos desde hace años. Se puede decir que fue una transposición didáctica del vínculo afectivo e intelectual que tenemos hacia una forma curricular que permite a nuestras estudiantes tender un puente para pensar la realidad que se nos presenta enfrente, ir más allá de las fronteras y las lenguas, y seguir la curiosidad antes que la rutina.

Al decir que nos pusimos sobre la mesa, queremos expresar que permitimos a nuestras vidas personales y aspiraciones educativas profundas fundamentar el trabajo y quedar

expuestas. Es como los pacientes en la mesa del quirófano, se ven las entrañas de nuestras pedagogías, es posible encontrar algo que está chueco, algo que está donde debe estar, algo que duele cuando lo tocamos y algo que no sabemos bien de dónde salió. Siempre algo que late.

Puede ser que ponernos sobre la mesa haya sido el aspecto del amor pedagógico que más éxito tuvo del formato escolar. Las y los estudiantes perciben un cambio cuando la o el docente les invita a seguirle el rastro en una materia, ya no solo para acreditar el curso ni para sacar el porcentaje de asistencia y sin fijarse mucho en que los formatos conocidos de la escuela vayan para acá o para allá, sino porque se le nota convencido o convencida de que no habría otra cosa más importante que hacer en este momento. Es decir, cuando les entrega lo que le parece más valioso.

Si es el amor pedagógico lo que permite desarticular el formato escolar, no lo podemos saber a partir de esta experiencia. Los límites de lo que es el formato escolar no quedan del todo claros y los aparatos conceptuales y teóricos que nos permiten entenderlos aún evolucionan. Además, se nos cuela hasta por debajo de la puerta aun cuando queremos sacarlo.

REFLEXIONES

Pensamos que el formato escolar y el amor pedagógico no son fuerzas opuestas o que alguno es más valioso que el otro. Tras terminar este proyecto y hacer la reflexión retrospectiva, seguimos manteniendo que hay cuestiones del formato que necesitan ser transformadas y que el amor pedagógico juega un rol central en ello. Sin embargo, nuestra visión ha adquirido matices que antes no tenía.

Formato escolar no es necesariamente un término con carga negativa. Toda forma de interacción humana carga con elementos no

revisados y no reflexionados que pueden tener consecuencias nocivas. En este sentido, puede ser nociva tanto la homogeneización de los sujetos a partir de un enfoque excesivo en el currículo, como la personalización del currículo y la negación de lo colectivo.

El formato escolar requiere ser leído como un contexto en el que se dan las prácticas del aula para poder saber lo deseable o indeseable de ciertos efectos. Por ejemplo, en el formato más tradicional de las estudiantes francesas donde el trabajo es siempre individual, estrategias como la de Nathalie de inducir la colaboración a través de calificaciones colectivas son un rompimiento del formato. No es igual en el formato de las estudiantes mexicanas, donde la cultura misma provee un punto de partida con valores colectivos y en la escuela son frecuentes los trabajos y calificaciones en equipo.

Sobre esa lectura o mapeo del contexto cultural, institucional o de trayectoria escolar de las estudiantes se agrega la ponderación del docente sobre cuáles aspectos valdría la pena transformar y cuáles no. A fin de cuentas, aún exigimos a nuestras estudiantes una redacción impecable en vista de la necesidad de recurrir a un programa computacional para traducir. El formato, entonces, no puede quedar del todo excluido en la medida en que representa una herencia de generaciones anteriores en forma de herramientas que pueden servir a las nuevas generaciones.

En cuanto al amor pedagógico, la principal sorpresa vino derivada de la entrega. Al darnos cuenta de que cumplir con ella podía ser exhaustivo o imposible, quedó claro que el amor pedagógico también requiere un nivel de autocuidado. Puede pensarse que, si tuviéramos una condición que nos garantizara el tiempo y los recursos, nos habríamos podido dedicar al proyecto sin repercusión directa en otros ámbitos de nuestra vida. Pero, incluso en este escenario no deja de ser necesario que los docentes nos preguntemos sobre los límites de lo que es saludable entregar en busca de un cambio pedagógico.

Nos queda también la pregunta abierta sobre la posibilidad de un formato escolar basado en el amor pedagógico y el cuidado.

¿Cómo configurar espacios donde sea posible ponerse sobre la mesa, entregarse y atender tanto la individualidad como la colectividad? Manteniendo, claro, medidas de cuidado para todas y todos los participantes sin que esto sea una excepción posible por la libertad de cátedra que permiten pocas instituciones.

En la escena final de la película *La lengua de las mariposas*, el niño Moncho (protagonista) le arroja una piedra a su profesor, Don Gregorio, que está siendo arrestado por la dictadura franquista. A Moncho lo alienta su madre con el afán de que el resto del pueblo olvide, así que el propio padre de Moncho es socialista. Pero mientras Moncho repite los insultos de la turba –si es que rojo es un insulto–, se le escapa entre ellos un “espíritrompa”. Es el nombre de la lengua de las mariposas que aprendió el día que Don Gregorio los sacó a todos del salón de clases y los llevó al campo para aprender ciencias de la mano de la naturaleza misma. Aun mientras toda España se convertía en el formato escolar más estricto y duro, quedaba ahí esa enseñanza, confundida pero no olvidada.

Mientras las formas impositivas y reproductivas del formato escolar buscan las certezas de dar forma acabada y permanente a los estudiantes, el amor pedagógico sí que ofrece la posibilidad de hacer de la imperfección humana un punto de encuentro común. Si parece que los adherentes a estas formas de educar nunca terminamos de dar respuestas certeras o si siempre faltan datos para evaluar la eficacia de nuestros métodos, es que ese es el proceder de un mundo que está abierto y no concluido para ser entregado a la siguiente generación. Volviendo a las analogías médicas, el acto mayor de rebeldía pedagógica podría ser, al fin y al cabo, enseñar a corazón abierto.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (2016). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, 2a. (ed.). México: Trillas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1971). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Francia: Les Éditions de Minuit.
- Dussel, I. (2013). The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 176-189.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12, s. p.
- Vallejo Moreu, I. (2019). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el Mundo Antiguo*. Madrid, España: Siruela.
- Vygotski, L. S. y Tosaus Abadía, J. P. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO 10

EXPERIENCIAS DE TUTORES-DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

Las palabras nos permiten soñar en voz alta, develar nuestros pensamientos y sentimientos a los otros y descubrir las inquietudes y cosmovisiones ajenas; construir ideas en conjunto y trabajar en comunidad para transformar el entorno. Son la poesía que vivimos en nuestro día a día.

Ya sea de manera oral o por escrito, las palabras son parte de nuestra vida, de nuestro hacer cotidiano. Adquieren características distintivas si, por ejemplo, formamos parte de alguna institución a nivel superior, tanto si nuestro rol es como estudiantes como si somos profesores. Vincular nuestras ideas con lo que otros dicen, discutir con los autores o teorizar sobre una temática en particular son parte de los saberes propios de la cultura académica del nivel superior.

Al ingresar a la universidad, dicha cultura académica inicia con formas de hacer y ser distintas de las que en niveles previos se vivió; exige en la o el estudiante la utilización de un lenguaje determinado, el desarrollo de una retórica y un pensamiento cognitivo del

contexto; no solo involucra aprender las normas y convenciones de la comunidad académica, también experimentar, pertenecer, participar y compartir puntos de referencia con la comunidad para lograr una apropiación del lenguaje académico en lo ideológico, político, cultural, lingüístico, identitario y crítico (Hernández, 2018); es decir, una literacidad académica.

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, se han realizado indagaciones sobre las percepciones de las y los estudiantes respecto a la literacidad académica (De la Garza, 2017). Algunos testimonios son los siguientes:

Cuando yo hago mis textos y los leo y digo ¡híjole! esto no es lo que yo quería decir, yo no quise decir esto, cuando uno revisa pues los textos, porque hay veces que uno escribe a la carrera y dice ¡órale! ya está maestro, pero cuando uno revisa, a mí me ha pasado, que yo no estoy de acuerdo con lo que escribí y las ideas aun así se me quedaron aquí (Estudiante de educación indígena).

Yo también comparto la experiencia con muchos de mis compañeros de no saber estructurar un texto propio, podemos tener miles de ideas, pero saberlas acomodar de tal manera que te puedas dar a entender es muy complicado (Estudiante de educación indígena).

A quienes hemos tenido la oportunidad de estar frente a un grupo en educación superior nos han pasado por la cabeza cuestionamientos tales como estos: ¿cómo profundizar el trabajo de los textos y las perspectivas de los autores dentro de la clase?; ¿cómo incentivar a las y los estudiantes a que participen y den sus puntos de vista?; ¿cómo invitarlos a cuestionar o indagar “más allá” de lo que se plantea en un texto?; ¿cómo incidir en la construcción de sus propios posicionamientos frente a las temáticas dialogadas?; ¿cómo ayudar a que escriban de una manera fundamentada y fluida sobre la disciplina? Como estudiante de posgrado, continúo en ese aprendizaje. De acuerdo con Ramírez, Reyes y Sánchez (2011), sería ingenuo que, al iniciar un curso de licenciatura, la o el docente partiera de la idea de que la o el

estudiante domina su propia lengua (para uso académico) o que tiene autonomía en la práctica de estrategias de búsqueda y registro de información que conduzcan a la generación de conocimiento.

La experiencia dice que los estudiantes de este nivel tienen carencias en: estrategias de lectura, hábitos de estudio, habilidad para redactar, dificultades para expresarse en forma oral, ya sea porque no han sentido la necesidad o porque no han creado conciencia sobre el valor de estas habilidades (p. 333).

Es relevante distinguir que el autor solo coloca dos causas: que las y los estudiantes no sienten una necesidad intrínseca o que aún no han valorado la importancia de dichas habilidades. No obstante, las prácticas de literacidad académica son una cuestión aún más compleja que no queda solo en el interior de la o el estudiante. Me posiciono en la perspectiva de que, más allá de la idea de un aprendizaje de la literacidad desde lo psicolingüístico y cognitivo (lo retórico, textual y lingüístico de la escritura; estrategias de producción, la comprensión de textos), este es también un proceso identitario donde hay mutaciones culturales, políticas e ideológicas a partir del diálogo con las ideas de otros y de la expresión de las propias finalidades; es el medio para autoconocernos y expresar nuestros pensamientos, nuestro lugar en el mundo y la posibilidad para incidir en él (Hernández, 2019). En este sentido, ¿es papel de las y los profesores de educación superior ocuparse de las prácticas de literacidad académica en el nivel superior? ¿De qué manera hacerlo?

En primera instancia, pienso que es necesario que el docente guíe y brinde apoyos a la lectura y la escritura en el nivel superior: “es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje; hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (Carlino, 2002, p. 7) y esto le corresponde a cada docente dentro de la asignatura que trabaja.

Uno de los grandes retos en la universidad y en su docencia es construir una cultura profesional donde se potencie ser y actuar como un agente de cambio con la capacidad de distinguir el qué,

cómo, por qué y para qué de lo que hacemos; con un acercamiento a situaciones problemáticas contextualizadas en el que prestemos atención a todos los aspectos de la práctica (Imbernón, 1994; Day, 2005), incluidas las problemáticas de la lectura, escritura y oralidad. Si lo conseguimos, podremos favorecer la formación de los futuros egresados no solo en el ámbito profesional, sino también en lo ciudadano, en lo humano frente a las necesidades de la sociedad actual.

Así, llevar a cabo estrategias como la apertura al diálogo, la reflexión de la propia práctica a través de un diario, la narrativa de la propia trayectoria docente o publicación de experiencias para ser confrontadas, cuestionadas o retomadas, así como el trabajo a través de pares (codocencia, tutorización), organización de seminarios y programas de apoyo entre profesoras y profesores noveles y experimentados respecto a la literacidad académica (Imbernón, 2016; Day, 2005) pueden ser estrategias que formen parte de cada una de las instituciones de educación superior para la participación y desarrollo de la cultura académica.

El principio fundamental para llevar a cabo las ideas ya mencionadas comprende los valores, los conocimientos y la práctica de las y los profesores. Lo anterior implica escuchar sus voces, narraciones, historias. En consecuencia, el presente trabajo da cuenta –a partir del enfoque biográfico-narrativo– de las experiencias de dos tutores-docentes dentro del Programa Entre Pares de la UPN Ajusco (iniciado en 2017) y cuyo propósito es el desarrollo de la literacidad académica en educación superior, una estrategia desde la escuela pública para atender las problemáticas relativas a la lectura, escritura y oralidad en los estudiantes. Las narrativas surgen a partir de entrevistas y escritos elaborados por los mismos sujetos. En el proceso reflexiono sobre el sentido de la universidad en la época actual y los retos de la universidad y su docencia alrededor del tema de la literacidad académica, así como la tutoría docente y par como estrategias para la participación progresiva de la cultura académica de las y los estudiantes de educación superior. Considero que repensar las actitudes, habilidades, saberes y prácticas de las y los

docentes para los propósitos de la educación formal es ineludible. En actitudes y habilidades destacan la crítica, creatividad, cooperación, autorregulación, autoconocimiento, autoestima, autonomía y participación democrática; en los saberes, los lógico-simbólicos, históricos y estéticos para reconocer la hipertextualidad, el pasado y las formas expresivas que pasan por el cuerpo, la emoción y el placer (Martín-Barbero, 2003 y Pérez-Gómez, 2013). Profundizar más sobre temáticas específicas, saber actuar ante situaciones y problemas, saber decidir y actuar ante la incertidumbre, pluralidad y cambio continuo son algunas de las prácticas a desarrollar.

EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD EN LA ÉPOCA ACTUAL

La época actual se distingue por una serie de rasgos que han llevado a diversos teóricos a denominarla “sociedad del conocimiento” (Krüger, 2006 y Tobón, 2017), sociedad de la información (Naisbitt, 1999 y Toffler, 1991), sociedad en red (Castells, 2000), sociedad de la información y el conocimiento (Covi, 2002) o era digital (Pérez-Gómez, 2013). Los términos anteriores caracterizan al contexto presente como complejo, incierto, lleno de mudanzas en los aspectos tecnológicos, económicos, culturales, filosóficos, temporal-espaciales, sociológicos, globales. La información y los usos que de ella se desprenden (producción, tratamiento o distribución) (Arredondo y Segura, 2011) se convierten en el centro de la actividad humana transformando los saberes de los sujetos y, con ello, lenguajes, escrituras, participaciones, experiencias, narrativas e interacciones. Retomo la conceptualización de saber de Pierre Lévy, quien señala que

El saber [...] es un saber vivir o un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida. Se trata de un espacio cosmopolita y sin frontera de relaciones y de cualidades; de un espacio de la metamorfosis de las respuestas y de la emergencia de maneras

de ser; de un espacio donde se reúnen los procesos de subjetivación individual y colectivos (Lévy, 2000 citado por Crovi, 2002, p.18).

El saber posibilita el hacer; hay acciones que realizamos espontáneamente de las que a menudo no somos conscientes pero, en algunos casos, nos damos cuenta de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. Normalmente, somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela (Schön, 1998).

Las instituciones escolares dejan de ser el lugar privilegiado de circulación de saberes legitimados o formalizados donde la pregunta constante era ¿que conocimiento es el más valioso? (Spencer, 1891); ahora, podríamos decir, existe una interrelación entre los aprendizajes formales, no formales e informales de suerte que las instituciones educativas requieren cambios, necesitan derribar sus muros con la sociedad, ser “una manifestación de la vida misma”, tener un carácter cultural-contextual y comunitario para la persecución de los retos actuales: democracia, solidaridad, igualdad, medioambiente, interculturalidad (Imbernón, 2016).

Ante este panorama se encuentra la educación superior. Retomo el estudio realizado por Harland (2017) para construir el sentido de la universidad desde diversas visiones: los estudiantes, el profesor, la institución, la sociedad y un teórico del tema. Harland, a través de entrevistas a estudiantes graduados de educación superior, encontró que los fines de la educación universitaria se centran en cinco categorías: desarrollo intelectual y personal, formación de destrezas, crecimiento personal, socialización y ser productivo en la sociedad (en ese orden de importancia).

Con respecto a lo que los profesores dicen, Harland comparte que la mayoría presta mucha atención a los aspectos de investigación, docencia y vida académica, pero casi todo su pensamiento se centra en la creación de conocimientos y en la utilidad aplicada de las disciplinas. Mientras tanto, la visión institucional es posible encontrarla en los documentos que, generalmente, contienen

declaraciones de finalidades alejadas de la vida diaria, así como estructuras de recompensas que determinan el éxito académico. Respecto a la sociedad, toma como ejemplo el gobierno de Nueva Zelanda y la visión que se tiene de la educación superior, de donde se destaca lo siguiente:

1. Se ocupa primordialmente del aprendizaje más avanzado, siendo su principal objetivo desarrollar la independencia intelectual.
2. Su investigación y docencia son íntimamente interdependientes y la mayor parte de su docencia corre a cargo de personas que están activas en el avance del conocimiento.
3. Cumple con los estándares internacionales de investigación y enseñanza.
4. Es un depósito de conocimientos y experiencias.
5. Acepta un papel como crítica y conciencia de la sociedad (Harland, 2017, p.136).

Finalmente, Harland retoma a Ron Barnett para indicar que el conjunto de metas, valores e ideas generales para la educación superior son la búsqueda de la verdad y el saber objetivo, la investigación, la educación liberal, la autonomía institucional, la libertad de acción universitaria, un foro de debate neutral y abierto, y la racionalidad (2017, p. 139). Pasar por las aulas universitarias significa transformar nuestra visión del mundo, la percepción de lo que acontece a nuestro alrededor y de las posibilidades que tenemos para emprender la acción.

En México, y en específico en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los estudios de educación superior buscan

Responder a la dinámica social, económica y política del mundo actual, que está presionando al sistema educativo con nuevas exigencias. Estamos ante una revolución en las maneras y modos de comunicación que demandan nuevas formas de aprender, de procesar y de construir conocimiento y de buscar

ir a la par de los avances del conocimiento científico y el desarrollo de las tecnologías digitales (UPN, 2018, p. 20).

Para lograr lo anterior, el estudio científico de los problemas educativos, sociales y culturales del país conduce a la elaboración conjunta de propuestas, proyectos y programas con miras a atender la problemática educativa nacional, siempre mediante un trabajo en colaboración entre profesores, estudiantes y sociedad en general.

RETOS DE LA UNIVERSIDAD Y SU DOCENCIA ALREDEDOR DEL TEMA DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA

Hasta ahora he planteado las características del contexto actual: una sociedad regida por la complejidad y la incertidumbre. Frente a ello, me he detenido a pensar sobre las finalidades de las instituciones educativas en general y de las instituciones de educación superior en particular y, de manera específica, lo que concierne a la UPN. Ahora, me propongo abordar los retos de la universidad y su docencia, apuntando la mirada hacia la literacidad académica.

Diversos autores han colocado su mirada en lo que acontece en la universidad y han señalado que, aunque los ideales asociados a esta permanecen, la práctica de las y los estudiantes, y las y los docentes dista de ello; hay una *infantilización de la educación superior*, tanto por la falta de compromiso y responsabilidad de lo que significa estudiar en la universidad, la vulnerabilidad psicológica y emocional de los alumnos, como por la cantidad exagerada de tareas que los profesores asignan para evitar reclamos en las evaluaciones (De Garay, 2012; Bohórquez, 2016; Furedi, 2018).

Pienso que uno de los grandes retos en la universidad y en su docencia es construir una cultura profesional donde se potencie ser y actuar como un agente de cambio con la capacidad de distinguir el qué, cómo, por qué y para qué de lo que hacemos; con un acercamiento a situaciones problemáticas contextualizadas donde

prestemos atención a todos los aspectos de la práctica (Imbernón, 1994; Day, 2005) –incluidas las problemáticas de la lectura, escritura y oralidad–. Si lo conseguimos, podremos favorecer los aprendizajes para la práctica profesional de los futuros egresados frente a las necesidades de la sociedad actual.

Efectuar lo anterior, sin duda, requiere de una confrontación docente con uno mismo y asumir las consecuencias, tanto de manera intelectual como emocional (Day, 2005). ¿Qué tan preparados estamos para ello? Distanciarnos de la mirada mercantilista en que la universidad y los docentes han caído en los últimos años es otro de los retos.

En los últimos años, como apunta correctamente Boaventura de Souza (2006), la universidad pública ha sido convertida en una industria productora de roles profesionales (a través de la docencia), de conocimiento especializado y aplicado (a través de la investigación) y de intercambio (principalmente económico) tanto con el sector público (las aportaciones financieras del estado condicionadas por criterios de productividad) como con el sector privado (financiamientos finalizados a transferencia tecnológica y producción de profesionales preparados para ser competitivos en el mercado) (Panico, Leal, Escalona, Pineda-López y Sánchez-Velasquez, 2014, p.128).

Me parece que se trata de modificar los principios que guían nuestro actuar como docentes universitarios. Lejos de que sean los incentivos económicos de la producción de conocimiento, se trataría de la indagación, la reflexión, la problematización –aquello que nos sorprenda, rete, mueva (Schön lo llama “revoltijos”)–, la resolución de situaciones problemáticas, la elaboración de proyectos de trabajo en conjunto.

No obstante, creo que el principio fundamental es comprender los valores, los conocimientos y la práctica de las y los profesores y, en el caso particular de los participantes, de cómo conciben y llevan a cabo la tutoría. Lo anterior implica escuchar sus voces, narraciones e historias, pues es lo que da sentido a sus experiencias. En

consecuencia, a continuación presento algunos acercamientos de entrevistas a dos tutores-docentes, integrantes del programa *Entre Pares*, que he realizado hasta el momento como parte de una indagación más extensa sobre *Las prácticas de tutoría para el desarrollo de la literacidad en académica en la UPN, Ajusco*.

LA TUTORÍA DOCENTE Y PAR COMO ESTRATEGIAS PARA LA PARTICIPACIÓN PROGRESIVA DE LA CULTURA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre Pares surgió en el año 2017 como una propuesta de un grupo de docentes preocupados por las problemáticas relativas a la lectura, escritura y oralidad en el nivel superior. Para abordar las narrativas de los dos tutores-docentes entrevistados, participantes del programa Entre Pares, considero pertinente presentar inicialmente el propio programa. Entre Pares es un programa fundamentado en el altruismo: las y los estudiantes por egresar de la licenciatura comparten sus saberes académicos concernientes a sus prácticas letradas con los estudiantes de recién ingreso a educación superior. En el programa, además, participan tutores-docentes, profesores dentro de la misma institución que dan seguimiento, acompañamiento, retroalimentación y observaciones en el proceso de tutoría a los tutores.

El programa se desarrolla en dos fases. En la primera, se brinda a las y los estudiantes una formación previa a la tutoría mediante un diplomado en línea, Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior, para formarlos como tutoras y tutores. En la segunda fase, los egresados del programa acompañan a las y los estudiantes de recién ingreso, o bien, a las y los futuros tutores dentro del mismo diplomado. En ambas etapas, el programa difunde acciones diferenciadas de acompañamiento. A pesar de que la horizontalidad y el trabajo colaborativo que existen al interior del programa son elementos que se han buscado como la base de

las actividades desplegadas, la tutoría (par y docente) se vive desde diversas significaciones por los integrantes.

En este trabajo me centraré en el caso de dos de los tutores-docentes que participan de manera voluntaria para acompañar los procesos de tutoría par de las y los estudiantes a partir de sus recorridos, creencias, posicionamientos, acciones, preocupaciones, necesidades, emociones y significados. A continuación presento el caso de Francisco y Prusia para acercarme a comprender sus significados.

EL CASO DE FRANCISCO: ACOMPAÑAR PARA ENCONTRAR LA PROPIA VOZ

Francisco expresa que es egresado de la licenciatura en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), misma universidad en la que comenzó a laborar. Narra que nunca imaginó o esperó dedicarse a la docencia. Su interés principal radicaba en investigar: “descubrí con el tiempo que, para poder hacer investigación, necesitas adscribirte, de alguna manera, a un centro universitario; sobre todo si quieres obtener recurso o financiamiento para un proyecto” (Entrevista 1, 2020, p. 2). Sin embargo, meses después a la conclusión de sus estudios a nivel superior recibió la invitación a ser profesor en una asignatura de la misma licenciatura en la que se formó; “me invitaron a impartir una materia, la materia de Docencia Reflexiva, ¿no? en Administración Educativa, en la Unidad Ajusco” (Entrevista 1, 2020, p. 9). Años más tarde participó en un concurso de oposición para ser docente en la Unidad 097 de la UPN en la licenciatura en Educación Preescolar, conformada por estudiantes que laboran frente a grupo. Actualmente enseña en dicha licenciatura.

Para Francisco, ser profesor a nivel universitario significa “acompañar a la gente para que llegue a argumentaciones personales, a encontrar su propia voz dentro de un escrito; además de

estar dispuesto a cambiar la manera de pensar, ser reflexivo, cuestionarse constantemente [...] llevar a cabo una docencia reflexiva” (Entrevista 1, 2020, p. 9). Sigue, en gran medida, algunos modelos que tuvo durante sus estudios de licenciatura para decidir cómo quiere ser y lo que desea evitar como profesor a nivel universitario. Indica que como docente sigue una serie de acciones antes, durante y después de su clase. Pone énfasis en el trabajo entre colegas como una forma de modificar y transformar su práctica constantemente. Durante sus estudios de licenciatura admiró cuatro modelos de docente, que ha intentado seguir:

- a) El modelo de docencia que “te reta constantemente a mejorar-te, a cuestionar todo lo que tú sabes” (Entrevista 1, 2020, p. 9).
- b) El modelo de docencia que te apoya a “encontrar en los autores [...] una manera de construir y de repensar” (Entrevista 1, 2020, p. 9). Recuerda que un profesor le mencionaba constantemente “tú tienes que aprender a dialogar con los autores” [...] me hacía irme como en esta idea de cuestionarme quién era yo” (Entrevista 1, 2020, p. 9); además, a partir del ejemplo del docente, le obligaba a cuestionarse si lo que decía “era mi voz o era la recuperación que hacía de los otros” (Entrevista 1, 2020, p.9).
- c) Otro modelo que el entrevistado menciona proviene de un profesor de sociología que le invitaba a cuestionarse sobre el ámbito social; “me enseñó que la docencia no se da de manera direccional, sino de manera bidireccional” (Entrevista 1, 2020, p. 9); reflexiona al referir que por mucho tiempo no le preocupaba lo que el otro sentía, hasta que lo comprendió gracias a él.
- d) El último modelo refiere a un profesor que “siempre ponía retos, retos cognitivos, problemas y me daba información, me daba un montón de información [...] me decía ‘lee esto, lee este documento, trabaja en esto’” (Entrevista 1, 2020, p. 9). Ser docente a nivel superior significa “saber un poco de todo” (Entrevista 1, 2020, p.15).

La docencia reflexiva es el enfoque con el que Francisco desempeña su práctica. Implica cuestionar el antes de la clase –al prepararla–, el durante –“cuando ves que no reaccionan los estudiantes y tienes que movilizar el conocimiento de otra manera, de tal suerte que ellos aprendan y que ese día sientan que valió la pena haber estado contigo, trabajando en clase” (Entrevista 1, 2020, p. 5)– y el después, donde “te cuestionas qué te ha dejado esa experiencia” (Entrevista 1, 2020, p. 5). Alude a la obra del educador estadounidense del siglo XX, John Dewey, y su obra *Cómo pensamos* para guiarse con este enfoque.

Antes de cada sesión procura realizar cartas descriptivas, ya sean específicas o generales, dependiendo de las actividades y tiempo con el que sienta que cuenta; o bien, plantea en su programa de estudios la red de aprendizajes que desea desplegar a lo largo del curso: “procuro tener un programa articulado, de tal suerte que sepan qué lectura tienen que hacer, qué es lo que se espera revisar en cada una de las lecturas” (Entrevista 1, 2020, p. 6).

Uno de los intereses de Francisco es enseñar a los estudiantes a leer los textos, entender a los autores y cuestionar ese pensamiento a partir de “las cuatro habilidades de pensamiento (escritura, cuestionamiento, argumentación, reflexión) y valorar la experiencia de cada uno como un saber que te permite tomar nuevas decisiones” (Entrevista 1, 2020, p. 10). Desea enseñarles a los estudiantes que la voz de los autores no es la única que debe encontrarse en un escrito, sino que, de alguna manera, tienen que encontrar su “vena como escritores” (Entrevista 1, 2020, p. 10), que pueden dialogar con ellos y escuchar sus propios pensamientos.

Francisco comenta que una de sus estrategias dentro de su práctica docente consiste en discutir con sus compañeros y amigos algunas ideas sobre el grupo; un “rebote”, como él le llama, de pensamientos, actividades, tareas o inquietudes al inicio, durante o al final de cada curso. Por ejemplo, entre todos buscan “cuál es la mejor tarea para poder desarrollar cierta competencia” (Entrevista 1, 2020, p. 7). El procedimiento de ese “rebote” con sus compañeros

consiste en que, al tener su carta descriptiva, la comparte y fijan un momento para platicar con los profesores de la misma materia, “entonces, eso me permite tener un tipo de intercambio sobre el contenido y sobre la estrategia que voy a trabajar en la clase” (Entrevista 1, 2020, p. 7). La formación diversa de sus compañeros (historiadores, psicólogos, pedagogos o administradores educativos) le permite tener perspectivas distintas para decidir.

El entrevistado nombra algunas actividades puntuales que forman parte de sus estrategias para desarrollar la lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes de nivel superior. En torno a la lectura, manifiesta que les invita a leer textos que a su vez puedan emplear las estudiantes con sus niños (son docentes de preescolar) y trabajar cuestiones de lenguaje. Les lleva algunos textos para que los revisen y les ha solicitado que elijan una frase para comentar en la clase o una idea subrayada y la expliquen. Con respecto a la escritura, el profesor les solicita escritos de alrededor de quinientas palabras, parte de su trabajo final. Asimismo, ha pasado por varios momentos en el desarrollo de esta competencia: “En el primer año [de ser docente en la licenciatura de educación preescolar], les pedía que me entregaran avances, entonces programaba avances” (Entrevista 1, 2020, p. 11); sin embargo, menciona que algunas estudiantes presentaron problemas de salud por la cantidad de tareas: “cuando llegó alguien que les exigía que escribieran [...] pues generó algo que somatizaron en sus cuerpos» (Entrevista 1, 2020, p. 12). Otra de las estrategias ha sido pedirles trabajos escritos al final del cuatrimestre, pero “vi que tampoco era suficiente, sobre todo para que se viera una evolución en cuanto a la argumentación” (Entrevista 1, 2020, p. 12). Una tercera estrategia que emprendió fue “mezclar entre fichas de trabajo y resúmenes” y, finalmente, lo que ahora hace es “pedirles que construyan mapas mentales para que, a partir del mapa mental, desarrollen sus argumentaciones” (Entrevista 1, 2020, p. 12), además del texto final.

Sobre la oralidad, señala diversas actividades: por una parte, busca organizar debates o plantear interrogantes sobre los textos

trabajados previo a la sesión. Además, alude al empleo del modelo Tunning de argumentación, que consiste en afirmar y mencionar el porqué de una idea, evidenciar a partir de un autor y exponer aportaciones a partir de la propia experiencia. Exhorta a las y los estudiantes a emplear conectores al externar su aportación. Reconoce que uno de los resultados que ha tenido al usar este modelo es que las y los estudiantes logran construir un sumario de citas, “les ayuda a visualizar cómo encontrar su voz” (Entrevista 1, 2020, p. 14). A pesar de lo anterior, menciona que no ha sido suficiente: “hay un rezago educativo que traen [los estudiantes] y van arrastrando esas cosas, esos aspectos [la falta de argumentación en la expresión oral]” (Entrevista 1, 2020, p. 12).

Finalmente, otra de las estrategias es escuchar a sus estudiantes al finalizar el cuatrimestre; “la evaluación que hacen respecto a lo que aprendieron, lo que no han aprendido y mi dinámica con ellas cómo ha sido” (Entrevista 1, 2020, p. 8). Uno de los aspectos que al entrevistado le inquietan es que sus estudiantes no tengan el hábito por la lectura y no sepan expresar sus propias ideas. Además, dentro de las prácticas de las y los estudiantes está aquella en donde “hacen la tarea solo por entregarla y no entienden cuál es el sentido de la actividad” (Entrevista 1, 2020, p. 11). En clase, él nota que los estudiantes no recuperan sus experiencias, solo las ideas de los textos que traen copiadas en sus cuadernos. Aunque los mapas mentales que hacen les ayudan a categorizar la información:

No traen la idea [las estudiantes] de que realmente son maestras; de que traen consigo una carga de experiencias que pueden utilizar para argumentar más allá del texto [...], y entonces a partir de esas categorías ya traen el ‘*Speech*’ digamos... la respuesta ‘correcta’ (Entrevista 1, 2020, p.12).

Para Francisco, concientizar este tipo de problemáticas le ayuda a repensar constantemente la idea del docente que desea ser. Ha aprendido a lo largo de su trayectoria profesional a “no vivir como docente que está solo”; a no olvidar que los estudiantes “son seres

humanos que tienen otras expectativas de vida y con otra dinámica diferente a la tuya” (Entrevista 1, 2020, p. 8). Con el paso de los años descubrió que él no enseña a sus estudiantes, “ellas me enseñan más de lo que yo les puedo enseñar” (Entrevista 1, 2020, p. 8).

Por último, uno de los elementos que el entrevistado comenta, como parte de su formación continua, es que se ha incorporado a talleres sobre oralidad: “trato de organizar mis ideas, trato de tener mi escrito, pero al final, creo que sigo teniendo estos problemas de tardarme al hablar, o hablar muy rápido” (Entrevista 1, 2020, p. 8). Le preocupa no solo en sus estudiantes, sino en sí mismo el desarrollo adecuado de la expresión oral.

Sobre la experiencia de tutoría-docente, comenta que al inicio se sentía como “un capataz; como alguien que latigaba a los tutores-acompañantes; alguien que estaba detrás de ellos, pidiéndoles que por favor hicieran las cosas, que les pidieran cosas a los tutorados” (Entrevista 1, 2020, p. 18). Relata el caso de una tutora-acompañante en el que considera que “la estresaba un montón”, pues la idea que tenía sobre ser un tutor en línea era la de “adelantarse a los pasos, a los errores de los otros” (Entrevista 1, 2020, p. 18). Él quería evitar los errores de los demás. Continúa diciendo: “creo que he tenido un problema con la idea del error; tratar de evitar el error es lo que he buscado para que el sistema, pues, siga funcionando” (Entrevista 1, 2020, p. 18). Con el transcurso de los meses, identifica que transformó su manera de concebir su rol como tutor-docente en “no decirles cómo crear, sino acompañar» (Entrevista 1, 2020, p. 18).

Con el acompañamiento como tutor-docente ha llegado a conocerse más a sí mismo y a transformar prácticas en su docencia. Por ejemplo, una de las cuestiones que concientiza sobre su personalidad es que suele ser obsesivo y esa obsesión la suele extender hacia los otros; tal es el caso en su rol como tutor-docente: “eso ha ocasionado que a veces los propios tutores-acompañantes les exijan a tutorados” (Entrevista 1, 2020, p. 18). Aunque pareciera que esta dinámica le ha llevado a tener un mayor seguimiento de las y

los estudiantes, señala que, con el paso del tiempo, ha aprendido a “no ejercer presión y entender que hay procesos que no están en mis manos” (Entrevista 1, 2020, p. 18); “tratar de mediarme y autorregularme a mí mismo en mi exigencia” (Entrevista 1, 2020, p. 22).

En lo que respecta a su práctica docente, señala que ser tutor dentro del diplomado le ha ayudado a poner atención en los textos, especialmente en aspectos como el modo de argumentar del autor, la construcción o el tipo de frases que emplea para utilizarlos como modelo en sus escritos. Lo anterior le ha permitido “acompañar a las estudiantes que están creando sus trabajos recepcionales de otra manera” (Entrevista 1, 2020, p. 26) y le ha ayudado a remitir a sus estudiantes a los autores e invitarlas a que se fijen en la manera en que construyen alguna idea o concepto. Además, le ha permitido “cuestionarme constantemente qué quiero comunicar, cómo lo quiero comunicar, cuáles son las herramientas que utilizo para hacerlo y respetar también las voces de los otros” (Entrevista 1, 2020, p. 27).

Francisco detecta que uno de los principales retos es que las y los estudiantes que forman parte del diplomado comprendan que no se trata de entregar las actividades “solo por entregar, toda la carne al asador, sino es como... eh... poner todo lo que tú eres: herramientas, cuestionamientos” (Entrevista 1, 2020, p. 18).

En su recorrido, ha explorado y aplicado diversas estrategias para que los tutorados y estudiantes desarrollen sus aprendizajes. Inclusive, ha llegado a reconocer algunas formas de ser tutor:

- El tutor pasivo: quien solo llena el formato de seguimiento.
- El tutor activo que está constantemente bajando las tareas de los tutorados y revisándolas.
- El tutor que se preocupa por buscar espacios neutros: cómo fomento que tanto tutorados como tutores-acompañantes crezcan. Y también cómo voy, a partir de ciertas actividades, modelando el acompañamiento (Entrevista 1, 2020, p. 19).

Francisco se ubica en el tercer modelo. Señala que hay algunas actividades en las que se limita y otras en las que está atento en la tutoría. Por ejemplo, se limita a descargar todos los trabajos de las y los estudiantes para decirle a la tutora-acompañante “lo que no está haciendo bien”, con lo que desea evitar conflictos. Lo que sí hace es observar lo que él llama “apapachos” a las y los estudiantes como decirles “¡muy bien!” “¡Vas bien!” “¡Gracias por subir tus actividades!”; “en esos casos les decía que no estaba retroalimentando los textos” (Entrevista 1, 2020, p. 20). Su idea de tutorar es siempre estar acompañando, en algunos momentos activamente y en otros de forma pasiva. Una característica de un tutor para el entrevistado es autoexigirse constantemente, “sin que alguien te diga lo que hay que hacer; trascender los errores del sistema tradicional [en el que solo se comenta] ‘Todo va muy bien, no pasa nada’” (Entrevista 1, 2020, p. 20). Para él es importante hacer notar las acciones que el tutorado no está realizando de manera adecuada, las que puede corregir con la frase “te sugiero que...”. Asimismo, comunicar a partir de una sugerencia “delega en el otro una responsabilidad [...] los obliga a ellos a pensar” (Entrevista 1, 2020, p. 23). Adicionalmente, los cuestiona y les brinda más información de la que se encuentra en la plataforma, como videos u otros textos.

EL CASO DE PRUSIA: ¿QUÉ PUEDO COMPARTIR?

¿QUÉ PUEDO APRENDER DE ELLOS?

Una historia similar es la de Prusia. A ella, de manera inicial, la invitaron a formar parte del programa en el ámbito administrativo-académico tras titularse de la Licenciatura en Pedagogía. A un semestre de iniciar, la UPN le pidió, por su tipo de contratación, trabajar como docente con al menos un grupo: “no quería muy bien, porque era más trabajo obviamente, pero pues no tenía opción, pues si quería seguir trabajando en Entre Pares tenía que involucrarme en las actividades de docencia” (Entrevista 1, 2021,

p. 4). Prusia llega a la tutoría docente después de ser estudiante de diplomado, tutora-acompañante por dos años dentro del programa y apoyo técnico-administrativo y académico de Entre Pares. Ha construido su docencia inicial a nivel universitario a partir de la participación voluntaria en otros grupos, la mentoría y co-mentoría con profesores más experimentados.

Prusia distingue entre acompañamiento y enseñanza al concebir su rol como tutora-docente en el programa; ella prefiere ubicarse como acompañante más que como docente, pues nota una diferencia desde el posicionamiento de poder:

Por cómo ha sido tradicional o históricamente pensado el maestro, ¿no? Que es como esa figura que sabe y me debe de transmitir conocimiento, ¿no? Entonces, aunque algunos hemos intentado como luchar contra eso, ¿no? Porque, o bueno, no solo es un transmisor de conocimiento, ni los estudiantes son pasivos, pero [...] de pronto, como estudiantes, se llega a la universidad, con esa lógica, ¿no?: sentarse frente a un maestro que va a decir lo que no sabemos o que nos va a digerir las lecturas que no entendimos o nos va a explicar eso que [...] siempre es como ese alguien que nos va a iluminar [...] Entonces, yo dije ‘no, yo no les voy a mostrar nada a estas personas’ porque, además, en mí caso, yo creo que sí influyó algo, un elemento, ¿no? Y creo que eso es importante en mi trayectoria, que es la edad. La edad y el grado. Yo en ese entonces solo tenía la licenciatura. Apenas estaba terminando la licenciatura. Entonces, dije ‘¿y que poder puedo tener para plantarme aquí y decirles yo tengo un saber?’ yo igual, ¿no? Me sentía que también estaba aprendiendo y yo me seguía viviendo como en un proceso formativo (Entrevista 1, 2021, p. 18).

Para Prusia ser tutora-docente implica situarse como una par, como alguien que acompañaría al estudiante en su labor como tutor dentro del proceso del programa, pues situarse como docente le generaba cierta presión, “la presión de yo debo tener un saber” (Entrevista 1, 2021, p. 20), “yo tengo que aportarles algo, pero si lo pienso como un acompañamiento es ¿qué tengo para compartir? ¿qué puedo aprender de ellos?” (Entrevista 1, 2021, p. 22). Crea una analogía:

De pronto intentaba como buscar analogías eh... entonces, lo básico es camina a mi lado, porque por eso vamos acompañadas, si no me diría tú ve a la tienda y yo voy al súper, ¿no? Y cada uno iría por su lado, o sea, acompañamiento significa que por lo menos vamos a transitar un pequeño camino juntos, de la mano o no de la mano, no lo sé, depende [...] pero si me caigo, seguramente me va a levantar y si ella se cae, yo le ayudaré a levantarse, ¿no? Este y vamos a... tenemos... como un punto final, ¿no? Una meta que es llegar a la tienda, entonces, más o menos intentaba así yo comprender mi función (Entrevista 1, 2021, p. 19).

Las principales estrategias que Prusia ha empleado en el acompañamiento de estudiantes en la literacidad académica son, por una parte, el uso del diario para que tanto las y los estudiantes como ella misma se conozcan y dialoguen a partir de los planteamientos de cada quien, indaguen y cuestionen. Por otra parte, reconocer las necesidades de cada estudiante: “dependiendo de lo que yo veía que necesitaban [...] indagar, buscar material” e invitarlos a que también lo buscaran a partir de su guía.

Como tutora-docente, Prusia procura ser lo más neutral posible, mantener líneas de respeto, tener confianza en la tarea que está haciendo el tutor-acompañante, en que sabe lo que tiene que hacer y que puede resolver las situaciones que se le presenten.

REFLEXIONES FINALES

La palabra es el medio por el cual las personas deconstruimos, ponemos a prueba y reconstruimos las propias creencias y teorías profesadas sobre y para el hacer. Es el medio indispensable para escuchar, comprender, posicionarnos, hablar y defender nuestro rol como autores y actores tanto en el ámbito profesional, como en el ciudadano y humano. Así, ser un sujeto letrado conlleva no solo a dominar los elementos técnicos del lenguaje (adecuada ortografía, organización de palabras, frases, párrafos con

coherencia, cohesión), sino también a vivir un proceso complejo de cambio, pérdida y apertura de nuestro lugar en el mundo. ¿Tienen responsabilidad las y los docentes de educación superior en esta formación en la literacidad académica? Mi respuesta es sí, la tienen. Investigadores como Carlino (2002) o Hernández (2019) consideran que la o el docente de nivel universitario es un profesional que acompaña en el aprendizaje de la lengua (la expresión de las propias ideas, significaciones, pensamientos para situarse en el mundo), acerca de la lengua (términos y conceptos gramaticales, reglas, convenciones), y mediante la lengua (la reflexión, la crítica, los posicionamientos teóricos, conceptuales de una o más disciplinas). La pregunta que coloco sobre la mesa es ¿cómo?

A lo largo de este trabajo he mostrado parte de las estrategias realizadas por una institución pública de nivel superior frente a los retos concernientes a la literacidad académica a través de la tutoría, en específico de la docente. Los sujetos participantes conducen a estudiantes que fungen el rol de tutores-acompañantes para apoyar en el trabajo de la lectura, escritura y oralidad a estudiantes de nuevo ingreso, quienes se enfrentan, posicionan y buscan el encuentro desde sus experiencias, disciplina, saberes. Cada uno de ellos lo significa de acuerdo con sus propias experiencias, paradigmas que implican y recrean códigos que establecen con los otros. Lo aquí presentado es el acercamiento a un estudio más profundo sobre la tutoría para el desarrollo de la literacidad académica en educación superior dentro del programa Entre Pares de la UPN, Ajusco.

En los casos de Francisco y Prusia, presentados a lo largo de este escrito, ser profesor en la universidad tiene varias rutas y motivos de arribo. Cada uno ha recorrido una senda con diversas encrucijadas para llegar a su situación actual: oportunidades en momentos específicos, apertura a la acción y preparación constante. Al estar sumergidos en las actividades propias de una institución educativa a nivel superior (investigación, difusión, gestión o extensión y divulgación) desarrollan ciertas creencias, modelos y significados que conforman su cultura docente, como llevar a la práctica aquellas

acciones de los profesores que admiraron durante su trayecto estudiantil o acompañar a las y los estudiantes para que llegue a argumentaciones personales, a encontrar su propia voz. Distinguen y nombran sus formas de enseñanza y estrategias empleadas para el aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, expresan ciertas inquietudes que los llevan a emprender una formación determinada; visualizan una apertura hacia la formación de sujetos letrados, como en el caso del Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior, y forman parte del programa Entre Pares.

Las formas de hacer, de relacionarse con los otros y de dar forma a las acciones del día a día conforman la cultura docente de los entrevistados. Los modelos y apoyos de profesores que encontraron durante su trayecto estudiantil y al inicio de su práctica frente a grupo los han llevado al deseo de emular y conducirse de una manera similar. Lo que funcionó para ellos, es posible que funcione para los otros.

Reflexionan que parte de ser docente es abrir un mundo al estudiante a partir del lenguaje que hasta ese momento estaba cerrado. La docencia tiene que ver con el conocimiento, la experiencia, el amor, la preocupación, la atención hacia un aspecto del mundo (a partir de la disciplina, de la asignatura que imparte) y hacia las y los estudiantes. Han buscado alcanzar diversos objetivos como incidir en los aprendizajes de sus estudiantes mediante vías relativas al trabajo colegiado con otros compañeros y compañeras para dialogar sobre las actividades y posibles formas de intervención a partir de las características del grupo; la escritura permanente, el cuestionamiento, la escucha de las necesidades de los alumnos y la construcción de analogías sobre su rol. De la misma manera, plantearles preguntas y permitirles expresar sus pensamientos e inquietudes han sido ejes de su actuar. Han intentado y siguen intentando. Confían en sus estudiantes.

Para los entrevistados enfrentarse a la tutoría-docente en un inicio significó tomar decisiones que, con el paso del tiempo,

descubrieron que no les funcionaban para alcanzar sus propósitos. Han atravesado por emociones diversas, dudas, vacilación; se han conocido y re-conocido en el otro.

Cuando a alguien se le da la oportunidad de escribir, leer y expresarse se abren las posibilidades de cuestionar, de transformar el mundo. El papel que la escuela juega en ello es invaluable; la escuela entendida como ese espacio en donde compartimos vínculos bajo los supuestos de la igualdad pedagógica –la condición en que todas y todos podemos lograr aprender desde el trato diferente– y en el trabajo indefinido de la libertad, retomando los planteamientos de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014).

La forma de aprendizaje escolar se puede transformar. El aprendizaje implica moldear la subjetividad de los sujetos. Si una de las problemáticas detectadas a nivel mundial ha sido la dificultad que los estudiantes de nivel superior tienen al emplear el lenguaje dentro de los estudios de su disciplina, es necesario recordar que como docentes debemos familiarizarnos con el contexto, con las historias de las y los estudiantes, con las estrategias; con aquello que hacen y la manera en que lo hacen. El tiempo escolar es un momento invaluable para hacerlo a través del acercamiento a las prácticas, es decir: las acciones que dan forma a la vida (Langford, 1994) involucran valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales (procesos internos) y la conexión de personas entre sí, que implica cogniciones compartidas representadas en ideologías e identidades sociales (procesos sociales). Además, conlleva a apreciar que las y los estudiantes leen, escriben y se expresan no solo en la escuela, sino también en casa, en el trabajo, en las actividades religiosas, con grupos de amigos, en reuniones de comida, entre otros, a través de las necesidades de la vida cotidiana: comunicación personal, organización y realización de tareas cotidianas, documentación, saber y participación, placer, conocimiento y significación (Barton y Hamilton, 1999); conquistas en las que, sin duda alguna, el docente tiene una tarea incalculable.

REFERENCIAS

- Arredondo, M. E. y Segura, C.R. (2011). La sociedad del conocimiento y las universidades latinoamericanas. En L. Suárez, E. Sosa y L. Hernández-Santamarina (coords.), *Enfoques multidisciplinarios sobre comunicación, tecnología y educación* (pp.71-105). México: UPN.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1999). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London/New York: Routledge.
- Bohórquez, A. (2016, 3 de octubre). La infantilización de la educación superior. *Compartir. Palabra Maestra*. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-infantilizacion-de-la-educacion-superior?fbclid=IwAR03TatX8z0-Cfrqj-KQxES1GOKNHWfpVnk9CD-HP2wyYbgD7LW5DliEXYJ0>, el 3 de octubre de 2016.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV (185), 13-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118502.pdf>, el 10 de agosto de 2020.
- Day, C. (2005). Los docentes como investigadores. En C. Day (coord.), *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (pp. 39-68). Madrid, España: Narcea.
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid, España: Narcea.
- Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Garza, Y. (2017). *Las concepciones de estudiantes universitarios sobre la escritura académica*. México: UPN.
- Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria: una guía introductoria*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista española de lingüística aplicada*, 18 (4), 771-798. DOI: 10.1590/1984-6398201812989.
- Hernández, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala*, 24 (2), 363-386. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Grao.
- Imbernón, F. (2016). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado. (coords.), *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario internacional RELFIDO* (pp. 6-7). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Krüger, K. (2006). El concepto de “sociedad del conocimiento”. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, XI (683). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm#4>, el 10 de junio de 2020.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>, el 20 de mayo de 2020.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una Cuestión Pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Naisbitt, J. (1999). *High tech, high touch. Technology and our accelerated search for meaning*. London, U. K.: Nicholas Brealey Publishing.
- Panico, F., Leal, T., Escalona, M., Pineda, M.R. y Sánchez, L. (2014). Una visión integral de las TIC desde la sustentabilidad humana: retos y oportunidades para la universidad del siglo XXI. En A. Ramírez y M. A. Casillas. (coords.), *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior* (pp. 107-134). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Pérez-Gómez, M. A. [BerritzeguneNaguaia] (2013). *Prácticas educativas en la era digital*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=AkOludDPJSg&fbclid=IwAR0MZ4M0B8LN7mWF4a_Vs3tLWIBljTF07pIgSZ-dFkLZv1uWNMJG2ee-JMU4.
- Ramírez, I., Reyes, E.A. y Sánchez, S. (2011). Estudio diagnóstico sobre estrategias de gestión del conocimiento y uso de TIC en estudiantes de licenciatura de la UPN. En L. Suárez, E. Sosa y L. Hernández-Santamarina (coords.), *Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación* (pp. 71-105). México: UPN.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Spencer, H. (1891). *La educación intelectual, moral y física*. México: Tip. Lit. de Filomeno Mata.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora: Kresearch.
- Toffler, A. (1991). *Power-shift: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. New York, EE. UU.: Bantam Books.
- UPN (2018). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018*. México: UPN.

CAPÍTULO II

CONSIDERACIONES SOBRE EL JUEGO Y LA ESCUELA

Nidia Eli Ochoa Reyes y Miguel Francisco del Ángel Ortega

“¿A qué juego da derecho el derecho al juego en ‘mi’ escuela?” (Pavía, 2021, p. 33). Esta es una de las preguntas que fungen como principio de la exposición que el pedagogo argentino Víctor Pavía presenta en su reciente libro *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego* (2021). Ante dicha interrogante, el sentido común puede sugerir una variedad de respuestas al instante; sin embargo, reconociendo el camino ya transitado por Pavía, nos interesa mostrar lo siguiente: en primer lugar que, lejos de ser ingenua, la pregunta expresa un problema de gran complejidad, pocas veces examinado en nuestro ámbito disciplinario; en segundo lugar y en relación con el punto anterior, que la tarea de *asegurar* un derecho como aquél resulta complicada, no solo por los espacios físicos o las precarias condiciones materiales que suelen presentarse como primer obstáculo sino, sobre todo, por la naturaleza de eso que se quiere asegurar: el juego. Al respecto, recuperaremos algunos de los supuestos del filósofo francés George Bataille con la intención de discutir los alcances del derecho al juego, la relación del juego con la educación humana y su lugar en la escuela.

Brevemente, la tesis sostenida por Pavía indica que el juego que suele organizarse en las escuelas, especialmente el que tiene intenciones de aligerar el trabajo, interesar e incluso distraer por un momento a las y los alumnos, y contribuir a la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos por el docente, queda muy lejos de ofrecer experiencias *lúdicas* y, en este sentido, de *garantizar* el derecho al juego dado que, con el interés puesto en otros fines, jugar termina por ser lo menos importante; se le mira como un *medio* y no como un *fin*. Por esta razón, el discurso de Pavía va dirigido a las y los docentes con la intención de que estos noten que la manera de jugar que actualmente se promueve en las escuelas se trata de un “jugar serio de dientes apretados” (Pavía, 2021, p. 28) y que, en cambio, habría que garantizar un “modo más lúdico de jugar” (Pavía, 2021, p. 28). “Juego” y “lúdico”, asegura Pavía, no son sinónimos; “lúdico” es un adjetivo del sustantivo “juego”; no se trata de un pleonismo. La clave para entenderlo estriba en la palabra “modo”, que indica la forma de comprender y realizar la acción de jugar por parte de quien juega (Pavía, 2021, p. 39). De acuerdo con el autor, hay juegos que tienen carácter de lúdicos y otros que no, o hay unos más lúdicos que otros y este carácter está dado por la actitud que muestran quienes juegan en relación consigo mismos, con los otros y con el entorno en el que se encuentran jugando. En el juego lúdico se percibe

cierto grado de actuación auténtica, en una situación connotada como aparente, de sesgo autotélico, sostenida por un guion imaginativo (mejor aún si es ingenioso), regulada por reglas que se negocian constantemente adaptándolas a la medida de cada jugador o jugadora según la circunstancia, mientras aumentan los niveles de permiso y confianza compartidos a partir de un sentimiento de empatía y complicidad generalizado [...] que potencia (y al que potencian) los efectos especiales y escenografía imaginarios, espíritu de travesura, ruptura transitoria, morosidad, el deber de prodigarse y oportunas transmutaciones (Pavía, 2021, p. 146).

“El modo de jugar lúdico” es, a juicio del pedagogo argentino, el más genuino y del que hay que ocuparse dentro de la escuela.

Si la institución escolar tiene la obligación y si las niñas y los niños tienen el derecho de jugar al interior de las escuelas, Pavía advierte de una labor pendiente para la mayoría de las y los docentes, por la cual es preciso preocuparse: lograr experiencias de juego lúdicas. En su texto, concebido por él mismo como un manual, invita a las y los profesores a planear, en lo posible, la manifestación de experiencias lúdicas con base en una serie de “momentos” o “fases” extraídas de experiencias vividas, pensadas y ordenadas por el autor. Las fases para elaborar una “secuencia de actividad lúdica” —así denomina Pavía a la planeación del juego— son las siguientes: el encuentro con los jugadores, la invitación al juego, las actividades preparatorias, las actividades preliminares, la actividad principal, el desleimiento y la despedida (Pavía, 2021, pp. 86-92). Además de la respectiva descripción de cada fase, el autor agrega “detalles” (Pavía, 2021, pp. 149-171) que pueden contribuir a la formación de las habilidades de las y los docente para planear actividades lúdicas; por ejemplo, la importancia de la creación de un guion de juego imaginativo, ingenioso y verosímil como tarea docente, y la relevancia que tiene para las y los profesores saber que un juego lúdico se caracteriza por el permiso entre los jugadores, la confianza y cierta forma de establecer reglas y de negociarlas con el objetivo principal de que todos sigan jugando. Cuando Pavía vincula este modo de comprender el juego con el interés pedagógico de forjar la *convivencia* en las escuelas, quedan pocas dudas respecto al beneficio del juego y la urgente necesidad de preparar a las y los profesores para incorporarlo a sus clases.

Sin embargo, frente al panorama abierto por el autor se levantan diversas interrogantes, y en algunas de ellas queremos detenernos: por un lado, aun cuando la diferencia radica en la actitud de quien juega, la doble enunciación del juego como más y menos lúdico pone en problemas a la delimitación del juego mismo: ¿continúa siendo juego una actividad que es poco lúdica o, peor aún, no

lúdica? Esta pregunta, irremediablemente, nos conduce a otra, cuya respuesta Pavía decidió no formular de manera directa: Aquí es el juego? Consideramos que de la respuesta a este cuestionamiento depende lo que podamos afirmar acerca del juego como derecho, del lugar que este tiene en la constitución de las personas y de su modo de manifestarse y procurarse en las escuelas; de allí que recurramos, a partir de ahora, a otros referentes que nos permitan reconsiderar estos asuntos.

El Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que “[los] niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral”. Por su parte, el artículo 60 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, ley que también es mexicana, especifica que “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento”. El juego, en nuestro país, efectivamente tiene estatus de derecho; no obstante, se ha señalado la falta de atención que se le ha prestado. Parte de ese descuido puede identificarse en la ausencia de definición de la actividad lúdica en el marco legal. Por razones como esta, a pesar de haberse enunciado tal derecho desde la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en el año 2013 la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas publicó una observación general con motivo de ampliar el reconocimiento del derecho al juego en los países miembros. En esa observación puede notarse un esfuerzo mayor para precisar el sentido de este derecho. Nos interesa señalar que allí, en el Artículo 31, párrafo 1, se entiende por juego infantil:

todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual (ONU, 2013).

¿Cómo atender un derecho como el anterior? Las recomendaciones elaboradas por estudios como el de Corona y Gülgönen, titulado *El derecho de los niños y niñas al juego en México*, han señalado la necesidad de poner atención sobre factores tales como la idea socialmente generalizada que mira al juego como trivial y como una pérdida de tiempo; la disminución de la convivencia familiar; la violencia e inseguridad en las calles; la mala planificación urbana que, además de permitir la construcción de viviendas con nulo acceso a servicios básicos, excluye la preservación y construcción de espacios verdes, parques y jardines; la falta de políticas sociales y presupuesto destinado a la satisfacción de este derecho; la ausencia de espacios y tiempo destinados al juego en las escuelas; un exceso de actividades extracurriculares y la falta de capacitación de las maestras y los maestros e implementación de técnicas de juego al interior de las instituciones escolares, entre otros (estas últimas en sintonía con los objetivos que ya señalaba Pavía). No obstante, entre todas estas condiciones queremos centrarnos en la que nos parece más relevante: la esencial relación entre el juego y la cultura.

✱✱

Preguntamos, pues, por la naturaleza del juego, por lo lúdico de esa actividad libre, “autotélica”, y cuya importancia se hace patente en su reconocimiento por la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU. Sin embargo, para responder esa pregunta es preciso reconocer que el juego es una parte de un entramado conceptual que, junto con el *trabajo* y la *razón*, tradicionalmente han determinado la concepción de la naturaleza del ser humano. Así, toda interrogación que pretenda aprehender la esencia del juego debe ampliar su mirada hasta abarcar el modo en que este, trabajo y razón conforman lo que, de manera general, podemos denominar *lo humano*. Y es que ninguno, por sí mismo, puede mostrarse como el elemento diferenciador entre el *ser humano* y los demás entes. Atendiendo a esta interrogante, en lo sucesivo, la labor filosófica de Georges Bataille (2006, 2013) fungirá como el medio a través del cual la convergencia de estos conceptos pueda aclararse.

El trabajo, comienza Bataille siguiendo una antiquísima tradición de pensamiento, constituye la actividad principal del ser humano, gracias a la cual se desarrolla el proceso que le da diferencia específica y que le distingue de los demás entes. Y es que el trabajo, tomado en un sentido general y no como *empleo*, no solo transforma los objetos y el ambiente alrededor del ser que trabaja, sino que, además, transforma a ese mismo ser a través de su propia labor. Así, *el trabajo es una acción reflexiva*. El ser humano, trabajando, simultáneamente da forma a su mundo y se da forma a sí mismo. Mundo y ser humano surgen paralela y sincrónicamente a partir de la relación que se establece entre ellos *en* el trabajo. No obstante, el mismo Bataille se apresura a añadir que el trabajo, claramente comprendido, no es más que *un medio*. El trabajo es la base de la condición humana, el *factum* de la existencia; el trabajo es el punto medio desde donde se despliegan las posibilidades que se abren *en* la relación entre el hombre y el mundo, pero no puede comprenderse como el *fin* último de aquel ser que trabaja. Como señala Bataille:

La civilización entera, *la posibilidad de la vida humana*, depende de la previsión razonada de los medios que garantizan la vida. Pero esta vida –esta vida civilizada– que debemos garantizar, no puede ser reducida a estos *medios* que la hacen posible. Más allá de los medios calculados buscamos el *fin* –o los fines– de estos medios” (Bataille, 2013, pp. 35-36).

La reducción de un fin a su medio conlleva la pérdida de sentido (*télos*), una imposibilidad de historia (tanto de futuro como de pasado) que se perpetúa en un presente dilatado que se extiende más y más, difuminando los límites de todo acto y esencia. Un ejercicio crítico de pensamiento capaz de delimitar el ámbito del trabajo y de marcar sus límites con respecto a los fines del hombre resulta necesario ya que, junto al peligro de confundir los medios con los fines, se presenta el de lo ético y ontológico de transformar al ser humano –al *zoon politikón* de Aristóteles, al *homo faber* de la antropología del siglo pasado, al *Dasein* de la fenomenología hermenéutica– en lo que Hannah Arendt (2005) ha denominado *animal laborans*, es decir, el animal cuyo fin es trabajar.

Así, dirigiendo la mirada hacia este problema, Bataille afirma que

Es corriente entender por fin lo que claramente no es sino un medio. La búsqueda de la riqueza –unas veces, la riqueza de individuos egoístas, otras veces, la riqueza común– es, evidentemente, sólo un medio. *El trabajo no es más que un medio...*

La respuesta al deseo erótico –así como al deseo, quizá más humano (menos físico), de la poesía y del éxtasis [...]– es, por el contrario, un fin.

De hecho, la búsqueda de los medios es siempre, en último término, razonable. La búsqueda de un fin está relacionada con el deseo, que a menudo desafía a la razón.

Frecuentemente, en mí, la satisfacción de un deseo se opone al interés. ¡Pero me dejo someter por ella, pues se ha convertido, bruscamente, en mi fin último! (Bataille, 2013, p. 36).

La forma en la que Bataille presenta la dicotomía entre fines y medios es interesante para los objetivos aquí propuestos, ya que nos permite comprender claramente los límites de la acción racional del ser humano. En efecto, la finalidad, al encontrarse impelida por un deseo, no puede reducirse plenamente a principios racionales, sino que permanece más allá de la razón, delineando los dos ámbitos entre los que, ambiguamente, existimos. “La ambigüedad –escribe Bataille– de esta vida humana se refleja tanto en un ataque de risa como cuando prorrumpimos en sollozos. Conlleva la dificultad de conciliar el cálculo razonable, que la fundamenta, con esas lágrimas ... con esa horrible risa” (Bataille, 2013, p. 37). Así, aquello que queda organizado de acuerdo con la razón es el medio, el cual se comprende y encamina siempre con respecto a su fin; pero al considerar el ámbito de los fines, más que la razón, es la voluntad la que los establece y busca. La autoridad de la ley moral o de la belleza, su naturaleza sublime, rebasan y dirigen la laboriosidad de la razón. La razón busca ese *noumeno* –es decir, aquella idea que solo puede pensarse– con todos sus atributos y facultades, mas este permanece siempre allende sus límites. O, como apunta Bataille un poco más adelante en su texto:

Estos límites [es decir, los límites de la razón] vienen dados por el hecho de que, inevitablemente, el fin de la razón, que excede a la razón misma, ¡no es contrario a la superación de la razón!

Por la violencia de la superación, comprendo, en el desorden de mis risas y de mis sollozos, en el exceso de los arrebatos que me consumen, la similitud entre el horror y una voluptuosidad superior a mis fuerzas, entre el dolor final y un insufrible gozo (Bataille, 2013, p. 37).

La referencia de Bataille al erotismo en su señalamiento de la voluptuosidad del gozo y del miedo a la muerte, es, a su vez, la referencia hacia los fines del ser humano, para cuya consecución trabaja. Sin embargo, como ya se ha señalado, estos fines permanecen en una obscuridad conceptual que, no obstante, nos impele insistentemente

con su constante patencia, con su irrefutable facticidad. Tanto el amor como la muerte nos motivan desde esa luminosidad opaca y se convierten en los primeros fines identificables en la historia del hombre. Es un hecho conocido que los primeros vestigios del *homo sapiens* constan de ritos funerarios y de expresiones artísticas. Por el contrario, la utilización de herramientas no es exclusiva del *homo sapiens*, ya que su uso está ampliamente documentado por los registros paleontológicos y arqueológicos de las distintas especies de homínidos, e incluso en otras especies de animales como los monos, las nutrias o los cuervos. Así, podemos comprender que, desde su advenimiento, el hombre se encuentra en una situación en la que la herramienta y el trabajo fungen un papel determinante en su naturaleza, pero que no es sino en el sentimiento de lo bello que se manifiesta a partir de la experiencia artística y en la angustia ante la muerte en donde podemos encontrar su diferencia específica. Y es que aquí, como apunta Bataille, “[s]e trata de signos manifiestos ... de signos que alcanzan la más profunda sensibilidad, y que por fin poseen la fuerza necesaria para conmovernos y para no dejar en adelante de turbarnos” (2013, p. 48).

En esta tensión entre medios y finalidades ubicada en la esencia del ser humano es en donde cabe localizar su historia, porque en la historia se despliega el proceso de consecución de los fines. Esta consideración sobre el trabajo da paso, necesariamente, a la pregunta por los fines y esta, irremediablemente, se presenta enlazada con la cuestión del origen: “Pero, si es cierto que el trabajo es el origen, si es verdad que el trabajo es la clave de la humanidad, los hombres, a partir del trabajo, se alejaron por entero, a la larga, de la animalidad” (Bataille, 2013, p. 61). En efecto, “los hombres, habiendo accedido a causa del trabajo a la conciencia del fin perseguido, generalmente han ido más allá de la pura respuesta instintiva, diferenciando el sentido que esta respuesta tenía para ellos” (Bataille, 2013, p. 62). La particularidad del ser humano frente a cualquier otra especie que utiliza herramientas y “trabaja” es la transcendencia de los fines instintivos, es decir, de la satisfacción

de las necesidades biológicas básicas. El trabajo tiene como fin no la perpetuidad de la labor, sino la ganancia. No obstante, esta riqueza derivada del trabajo difícilmente puede presentarse como un fin en sí mismo, sino que, a su vez, constituye el medio para la consecución de fines más altos, fines trascendentes y sublimes: la ciencia, la moral y el arte. Con el surgimiento de estos es con lo que se ve consumada la naturaleza humana. La *inutilidad* de la ciencia, la moral y el arte es la que garantiza su presentación como fines en sí mismos, su transcendencia con respecto a los medios, esto es, su *patente y absoluta libertad*.

Esta idea continúa una de las tesis más interesantes propuestas por Bataille, según la cual la transcendencia de la vida animal en vida humana no hace más que continuar un proceso de “exudación” o derroche de recursos que caracteriza la más antigua y profunda ley universal. Así como la energía deviene vida y esta se complica innecesariamente en organismos cada vez más complejos, así también la vida se trasciende, siguiendo su propia ley, en creaciones sublimes: en sabiduría, en sacrificio y en arte (Bataille, 2009, pp. 23-57). Pero también, siguiendo esta misma idea, se ve cómo el trabajo, una vez dominado, deviene irremediabilmente en juego. Este paso se da junto con la consciencia de sí mismo y junto con la comprensión de la libertad que se puede ejercer plenamente gracias a las habilidades desarrolladas y al mundo abierto por el trabajo. El deseo, la voluntad, impelen al trabajo —que, recordemos, es un medio racional— a transformarse en diversión, determinando una nueva finalidad a la actividad humana, una finalidad en la que se manifiesta plenamente la libertad de esa voluntad a través de su inutilidad y su naturaleza sublime, de su dignidad y belleza, de su valor absoluto.

En el juego, por primera vez, el ser humano se permite aceptar autónomamente unas normas —a diferencia del trabajo, cuyo fin determina las normas, independientemente de quién lo realiza— y aplicar un esfuerzo que se dirige más allá de la ganancia. Ahí, los fines buscados se compaginan con aquellos señalados por Bataille

de la alegría y la voluptuosidad. El juego es, por así decirlo, el lugar en el que la consciencia de la libertad emerge y prepara el *ethos* humano para la finalidad erótica de la sabiduría, de la belleza y de la moralidad, únicos fines que rebasan las relaciones biológicas y materiales. Antes de estos valores, lo que hay es juego y, gracias a este, el ser humano aprende a valorar más allá de la utilidad material. El juego pone de manifiesto la irracionalidad de los fines más elevados de la humanidad; esto es, la imposibilidad de ser utilizados como medios y, de este modo, explicita su valor ético y su dignidad porque, desde un punto de vista axiológico, lo que tiene dignidad es valioso por sí mismo, es un fin en sí mismo, es decir, no tiene precio. Más allá de la ganancia, aún animal, se encuentra la victoria, únicamente representable a través de la libertad del juego.

No obstante, esta irracionalidad marca el límite que pedagógicamente hablando puede alcanzarse en la educación y su relación con el juego. Si bien este es un componente imprescindible en la formación científica, ética y estética del hombre, su determinación resulta problemática, ya que esta solo puede presentarse con la aproximación de la actividad y de la libertad: el juego es la transformación de la actividad del trabajo en fin en sí mismo a partir de la puesta en obra de la libertad, a diferencia del carácter de intermedio inherente al trabajo.

Ahora bien, dada esta concepción del juego como finalidad que subsume bajo su libre existencia tanto a la razón como al trabajo, podemos reconsiderar la forma en la que comprendemos y experimentamos lo lúdico en la facticidad de la vida y, de forma general, en el proceso formativo propio de la educación escolar, tal y como lo presenta Pavía.

Así, bajo ambas perspectivas, la principal característica del juego es su *libertad*, su carácter “autotélico”, su ser un fin y nunca un medio. Además, de acuerdo con la propia naturaleza del juego, este se presenta en la realización práctica de la voluntad que actúa libremente, esto es, es la expresión de ese deseo que se encuentra más allá de los límites de la razón y del trabajo, los cuales sirven como

medios para esa actividad. El carácter erótico del deseo, la voluptuosidad de la diversión, son rasgos inseparables del juego.

Con base en lo anterior, nos gustaría señalar algunas conclusiones que consideramos valiosas al momento de comprender la naturaleza de la actividad educativa de forma general y el papel que lo lúdico juega en esta. Y es que, con lo anteriormente expuesto, se muestra el amplio horizonte que engloba al espectro educativo.

La historia presentada por Bataille muestra que lo humano efectivamente trasciende –en un sentido ontológico, aunque no axiológico– a lo natural. Allende la vida y la satisfacción de las necesidades biológicas, a través del trabajo es en donde es posible identificar lo verdaderamente humano: en la cultura –que aquí hemos resumido como sabiduría–, moralidad y goce estético, todas enmarcadas y atravesadas por lo histórico. Afirmamos, junto a Walter Benjamin, que la educación no es sino el proceso consciente de reproducción de esos valores espirituales (Benjamin, 2010) y reconocemos, junto a Bataille, que la transformación educativa acontece en y gracias a lo lúdico, ya que ahí, en esa libertad que se convierte en autonomía, germina la consciencia histórica, moral, científica y artística que caracteriza al individuo formado. Y es que, así como nos reconocemos en los primeros vestigios de humanidad encontrados en las cuevas de Lascaux y Altamira, así también nos repulsa la brutalidad y la barbarie acontecidas dentro de las fronteras geográficas del espacio que habitamos. Esta reacción, siempre axiológica, es decir, valorativa, solo puede surgir en un ambiente de libertad, el cual, en tanto tal, siempre se presenta con un carácter lúdico. Sin embargo, la libertad es algo que no puede imponerse; se le puede cuidar y procurar, mas nunca determinar o planear. En este sentido, la humanidad nunca se encuentra determinada ni siquiera por principios naturales. Lo humano aparece en su origen como deseo y temor, y no es sino cuando estos pueden dominarse que se reconoce la autonomía del ser humano plenamente formado. Pero esta formación solo puede darse a través del trabajo que nos enseña y da las habilidades y herramientas para sobreponernos, con razón, a lo

opaco de los instintos, a valorar, que no es lo mismo que necesitar en un sentido utilitario y, con esto, a *desear formarse*.

Es por ello que reconocemos que el derecho al juego no debe comprenderse únicamente como la planeación de ciertas actividades en el salón de clase. La escuela, si bien es el lugar privilegiado para que se desarrollen la formación y el aprendizaje, no es exclusiva ni excluyente y una consideración pedagógica siempre debe reconocer la porosidad que caracteriza a los límites de la actividad escolar. Por tal motivo, siguiendo la acertada definición y justificación de la Comisión de los Derechos del Niño, que permite reconocer el valor y la relevancia de las actividades lúdicas en el desarrollo y consolidación del *ethos*, no solo de las niñas y los niños, sino de todo ser humano, afirmamos que el derecho al juego implica necesariamente el derecho a áreas recreativas, no solo en las escuelas, sino también en los espacios públicos; a políticas públicas que garanticen espacios de esparcimiento como museos y casas de la cultura; a entretenimiento en los medios de comunicación masiva que hagan suyos los valores más altos de la humanidad y no solo los de la moda o la economía; a seguridad y justicia, salud, belleza; al conocimiento y a la autonomía y, en fin, a la participación en los valores espirituales de nuestra cultura. A comprendernos como seres humanos antes que como estudiantes, docentes, empleados o ciudadanos, ya que lo lúdico rebasa ampliamente los límites de la infancia y entraña lo esencialmente humano.

Ahora bien, centrándonos en el derecho al juego en las escuelas, la garantía de este implica considerar lo siguiente: en primer lugar, el juego no puede planearse, resulta del natural exceso y manifestación de energía procedente del trabajo. No obstante, aquello que sí puede ordenarse en un plan es el trabajo. Y en el caso escolar, entre más refinado sea el trabajo realizado en la escuela –nos referimos al contenido curricular, a las tareas escolares, a las actividades que se proponen como estrategias de enseñanza y a las de aprendizaje–, mayores son las posibilidades de que aparezca un juego de carácter refinado. En este sentido, más que pensar en capacitar a los

profesores en técnicas de juego, como recomiendan Corona y Gül-gönen, o en prepararlos para invitar a los alumnos a jugar mediante el perfeccionamiento de lo que Víctor Pavía denomina “Secuencias de Actividades Lúdicas”, cabría la opción de, en efecto, señalar la importancia del juego, pero desde la consideración de su modo de ser; es decir, si el juego es una actividad libre, nuestras posibilidades pedagógicas en relación con él se limitan al trabajo.

Consecuentemente, dadas las aspiraciones escolares vinculadas con la formación de los alumnos en cuanto a conocimiento, creación, autonomía, moralidad, todas estas expresiones de carácter lúdico, es imprescindible que el trabajo escolar se funde, precisamente, en los valores heredados relativos a estos principios, es decir, que el trabajo se base en la cultura humana. Quizá solo ello nos permitirá esperar que las aspiraciones escolares se realicen alguna vez. Cuidando de la cultura se propicia lo lúdico, y es a través de lo lúdico que se perpetúa la cultura. En otras palabras, la sabiduría, la generación en la belleza y la moral son valores históricos, culturales y en estas se identifica el ideal de ser humano. Hay en ellas el brillo de lo mejor que el ser humano ha podido alcanzar. Y si bien se ha llegado a estos valores mediante el trabajo, *hacerlos nuestros* solo es posible en lo lúdico.

A lo largo de la historia, la escuela se ha convertido en el lugar en el que, a pesar de sus tropiezos, se manifiestan como objetivos los valores humanos más altos: la creación de uno mismo a partir de contenidos escolares que son herencia histórica; la búsqueda por contribuir a la consecución de sujetos conscientes de sí y de su entorno, hábiles, reflexivos, morales, creativos —en el sentido de creadores—, sujetos que indaguen, solucionen problemas y sean capaces de hacer frente al mundo. Como podrá observarse, las aspiraciones escolares más altas caen todas en lo lúdico y la escuela misma ha reconocido, forjado y facilitado el vínculo entre estos fines y el trabajo. Pensamos que la pregunta por el derecho al juego en las escuelas no habría que responderla con la invención de técnicas de juego, sino con el trabajo valioso y el juicio de los

profesores para permitir, en el salón de clases, algunas ráfagas de energía derivadas de ese mismo trabajo, expresión de creaciones no mediadas por una instrucción que permiten la libre explosión de las nuevas habilidades aprendidas, de las nuevas ideas generadas y que no contravengan a la seguridad de la clase. Cabe el juicio de las y los profesores para discernir entre expresiones que nada tienen que ver con el trabajo comenzado en el aula y con los fines que la escuela se ha propuesto, y aquellas que le otorgan un fin, que le brindan un sentido a ese trabajo. Para ello, es imprescindible considerar que el trabajo no está peleado con el juego; el trabajo es medio, el juego es fin. La escuela planea el trabajo, pero sus miras son más altas que este. La escuela, decimos, es la expresión del trabajo que el ser humano se pone a sí mismo con el fin de llegar a ser educado y esto último no podría lograrse sin el juego.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Bataille, G. (2009). *La parte maldita*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Bataille, G. (2013). *Las lágrimas de Eros*. México: Tusquets.
- Benjamin, W. (2010). La reforma escolar, un movimiento cultural. En W. Benjamin, *Obras. Libro II / Vol.1*. (pp. 13-17). Madrid, España: Abada.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022). *Artículo 4o*. México.
- Corona, Y. y Gülgönen, T. [s. f.]. El derecho de los niños y niñas al juego en México. *Rayuela. Revista iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*. [s. n.]. Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/p_investigacion/derecho_corona.pdf, el 10 de febrero de 2022.
- Ley General de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* (2014). Art. 60. México.
- ONU. Comité de los Derechos del Niño (CRC). (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes*. Art. 31. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/51ef9bf14.html>, el 10 de febrero de 2022.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego*. Buenos Aires, Argentina: Espiritu Guerrero.

CAPÍTULO 12

EL TRABAJO ESCOLAR CON PLATAFORMAS DIGITALES¹

Blanca Flor Trujillo Reyes

El trabajo escolar es una de las dimensiones que por ordinaria damos por hecho. Como norma o rutina, es parte de lo que constituye a estudiantes y profesores en la cotidianeidad; su carácter ordinario hace que se le considere subsidiario del ordenamiento de la clase y del currículum. No obstante, cobra relevancia al constituirse en un fuerte configurador de lo escolar y su ensamblaje; el peso que las tareas tienen en el tiempo dedicado y su cantidad está vinculado al programa que cada profesor debe cumplir. Variadas formas de sintetizar o resumir información, ensayos académicos, narraciones, infografías, hasta podcast y “videos educativos”, funcionan como tareas y también como control y “evidencia” para profesores y estudiantes del trabajo realizado, lo que los hace “*rehenes de la presión del trabajo escolar*” (Barrère, 2016).

¹ Este texto forma parte de las actividades del proyecto de investigación “Las imágenes digitales en la enseñanza y el trabajo escolar en bachillerato”. Prodep-UPN. Para aligerar la lectura, usaré el masculino genérico al referirme a profesores, alumnos y estudiantes. Cuando me refiera a personas específicas, usaré el pronombre correspondiente al género que asume o su nombre de pila o seudónimo.

En esta presión se conjugan tensiones que pretenden de alguna manera atenuarse o controlarse a partir de las propias tareas. En las escuelas públicas de educación media superior, contexto de la investigación en la que se sustenta este texto, es común que los profesores se refieran a los estudiantes con frases como “ya no vienen como antes” o “cada vez vienen con mayores dificultades”; de tal forma que, con las tareas, ejercicios o actividades escolares, buscan que los estudiantes de alguna manera “hagan algo”.²

Una tensión vinculada a la anterior es el constante desafío a la enseñanza desde supuestos y realidades sobre el uso de medios digitales y sobre la relación que los jóvenes mantienen con las tecnologías, confrontadas con un marco escolar que, desde el punto de vista de los profesores, impone demandas que no coinciden con los intereses de los estudiantes.

Dar cabida a los gustos, intereses y libertades es una forma de introducir al planteamiento didáctico, desde los medios digitales, algo de lo que los docentes consideran gustos de los adolescentes en particular mediante videos para mirar y en ocasiones realizar. Hacer el trabajo escolar atractivo, interesante, dinámico son las principales formas de justificar por qué incluir videos en las secuencias didácticas. Por un lado, media una pedagogía del interés, el activismo y la atracción; por otro, las referencias a la inmadurez, el riesgo y la exclusión son constantes en las expresiones de los profesores sobre los estudiantes, y las formas de trabajo escolar desplegadas buscan, de alguna forma, engancharlos a la propuesta escolar.

Este texto toma como referente una investigación sobre “imágenes digitales” en la enseñanza y en los trabajos escolares en educación media superior. El propósito fue analizar los criterios de

² Falconi (2015) mostró cómo profesores de escuela secundaria, ante dificultades complejas para sostener las actividades de los estudiantes en clase, diseñaban y desarrollaban actividades que favorecieran un “hacer práctico” objetivado en tres artefactos: carpetas, cuadernillos y afiches, en “un intento de restituir por medio del ‘orden instruccional’ la regulación de las conductas, el involucramiento con los contenidos y la apropiación de los saberes escolares ofrecidos” (p. 103).

selección de imágenes y sus soportes para el trabajo escolar, incluyendo las tareas escolares, la planeación de clase y las prácticas de enseñanza de los profesores.

El foco principal en este trabajo son los soportes del trabajo escolar, en específico las plataformas y los videos; se trata de componentes del trabajo escolar en los que se repara poco, pero que juegan un papel definitorio en las formas de hacer en la escuela. Tomo como referente una secuencia didáctica de Literatura en un bachillerato público, que muestra aspectos en tensión derivados de aspectos como el uso de plataformas en el diseño de la tarea; el posicionamiento de la docente que la elaboró sobre la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes, así como de la perspectiva de los estudiantes sobre la propuesta de trabajo.

TRABAJO ESCOLAR

El argumento del presente texto se apoya en una perspectiva sobre el trabajo escolar centrada en lo que *hacen* estudiantes y profesores. Hacer no es opuesto a pensar y pensar es hacer; implica tanto representación como materia, posibilidades de combinaciones entre lenguaje, imagen, música, afectividad, entre otros elementos que lo hacen posible. Tiene efectos políticos y subjetivos, en tanto que lo que hacemos y con lo que lo hacemos nos cambia o transforma, así como aquello con lo que lo hacemos (la naturaleza, los objetos) cambian también. Hacer es trabajar, una práctica que implica “conexiones que permiten (o no) en el aula y más allá, por ejemplo, o lo que permite a los estudiantes y profesores aprender, sentir, desear, tener decepciones y realizaciones en contextos específicos” (Bekerman y Zembylas, 2018, p. 173). Asumo que “la puesta en escena de la emoción, la identidad, la cultura, [el interés, la atención, la atracción] etc., en la enseñanza y el aprendizaje es un asunto encarnado y que hay un redescubrimiento continuo de los conceptos que se convierten en actuaciones encarnadas” (Bekerman y Zembylas, 2018, p. 174).

Se trata de una perspectiva que explora los elementos que acompañan la performatividad de las acciones y sus consecuencias: las acciones que se realizaron, lo que les dio lugar; la manera en que han sido reformuladas por otras secuencias y acciones, y que conduce a la configuración de hábitos y formas de hacer, aunque no estén delimitados o se correspondan con principios proyectados, ya sea por pedagogías psicologizantes o ideales filosóficos.

Son relevantes los marcos interpretativos de las consignas y cómo se articulan los distintos componentes. Aquí se juega una dimensión que en este análisis no considero, pero sin duda tiene efectos significativos en lo que es posible hacer: las diferencias y desigualdades en los saberes de los estudiantes. Una más, lo que Barrère (2003) identifica como una doble temporalidad y espacialidad del trabajo escolar: “el marco muy constreñido y planificado de la institución escolar se opone al espacio privado, que en alguna forma debe configurarse como lugar de trabajo” (p. 29). La misma autora encuadra estos espacios y tiempos en la metáfora del palimpsesto:

involucra dimensiones distintas: es un trabajo de comunicación y de relación; es un trabajo de gestión común de un cierto número de eventos puntuales, ligados a la relación y sus avatares; es un trabajo que puede equipararse a un empleo, con sus monotonías, sus rutinas, su aburrimiento; implica también una parte de gestión del tiempo, de organización y planificación; es un trabajo creativo, o al menos debe movilizar algo de la inspiración, la originalidad, lo artesanal (pp. 31-32).

Uno de los aspectos que he considerado en la interpretación que expongo más adelante son las pruebas subjetivas (Barrère, 2003; 2016); es decir, una suerte de desafíos que algunas tareas imponen a los estudiantes, en tanto suponen la combinación entre la obligación del cumplimiento y sus gustos e intereses en ámbitos considerados no escolares. Estas pruebas son problemáticas porque conjugan *actividades electivas* con las normas escolares, sin embargo, “no se

inscribe[n] más en un modelo de formación asumido” (Barrère, 2016, p. 76). Dicho de otra forma, las pruebas educativas o pedagógicas –como las que exige la realización y el cumplimiento de las tareas escolares–, son cada vez más difíciles de relacionar con nociones pedagógicas modernas de la formación, ya que no expresan o contienen un ideal unificado, aunque participen, quiérase o no, de la transmisión y de la formación.

Entre las pruebas a las que se refiere esta socióloga son de especial interés las que denomina de la intensidad, de la singularidad y del recorrido. Por ejemplo, en las consignas que implican buscar, seleccionar o mirar videos combinados con otros soportes digitales (libros, audios, procesadores de texto, sitios básicos de herramientas de diseño gráfico), la *intensidad* puede ser estable, controlada por la actividad en lo general pero, al mismo tiempo, los adolescentes buscan la *singularidad*, la originalidad, o ser auténticos, ya sea por las imágenes que emplean, por la creatividad de que se sienten capaces, por lo atractivas o no que les resultan sus tareas terminadas, que les llevan, por ejemplo, a invertir un tiempo prolongado en conseguir la “mejor” imagen o la “más auténtica” para elaborar un video; finalmente, el *recorrido* es la prueba que hace a los estudiantes “avanzar entre obligaciones institucionales y aspiraciones personales” (Barrère, 2016, p. 78).

Constantemente, los estudiantes se enfrentan a demandas institucionales y desafíos personales que, particularmente en el nivel de educación media superior, son definitorios de la continuación o no en los estudios a nivel superior. Coincido con Barrère en que, por más desinteresado y displicente que un estudiante pueda mostrarse sobre lo escolar, ninguno se desinteresa “de su trabajo escolar en términos de resultados y clasificaciones” (p. 75).

Los *haceres ordinarios* (Chartier, 2000) forman parte de los procesos de escolarización; sus elementos visibles y no visibles (en tanto tareas en limpio) autorizan y desautorizan formas de acercarse al conocimiento, legitiman saberes y formas de estar en el mundo. Retomo la hipótesis de Dussel (2010) acerca de que los medios

digitales, en tanto soportes incorporados en estos haceres ordinarios, introducen condiciones que redimensionan los procesos de escolarización y remodelan la relación con el saber y sus efectos.

LOS SOPORTES EN EL TRABAJO ESCOLAR

El entramado de soportes, lo que permiten o no hacer, y su enmarcamiento (Bernstein, 1975) para realizar una tarea dan posibilidades y tienen efectos diversos en la vida escolar y sus demandas, que tiene una de sus manifestaciones en artefactos, materiales escritos y dispositivos pedagógicos (Bonnéry, 2011). Los medios digitales que progresivamente se han introducido también como soportes del trabajo escolar son parte de una infraestructura que está interviniendo en la modificación y formación de hábitos de estudio, en las formas de hacer que los estudiantes atiendan las demandas de la tarea.

Aquello que los seres humanos hacemos, pensamos y sabemos sugiere ambientes específicos en conexión con prácticas de registro y codificación de la cultura que hemos heredado históricamente; los objetos técnicos son un soporte cardinal de la memoria (Gitelman, 2014). Los documentos escritos son un ejemplo, presentan un saber hacer y un *saber-mostrar*, esto es, la combinación de un saber y una apariencia, algo que se pasa y se sabe en cuanto se vuelve visible.

El trabajo escolar se produce en ambientes especialmente diseñados para ello y los soportes de las tareas también pueden ser vistos como un *saber-mostrar* que jerarquiza el conocimiento y contribuye a darle significado y orden. Por ejemplo, hay diferencias entre las maneras consideradas “tradicionales” de llevar registro de las tareas en el cuaderno –fechadas de manera consecutiva, a veces bajo la continuidad lógica de los contenidos–, tenerlo a disposición para ir y venir por él en momentos posteriores a su realización no previstos, y realizar “tareas digitales” en archivos independientes, sin continuidad temática o temporal, sin formas de archivación concretas; los videos agregan la peculiaridad de

“objetivarse” mediante una URL en las secuencias didácticas o en su entrega para revisión y evaluación cuando han sido elaborados como tareas escolares.

La transmisión y la memoria se hacen frágiles, lo que tiene consecuencias en el orden y las jerarquías bajo las que se transmiten los conocimientos y, por lo tanto, en la concepción de lo que es válido como saber y conocimiento a través de las consignas y las tareas. Entre los soportes que se han incorporado con fuerza en la última década y aún más durante la contingencia sanitaria por COVID-19 están las “plataformas educativas” y el uso intensivo de videos para mirar y, en algunas ocasiones, realizar como tarea.

Para acercarme a las plataformas sigo los análisis de van Dijck (2016) y Kelkar (2017). Si bien el término *plataforma* en principio refiere a la reunión y organización de *software* y *hardware* para hacerlo funcionar y era propio del ámbito de la informática experta, se ha extendido a las redes sociales como YouTube, Facebook y el contenido que generan los usuarios; otras plataformas son las “educativas” o “de aprendizaje”, como se presenta Moodle, y los “servicios web educativos” como Classroom, que también son referidas así al menos por profesores y estudiantes.

Las plataformas usadas en los diseños didácticos producen “una división del trabajo en que la organización de la plataforma produce *software* y las organizaciones cliente (también conocidas como ‘usuarios’) producen pedagogía/educación” (Kelkar, 2017, p. 2630). La sensación de libertad y “ser creativos” para el diseño de secuencias didácticas, así como para la realización de videos, se ve al menos condicionada por el arreglo socio-técnico y discursivo de las plataformas, cuyo uso de interfaces y algoritmos conduce a la asimetría, en tanto los usuarios no acceden al funcionamiento del código y los algoritmos, a las variaciones en el grado de control y personalización de la experiencia, y la definición de categorías políticas (social e innovador, por ejemplo) (Kelkar, 2017).

De acuerdo con los estudios que sigue Kelkar y el que él mismo realizó sobre una “plataforma educativa”, los diseñadores

enmarcan el *software* como plataforma y las interfaces como “herramientas”, elementos que contribuyen a la forma en que se construyen roles de usuario como “autosuficientes y les da cierta libertad con respecto a la definición de sus propios objetivos y propósitos” (p. 2630); los diseños de plataforma están predeterminados para que los usuarios sean “regulados por las interfaces para trabajar con ciertas partes del software” (p. 2631). Se trata de una “libertad” condicionada, de soportes que están contruidos bajo el hecho de hacer que quien los usa lo haga bajo pautas determinantes de las acciones y de forma estandarizada.

Esta aparente libertad media en las posibilidades que para profesores y estudiantes representan las “plataformas educativas”; por un lado, les permite organizar la clase, los trabajos, entregas y evaluaciones, es decir, gestionar el tiempo; por otro, también les permite gestionar el tipo de actividad y el aburrimiento, como se verá más adelante. En este sentido, estos medios participan como forma de regulación afectiva del trabajo escolar.

Es posible identificar una *economía afectiva* (Sobe, 2018) de larga data en los diseños pedagógicos; promover la participación de los estudiantes interpela a los docentes a proponerles formas de atraer su atención, de confrontar lo “lento y aburrido” que lleva a la desconexión con el trabajo escolar y “gestionar” el aburrimiento mediante la provocación de estados afectivos considerados constructivos y productivos; de ahí la insistencia en promover el interés y la motivación para que los estudiantes se enganchen a la propuesta escolar.

En este marco de exigencias, hacer que hagan algo “‘bajo su propia voluntad’ y ‘durante largos periodos de tiempo’” (Sobe, 2018, p. 159) parece estar relacionado con introducir en las secuencias de actividades aspectos que promuevan la individualidad y la libertad. El deseo y la demanda por parte de los profesores de la posibilidad de “fomentar un compromiso absorbente y envolvente” (Sobe, 2018, p. 168) tiene distintos referentes en la pedagogía para llevarlo a cabo: espacios arquitectónicos, recursos y materiales didácticos,

organización espacial del mobiliario para producir el encuentro y trabajo en equipos. En cuanto a la secuencia analizada más adelante, se trata de un diseño en el marco de una situación concreta, no tanto de “métodos” o metodologías didácticas; hay variaciones debido a que las prácticas exigen adecuaciones diversas.

Adicionalmente, la apelación a la imagen complementa la fórmula para interpelar afectivamente a los estudiantes. En los procesos de escolarización, el uso de imágenes para “fijar saberes y educar la percepción” (Dussel, 2011, p. 12) es una práctica que prevalece e incluso se intensifica en nuestros días; los usos que podrían considerarse típicos transitan entre ser un fijador o marcador de contenidos, fuente de información e ilustración, y la forma de convocar a los alumnos desde la expresión de sus gustos, de lo que para algunos profesores son sus intereses como jóvenes, o aquello a lo que por la época en la que viven “es actual”, o porque los adolescentes y jóvenes “son más visuales”. Se trata de resolver problemas de vieja data en educación: desde simplificar el contenido para una mejor enseñanza y aprendizaje, hasta entrar en contacto con la cultura juvenil e incluir a los estudiantes desde sus gustos e inquietudes.

La complejidad que imprime la consideración de los soportes, los discursos sobre el aprendizaje y los estudiantes, y las demandas subjetivas e institucionales que están en juego convergen en una perspectiva que ubica al trabajo escolar como práctica que se lleva a cabo en entornos sociotécnicos, es decir, en “la conjugación de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas” (Dussel, 2020, p. 20) que llevan inscritos aspectos históricos, sociales y prácticas epistemológicas (Facer, 2011).

La secuencia analizada en la siguiente sección conjuga los propósitos del currículum, el uso de plataformas en el diseño de la secuencia, la manera en que permite presentar la consigna, el posicionamiento de la docente que la elaboró sobre la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes, así como de la perspectiva de estos últimos sobre la propuesta de trabajo.

TRABAJO ESCOLAR CON PLATAFORMAS DIGITALES

En el contexto de la investigación de la que se deriva este texto (entre marzo de 2020 y febrero de 2021) recopilé tareas de seis estudiantes, secuencias didácticas y consignas de profesores; seguí el trabajo de cuatro docentes en línea, apoyada en plataformas digitales para videoconferencia; en esos encuentros me mostraron algunas de las secuencias de clase y recursos digitales elaborados por ellos, o seleccionados de diversos sitios web.

Con los estudiantes, a petición suya, hice entrevistas vía llamada de WhatsApp; además, me enviaban capturas de pantalla, fotos o los enlaces a sus tareas, en torno a las que podía hacerles preguntas que contestaban con mensajes escritos o de audio.

La posición metodológica fue de carácter cualitativo, centrada en la descripción, narración y significación de prácticas (Lahire, 2006), apoyada por una *etnografía no local* (Feldman, 2011). Con este enfoque, Feldman se refiere a la recopilación de datos delimitada en tiempos y espacios diversos; los ensamblajes entre agentes, tecnologías, instituciones y discursos permiten mostrar cuáles y cómo articulan un bricolaje colectivo, formulado en el marco de las regulaciones conscientes y dirigidas a los individuos en las instituciones. La observación transcurre entre los espacios específicos de las acciones y busca conexiones, fuera de sus fronteras, con marcos políticos y socioculturales más amplios. En coherencia con el enfoque sociotécnico señalado antes, incorporé al análisis de los documentos escolares otros adicionales a los que implican lectoescritura; es decir, otros tipos de objetivación, tales como el espacio y la temporalidad de secuencias de clase y tareas, u objetos concretos como *software* y *hardware*, videos, las consignas recuperadas a través de medios digitales, los entramados de normas e idearios institucionales, entre otros aspectos.

Las entrevistas en profundidad me permitieron comprender y ahondar, a través del relato de profesores y estudiantes, los criterios que median sus elecciones del conjunto de elementos de las

consignas y tareas, y cómo los profesores valoran la selección que hacen los estudiantes en el trabajo escolar. Las secuencias de clase elaboradas por docentes muestran las posibilidades de uso de las plataformas y los recursos utilizados; al relatar el proceso de elaboración, explicitaron criterios de selección, sus supuestos sobre el aprendizaje y las experiencias no previstas a las que conducen las formas de trabajo que llevan a cabo con sus estudiantes.

Este análisis se desarrolla específicamente en torno a una secuencia de clase en la asignatura de Literatura de primer año de nivel medio superior. Fue elaborada por la profesora Nadia en un bachillerato público de carácter propedéutico considerado de alta demanda. La profesora Nadia tiene una experiencia de 20 años como docente en escuelas públicas y privadas de nivel medio superior y afirmó que siempre ha tenido un especial entusiasmo por capacitarse en el uso de medios audiovisuales para la enseñanza. En el análisis tuve en cuenta los criterios de selección de los recursos y plataformas utilizadas (YouTube, Moodle), cómo se conjugaron en la propuesta del trabajo escolar y el punto de vista de docente y estudiantes.

Como señalé antes, las plataformas son uno de los soportes del trabajo escolar más intensamente utilizados durante la pandemia por COVID-19. En las secuencias didácticas, permitieron dar pautas de actividades concretas que pueden tener o no continuidad entre sí; fueron relevantes para precisar el trayecto a seguir paso a paso (leer, mirar, escuchar, sintetizar, producir algo). Adicionalmente, su uso está en sintonía con las pedagogías que valoran la creatividad, la participación y la afirmación de lo personal.

En su secuencia didáctica, la profesora Nadia consideró la intención de acercarse a lo que identifica como intereses de sus estudiantes y apela a una *dimensión identitaria-personal* (Rayou, 2016); es decir, busca que los estudiantes, al identificarse con el trabajo que deben hacer, se sientan satisfechos tanto en el cumplimiento de las expectativas institucionales, como en relación con lo que eligen.

En la secuencia de la clase de Literatura se usó la plataforma Moodle para el trabajo asincrónico³. El diseño incluyó definiciones localizadas en el sitio <https://definicion.de/>, un documento en Calaméo, enlaces a videos de YouTube y archivos de audio. En general, el carácter de estos recursos era informativo: definiciones, caracterizaciones, explicaciones del contenido temático. La secuencia diseñada por la profesora solicitaba trabajar con “tres periodos literarios” y como “productos finales”: un cuadro comparativo de tiempo, lugar, características de cada uno de los períodos, y una línea del tiempo “de distintos periodos literarios que se dan en la relación España-México”. Los temas eran literatura épica y lírica medieval en España, lírica náhuatl y literatura barroca mexicana.

La secuencia estaba organizada de acuerdo con tres registros del contenido (texto, video, audio) cuyo supuesto subyacente a su organización era la progresiva complejización de la información: definiciones básicas de épica y lírica; su ubicación en temporalidades y espacios concretos a través del documento “Letra Medieval de España”; dos videos de poco menos de cinco minutos de duración cada uno para “conocer el marco histórico y características” de la épica y lírica en la literatura española medievales; otro sobre la lírica náhuatl (de poco más de 10 minutos), y uno más dedicado a Sor Juana Inés de la Cruz (de menos de cuatro minutos), más algunos audios de sus poemas para relacionar su obra con el barroco mexicano. También se incluyeron audios de poemas de Nezahualcóyotl que sirvieron para ejemplificar la lírica náhuatl. La consigna indicaba a los estudiantes que, conforme leyeran el documento y miraran los videos, hicieran el cuadro comparativo de manera individual; en equipo, construirían una línea del tiempo donde ubicarían temporalmente cada periodo, en dónde ocurrió y, “la información más importante; también es importante que lleve imágenes”.

³ Profesoras y profesores de los distintos bachilleratos públicos ya hacían uso de esta y otras plataformas con el propósito de que los estudiantes estuvieran al tanto de las actividades de clase, de la secuencia de los temas, de las tareas a realizar. En la mayoría de los casos, se usaba como una especie de diario o tablón informativo.

Actividad de aprendizaje	Materiales
Forma de trabajo: Equipo Indicaciones: Bibliografía: a la primera unidad de la materia de Español II en Indicación General. En esta sección de la asignatura que estamos cursando, la forma en que se darán las tareas requiere a proyectos, o tareas de equipo. Por eso, tenemos como objetivo el aprendizaje colaborativo. Contenidos: Como el propósito de crear una línea de tiempo de distintos eventos literarios que se dan en la relación España-México, por ello tenemos: La literatura épica y lírica medieval en España La lírica medieval La literatura barroca mexicana Para iniciar con este proyecto, es importante que entendamos la diferencia entre poesía épica y lírica, las tres definiciones en las siguientes lecturas. Epica:  Lírica: 	 Una vez concluido el cuadro comparativo, creánde en equipo una línea de tiempo donde coloquen la información recabada. En la línea de tiempo se debe colocar cronológicamente cada uno de los períodos y en dónde ocurren, así como información relevante de cada uno de los períodos y es importante que los investiguen. Para ello usaron el programa CANVA. Indicaciones para la evaluación Al concluir, guarda tu archivo con tu nombre y apellido, seguido de "CuadernComparativo" como se muestra a continuación: CuadernComparativo. Sube tu documento en el apartado destinado en la parte inferior de esta actividad. Nota: Debes adjuntar el link de la Línea del tiempo que trabajaste en equipo dentro del mismo archivo. Para evaluar se contará con el cuadro comparativo 30% y el 70% línea de tiempo Línea de tiempo, línea del tiempo • Tiempo en el que dura el período al que se hace referencia • Momento clave donde ocurre • Momento y hechos importantes • Mención los personajes relevantes del período literario • Mención los representantes de cada uno • Elige un fragmento de su obra • Una imagen para ayudar a explicar mejor

De acuerdo con la profesora Nadia, esta es una forma de trabajar con secuencias didácticas que le agrada porque puede desarrollar “con libertad” la forma más útil para que los estudiantes aborden los contenidos; el programa es indicativo: “En el programa hay temas, todos separados; en la secuencia didáctica, a partir de un tema, se construye todo un conocimiento desde diferentes perspectivas, es el punto de las secuencias didácticas” (Entrevista a Nadia, 2020).

El programa escolar interviene de forma considerable en el diseño de la secuencia; uno de los asuntos pendientes en el trabajo escolar, tanto en la presencialidad como durante la contingencia sanitaria, ha sido cómo definir los contenidos prioritarios o fundamentales. La fragmentación y amplitud del currículum es un problema no resuelto de acuerdo con la profesora. Dado el carácter

propedéutico de los estudios, la importancia que se le da a “ver todo el temario” está relacionada con que los estudiantes cuenten con los conocimientos necesarios para el ingreso al nivel licenciatura. Los temas son un marcador relevante que no se deja de lado en ningún momento y una de las tareas a las que se da la profesora es buscar recursos que “llamen la atención” de los estudiantes, que “sean interesantes”. En la entrevista, ella dio ejemplos de situaciones o personajes de series o películas y señaló:

Una forma de engancharlos es la imagen y el sonido, todo eso les gusta; los chicos son visuales, a veces con los videos, captan más, tiene que ser llamativo y comprensible, están más acostumbrados a ver videos que a escuchar a sus profesores, más en pandemia, que nunca se sabe si están dormidos o verdaderamente en clase (Entrevista a Nadia, 2020).

La infraestructura de la acción, es decir, la “materia que permite el movimiento de otra materia” (Larkin, 2013, citado en Kelkar, 2017), en este caso la plataforma, los recursos digitales y cómo son usados, permite visibilizar al menos cuatro dimensiones en juego: los supuestos que se asumen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la manera de ser de los estudiantes (lo que les gusta, lo que prefieren, lo que comúnmente hacen); el cumplimiento de los temas del currículum; las empresas detrás del diseño de las plataformas que usan profesores y estudiantes, y lo que permiten hacer y no permiten.

La plataforma permite que la profesora Nadia diseñe una secuencia que le gusta, que le da una sensación de libertad; al comparar sus secuencias de otros temas, así como las consignas en Classroom que ella y otros profesores realizan, se observan diferencias que radican en que son más o menos largas y con algunas actividades de un mayor nivel de concreción, pero siguen pautas similares: leer un texto introductorio, lecturas ampliatorias –aunque no muy largas porque los estudiantes “no lo van a leer”–, mirar un video y sintetizar información.

Es probable que una forma de trabajo estandarizada o con un arreglo medios-fines de carácter instrumental, característica de algunos diseños didácticos, sea un fuerte mediador para que esto se produzca, así como la cantidad de estudiantes por grupo, entre otros aspectos del trabajo docente. Sin embargo, las posibilidades de la plataforma son un aspecto a considerar; diversos estudios (entre otros, Jenkins, 2008; van Dijck, 2016) han mostrado que las prácticas de conocimiento que los medios permiten están relacionadas con una combinación de sonido, imágenes y texto; cada medio supone funciones y posibilidades de uso en contextos diferenciados, por lo que no basta tener disponible el medio, también hay que conocer lo que permite y no permite que, por otra parte, está predeterminado por una interfaz de usuario.

En México, en el medio educativo en general existe desde hace tiempo una especie de fascinación por las “inteligencias múltiples” y los “estilos de aprendizaje”, asociados a los discursos pedagógicos que defienden la individualidad. Al respecto, es posible plantear que el lenguaje psicologizado en educación presta poca atención al contexto histórico y político en el que se desarrolló el significado de aquellas características humanas que ve como “realidades interiores” (Bekerman y Zembylas, 2018). El uso de medios digitales implica comprender y trabajar en formas de relación que están atravesadas por saberes, posibilidades materiales, discursos sobre cómo se aprende, posiciones ético-políticas sobre la enseñanza, entre otros aspectos.

Entre los supuestos sobre el aprendizaje destaca el que considera que los estudiantes son “visuales”, aspecto que algunos de ellos comparten. Alejandro (A) fue el más contundente; al preguntarle por su punto de vista sobre este tipo de secuencias, respondió lo siguiente:

A.: Me gustan, mi tipo de aprendizaje se basa más en lo visual, ver videos, etcétera, a diferencia de leer, porque, aunque no me cuesta retener información leyendo, se me facilita más viendo videos; ese tipo de actividades son dinámicas

y aunque algunas son algo complejas o “tardadas”, me gusta hacerlas por lo mismo, porque son dinámicas.

Entrevistadora (E): ¿Qué quiere decir que son dinámicas?

A: Que son “entretenidas”, disfrutables de hacer.

E.: ¿Y miras los videos completos?

A: No, casi nunca, con el inicio me doy una idea del tema, y voy saltando a las partes en donde se va a dar explicación a lo que tengo que contestar (Entrevista a Alejandro, 2020).

La libertad en el diseño de secuencias didácticas está limitada por la plataforma en uso y el gusto por “lo visual” está atado a una exigencia de “diseño de sí”, a una prueba de la singularidad “por autenticidad donde se trata de ser fiel a los gustos y opiniones propios, aunque sean los mismos de todo el mundo; la singularidad por la expresividad y creatividad” (Barrère, 2016, p. 78).

Otra hipótesis al respecto considera el lugar que pueden ocupar las tareas escolares como dispositivos para la democratización o la exclusión; las consignas como las que identifiqué para esta y otras clases en Moodle o en Classroom tienen un encuadre mínimo y reiterativo, al que a los estudiantes les lleva poco tiempo adaptarse; la dificultad radica en lo “tardadas” que puedan ser y, en el caso de ver videos, saltar fragmentos lo hace menos tardado; si bien en el proceso de realización hay aprendizajes valiosos para ellos, que los interpelan y los ponen en contacto con otros espacios y saberes, el encuadre es estrecho y segmentado (Bonnéry, 2011), con mínimas posibilidades de interpelación para realizar trabajos más complejos. Ante la supuesta intensidad de la inmersión de los jóvenes en los medios digitales, las actividades largas y acumulativas sirven como un regulador, sin embargo, cabe cuestionarse qué tipo de relación con el saber producen.

En cuanto al uso de los videos de YouTube, tal como Alejandro, Marta, otra estudiante, afirmó que no los mira completos:

Casi nunca los veo completos, depende más bien de la tarea, si se trata de cuestionarios o cosas así en las que hay que encontrar la respuesta, escucho por partes, y en donde ya van a decir lo que tengo que contestar, me detengo (Entrevista, 2020).

Ver videos para aprender es una forma que la profesora Nadia (al igual que otros profesores) afirma le sirve para “engancha” a sus estudiantes con el tema, hacerlo más sencillo y menos aburrido; también lo asocia a que, en tanto material audiovisual, atrae la atención y el interés de los adolescentes; sin embargo, una pregunta que queda pendiente es qué pasa con ese traslado de la intención de atraer e interesar desde lo audiovisual a la forma que cobra forma efectivamente, convirtiéndose en una sustitución de las explicaciones de los temas por parte de la docente. Las imágenes quedan marginadas y lo que prevalece es la lección acerca del tema y la exigencia de que los estudiantes se atengan a las explicaciones orales.

Debe tenerse en cuenta que YouTube comenzó su difusión y expansión como una plataforma para *amateurs* y profesionales, sin embargo, se ha ajustado a usos ya vigentes desde la televisión para mostrar contenidos a espectadores cautivos. Es más usado para ver videos que para compartir, y lejos está de hacerlo sin mediaciones; el mito del participante activo ha sido ya mostrado desde hace al menos una década y media; es una plataforma que sigue la lógica de un mercado de entretenimiento que conduce a ser espectador (van Dijck, 2016).

En esta consigna, el enmarcamiento como trabajo escolar está mediado por la atención a los temas del curso y las referencias bibliográficas; las relaciones se trabajan en una secuencia temática lógica, sin embargo, la propuesta queda desarticulada de otros lenguajes y materiales que al mismo tiempo propone, como las imágenes y la música de los videos. No obstante, los videos mezclan géneros, repertorios visuales, reglas de enunciación que habilitan prácticas de saber que no son exclusivamente “escolares” o “no escolares” y que valdría la pena tener en mayor consideración en el análisis de

las relaciones entre lo que se considera el adentro y el afuera escolar, en la relación entre normas escolares y actividades electivas en el diseño y entramado del trabajo desde las secuencias didácticas. Es en parte esta separación de las tareas escolares y aquello en que los estudiantes debieran convertirse a partir de lo que hacen, que se produce y se profundiza la separación entre trabajo escolar y proyecto pedagógico.

A MODO DE CIERRE

En la introducción me referí a las actividades resultantes del trabajo escolar como evidencias. En México, en todos los niveles escolares las tareas terminadas o “productos” de las actividades escolares se caracterizan como “evidencias” del trabajo escolar en un marco de una “cultura de la auditoría” (Strathern, 2004) –aspecto que se profundizó durante la contingencia sanitaria– y la evaluación, instalada en las instituciones de todos los niveles educativos. Adicionalmente, la carga psicologizante también impregna el lenguaje y las prácticas cotidianas, de tal modo que validar las tareas se identifica con validar “aprendizajes” en tanto resultados; es decir, se reduce a desempeños individuales lo que es práctica y consecuencia de diseños pedagógicos de carácter sociotécnico y trabajo colectivo; se obvian las posibilidades de la puesta en común, su resignificación, el conocimiento como “un presente que conecta un patrón hermenéutico y retórico, logrado a través de la interacción humana” (Bekerman y Zembylas, 2018, p. 172) y con los no humanos que nos ayuda a construir un sentido y actuación en nuestra realidad particular.

Además de visibilizar y combatir pedagógicamente el carácter administrativo y psicologizante del trabajo escolar que, por lo demás, no es lo único ni más relevante en el ensamblaje del trabajo escolar tanto para estudiantes como para profesores, pero sí lo que mayor peso está teniendo en las políticas educativas y en la evaluación, se hacen necesarias investigaciones y análisis del encuentro (y

desencuentro) entre arquitectos/diseñadores de plataformas y educadores o pedagogos. El estudio citado de Kelkar (2017) es ilustrador al respecto y da algunas orientaciones en este sentido.

Parafraseando la pregunta de Benjamin (2011) por *cómo está* la obra en las condiciones de producción de su época, una de las preguntas que se abren frente al trabajo escolar es cómo está ubicado en un conjunto de demandas, desafíos o pruebas que los estudiantes se ven desafiados a sortear, y en un tiempo en el que se les dispone a conjugar la intensidad y singularidad que se considera propia de sus intercambios en redes sociales o en otras plataformas, más el recorrido obligado por la institución, lo que saben que deben hacer y lo que logran hacer.

En el seguimiento en la presencialidad del trabajo escolar, así como a través de las vías digitales que el tiempo en pandemia posibilitaron en las entrevistas y conversaciones por videoconferencia y WhatsApp, tanto profesores como estudiantes dieron cuenta de espacios y prácticas de estudio que habilitan el inevitable ensamblaje entre espacios, tiempos, objetos y la presencia virtual o física, además del significado ético y político del trabajo escolar, y de la relevancia de las formas de inscripción de la cultura, la interacción y reunión de espacios, artefactos y cuerpos para producir el trabajo escolar, aspecto ordinario pero fundamental del desarrollo de la vida escolar.

En el despliegue del trabajo escolar se identifican dos *velocidades* (Barrère, 2003): la institucional y la subjetiva; el supuesto de que los estudiantes están una cantidad de tiempo considerable conectados a internet, a las redes sociales, forma parte del impulso a propiciar actividades que los hagan involucrarse en la intensidad que ciertos trabajos escolares pueden sostener, como el de las secuencias largas con altos estímulos audiovisuales, pero de corto tiempo en relación con la duración del curso y con variaciones en los aprendizajes en función del capital cultural y las formas particulares de conectarse con la propuesta, ya sea por los saberes previos, si tienen los dispositivos necesarios o dominio en el uso

de *hardware* y *software*, o por el tipo de materiales y los usos que las consignas indican.

Cierro con una cita de Bekerman y Zembylas (2018), respecto a un argumento sobre el uso de metáforas, el trabajo, por ejemplo, como una forma de hablar que identifica una cosa con otra, en este caso, trabajar como aprender, aprender como trabajar; un uso de la metáfora que explique, que dé cuenta de la complejidad de interacciones y contextos en los que tiene lugar lo que hacen estudiantes y profesores.

La metáfora del trabajo es sólo una generalización más mundana del arte y la actuación. Cualquier trabajo bien hecho y honestamente hecho inspira admiración, y cuando se observa adecuadamente descubre los ensayos detallados que lo sustentan, el esfuerzo invertido en controlar la habilidad necesaria ya sea el trabajo considerado alto o bajo en las escalas fabricadas de los sistemas de clases occidentales. El trabajo como metáfora podría involucrar a la mente igualitaria, la que sabe que todos los humanos son iguales (p. 168).

Como señalé antes, las tareas y sus soportes, por considerarse ordinarios en el trabajo escolar, no parecen relevantes; sin embargo, en tanto formas de hacer, en tanto trabajo, en el sentido que le dan Bekerman y Zembylas, importan porque suponen una inversión del cuerpo humano y de su configuración.

REFERENCIAS

- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2016). La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales. *Propuesta educativa*, (46), 75-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403049783007>, el 20 de abril de 2020.
- Bekerman, Z. y Zembylas, M. (2018). *Psychologized language in education. Desnaturalizing a regime of truth*. New York, EE. UU.: Palgrave Macmillan.

- Benjamin, W. (2011). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Bernstein, B. (1975). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, España: Akal.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant: approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12, 65-84. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-2-page-65.htm?ref=doi>, el 3 de mayo de 2020.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 157-168. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27849>, el 12 de febrero de 2017.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En F. Peirone (ed.), *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno* (pp. 9-36). Córdoba, Argentina: Eduvim-Salida al Mar Ediciones.
- Dussel, I. (2011). Prólogo. En S. Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articula-ciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina* (pp. 9-18). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación. Revista de la Dirección General de Educación Superior*, 6 (10), 11-25.
- Facer, K. (2011). *Learning futures: education, technology and social change*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Falconi, O. (2015). Dispositivos, artefactos y herramientas para el Trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el *ciclo básico* de la escuela secundaria. Tesis doctoral. Programa de Ciencias Sociales. Flacso.
- Feldman, G. (2011). Illuminating the Apparatus: Steps toward a Nonlocal Ethnography of Global Governance. En D. Pero, C. Shore y S. Wright (eds.), *Policy Worlds: Anthropology and the Anatomy of Contemporary Power* (pp. 32-49). New York y London: Berghahn Books.
- Gitelman, L. (2014). *Paper Knowledge. Toward a media history of documents*. Durham/Londres: Duke University Press.
- Jenkins, H. (2008). Gibon's "affordances": Evolution of a pivotal concept. *Journal of Scientific Psychology*, 34-45.
- Kelkar, S. (2017). Engineering a platform: The construction of interfaces, users, organizational roles, and the division of labor. *New Media & Society*, 20 (7), 2629-2646. <https://doi.org/10.1177/1461444817728682>.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Rayou, P. (2016). Un enseignement à reconstruire. En B. Poucet y P. Rayou (dirs.), *Enseignement et pratiques de la philosophie* (pp. 39-51). Pessac, Francia: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Sobe, N. W. (2018). Boredom and Classroom Design: The Affective Economies of School Engagement. En I. Grosvenor y R. Rasmussen (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance. Educational Governance Research*, 9. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_8
- Strathern, M. (2004). *Commons + Borderlands: Working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge*. Oxon, Reino Unido: Sean Kingston Publishing.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

ACERCA DE LAS AUTORÍAS

Zyanya Guadalupe Contreras Campos es licenciada en Pedagogía por la UNAM y actualmente estudiante de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas en el DIE-Cinvestav. De 2018 a 2021 colaboró bajo la figura de Ayudante de profesor en la asignatura Teoría Pedagógica en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeic-UNAM) se desempeñó en tareas de evaluación educativa en colaboración con profesores de educación superior. Cuenta con una vasta experiencia en el trabajo de intervención con jóvenes y niños en situaciones de vulnerabilidad. Sus líneas de investigación son la escuela y la escolarización, la autoridad pedagógica, el vínculo educativo y el cuidado y la enseñanza. Es miembro del seminario interinstitucional de investigación “Escuela y escolarización. Perspectivas pedagógicas y políticas”. Contacto: *zyanya.contreras@gmail.com*

Lorena del Socorro Chavira Álvarez es doctora y maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente. Licenciada en Pedagogía por la UNAM y licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Especialista en el Desarrollo de las

Competencias Comunicativas en Educación Básica por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Ha realizado estancias académicas en Salvador de Bahía, Brasil, y en la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo, España. Ha sido docente en el nivel básico y superior. Ha impartido talleres y cursos a profesores de ambos niveles educativos. Ha publicado y participado en congresos tanto nacionales como internacionales. Principales temas trabajados: Alfabetización Inicial y Académica, Evaluación Socioformativa, Métodos Globalizados en Educación, Narrativas en Profesionales de la Educación y Tutoría Par. Contacto: *lchavira@g.upn.mx*

Miguel Francisco del Angel Ortega es licenciado en Filosofía por la UNAM y estudiante de la Maestría en Filosofía en la misma Universidad. Además, es profesor de la asignatura de Filosofía de la Educación en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y profesor de las materias de Ética Profesional, Estética Contemporánea y Hermenéutica, Estética Moderna y Teorías Estéticas en el Pensamiento Clásico en la Universidad de la Comunicación. Sus líneas de trabajo son la Ética, la Estética, la Metafísica y la Ontología. También es miembro del Seminario de Metafísica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del Seminario de Investigación en Filosofía de la Educación del Colegio de Pedagogía de la misma institución. Contacto: *migueldelangel@filos.unam.mx*

Alfredo Furlan es profesor titular de la FES Iztacala de la UNAM. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad René Descartes en París y Licenciado en Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Fue jefe del Departamento de Pedagogía de la FES Iztacala, en donde participó en los cambios curriculares y en la formación pedagógica del personal docente. Fue jefe del Proyecto de Investigación Curricular. Cuenta con una amplia producción en temas de currículum y formación de pedagogos, convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Ha sido profesor

invitado y conferencista en diversas universidades de Argentina, México, Uruguay, entre otros países. Ha participado en múltiples eventos académicos organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, al cual pertenece desde su creación y en donde actualmente es coordinador del Área Temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Contacto: *alfredofurlan@filos.unam.mx*

Silvia Ochoa Ayala es doctora en Investigaciones Educativas por el Cinvestav, maestra y licenciada en Psicología por la UNAM. Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional. Integrante del SNI Nivel 1. Ha publicado artículos, capítulos en publicaciones colectivas y libros propios. Cuenta con el posdoctorado en Metodologías Críticas por el Ipecal, la Especialidad en Competencias docentes por la UPN, la Especialidad en Políticas de Cuidado con Perspectiva de Género Clacso-Flacso Uruguay, actualmente, la Especialidad en Estudios sobre violencia por razones de género contra las mujeres Clacso-Flacso Brasil. Ha sido galardonada con el premio Juan Santos Valdés y es doctora *Honoris Causa* por la Honorable Academia Mundial de Educación de Perú. Las líneas de investigación que aborda son los estudios de género y la violencia por razones de género en instituciones superiores.

Contacto: *zirahuen07@hotmail.com*

Nidia Eli Ochoa Reyes es maestra en Pedagogía por la UNAM. Es profesora de la asignatura Textos Clásicos y Filosofía de la Educación en el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM y del Taller de Instrumentos de Evaluación de la licenciatura en Historia del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Es miembro del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización. Perspectivas Pedagógicas y Políticas de la Universidad Pedagógica Nacional y del Seminario “Naturaleza Humana y Conducta, a cien años de su publicación: pragmatismo, educación y antropología en la obra de John Dewey”. Su publicación más reciente es el artículo “El

sentido de la Pedagogía y su objeto”, editado por la revista Pedagogía y Saberes. Contacto: *nidiaochoa@filos.unam.mx*

Nathalie Portilla Hoffmann es doctora en Ciencias de la Educación por la Université Paris Cité, Francia. Su interés principal es el cotidiano de los espacios escolares y de formación que estudia a partir de metodologías cualitativas, en particular la etnografía. Sus líneas de investigación son la pedagogía crítica, el análisis curricular, las políticas educativas, las tensiones y luchas de poder en espacios educativos. Actualmente, Nathalie está ampliando sus temas para integrar el bienestar en espacios educativos como objeto de investigación. Es miembro de Unité de Recherche Migrations et Société e integrante del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización, Perspectivas Pedagógicas y Políticas de la Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM. Es maestra en Cooperación Internacional por la Université Paris Descartes y licenciada en Pedagogía por la UNAM. Contacto: *nathalieportillah@gmail.com*

Marlen Quiroz Castillo es licenciada en Psicología Educativa en el campo de Orientación Educativa y maestra en Desarrollo Educativo en la línea Prácticas Institucionales y Formación Docente, ambas por la Universidad Pedagógica Nacional. Se interesa por la línea de investigación de la práctica y saber docente, así como la indagación, construcción y fundamentación que brinde nociones sobre el papel de los docentes como productores de saber para darle voz a las y los maestros y sus prácticas cotidianas. Actualmente, es maestra de educación primaria en el Centro de Educación Primaria y Preescolar del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPPSTUNAM). Contacto: *marlen.quiroz.c@gmail.com*

Betzabeth Reyes Pérez es profesora Investigadora de Enseñanza Superior de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (Ixtpec,

Oaxaca). Maestra en Pedagogía y estudiante del doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Integrante del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización, Perspectivas Pedagógicas y Políticas, así como del Seminario Historia Cultural de la Educación. Participa en el proyecto de investigación Las Escuelas Normales Hoy, en el Grupo de Trabajo Escuelas Normales-Oaxaca. Contacto: *bethrepe@gmail.com*.

Marlene Romo Ramos es licenciada en Ciencias de la Educación. Su maestría y doctorado los realizó en el Programa de Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Es profesora de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se interesa por los procesos de construcción de ciudadanía en espacios educativos formales y no formales, así como el análisis de las culturas políticas para la democratización de la vida pública en América Latina. Ha escrito diversos artículos y un libro al respecto. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Contacto: *marlen Romero@filos.unam.mx*

Ana María Salmerón Castro es doctora en pedagogía por la UNAM, realizó estudios de posgrado y posdoctorado en la Universidad de Barcelona y estancias de investigación en las Universidades de Newcastle, Australia, y de Málaga, España. Es profesora de carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, adscrita al Colegio de Pedagogía, donde imparte cursos en licenciatura y posgrado. Ha desarrollado investigación educativa y proyectos de formación en torno a problemas de la formación moral y política; la enseñanza y la construcción de ciudadanía; la justicia educativa y la escuela pública. Actualmente es coordinadora de los programas de maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM. Contacto: *anasalmeron@filos.unam.mx*

Alejandro Julián Sancén Rodríguez es estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestro en Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales, sede México. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Querétaro. Investigador educativo en temas como Educación Cívica, Abandono Escolar, Tutorías para el Acompañamiento Académico en Educación Media Superior, Educación a Distancia e innovación educativa, así como reforma, evaluación y gestión educativas. Autor de diversos materiales didácticos en las áreas de Filosofía, Literatura y Ciencias Sociales. Su interés particular es vincular las ideas pedagógicas con las inquietudes educativas del momento. Contacto: *juliansancen@gmail.com*

Tizoc Fernando Sánchez Sánchez es un explorador de los fenómenos sociales desde las miradas de la pedagogía, la antropología y de saberes no tan académicos. Sobre todo, indaga en el encuentro cara a cara con las experiencias que colocan al ser humano en el juego de su reinversión constante como parte de un mundo natural que no está definido. Su paso por instituciones como la UNAM, la Universidad de Columbia, la Secretaría de Gobernación, colectivos de derechos humanos y campañas de trabajo comunitario han enriquecido su perspectiva sobre las relaciones entre el Gobierno, la producción de conocimientos y la cotidianidad de la vida social. Contacto: *tizocfss@gmail.com*

Julio Ubiidxa Rios Peña es profesor e investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Ha sido profesor de enseñanza superior en la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), Oaxaca, en donde también se desempeñó como jefe del Departamento de Investigación y director del Comité Editorial. Contacto: *ubiidxa03@gmail.com*

Blanca Flor Trujillo Reyes es licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM y doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas en el DIE del Cinvestav. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional y parte del Cuerpo Académico Consolidado: Prácticas Institucionales y Constitución

del Sujeto en Educación-PICSE. Es profesora de la asignatura Teoría Pedagógica en la FFyL de la UNAM. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Comie y responsable del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización. Perspectivas Pedagógicas y Políticas. Sus intereses de estudio e investigación son principalmente las prácticas de formación y escolarización, el trabajo escolar y la enseñanza. Sus publicaciones abordan la enseñanza y el trabajo escolar con medios digitales, la relación con el saber y la desigualdad, así como la educación ética y ciudadana. Contacto: *btrujillo@upn.mx*

Shirley Vallejo Tapia es maestra en Pedagogía y especialista en análisis político por la UNAM con menciones honoríficas por sus investigaciones. Es también comunicadora con énfasis en educación, arte y cultura por la Universidad Central del Ecuador, su país de origen y donde actualmente radica. Sus líneas de investigación son la formación docente, docencia y saberes docentes. Ha trabajado como responsable, gestora y diseñadora de proyectos educativos y comunicativos, docente universitaria e investigadora. Ha publicado artículos académicos, capítulos de libros y pertenece a grupos y redes de estudio de la pedagogía y la escuela. Contacto: *svt1722@gmail.com*

Francisco Javier Villanueva Badillo es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y se encuentra adscrito a la Unidad 097, Sur. Cuenta con estudios de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana (UIA), así como de licenciatura en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. En la actualidad es miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados y forma parte del cuerpo académico consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación. Entre sus últimas publicaciones se encuentran “Miradas desde la Unidad 097 Sur sobre la conformación de la Comisión de Evaluación y Seguimiento

de Proyectos de Investigación e Intervención (CESPII)”, “Voces y miradas de estudiantes sobre las relaciones de violencia” y “Una propuesta de trabajo sobre violencia, el caso del FECOSIVEE de la Unidad 097 de la Ciudad de México”. Contacto: *fbadillo@upn.mx*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*

Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto

Ana Laura Lara López

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Teresa de Jesús Rojas Rangel

Luis Manuel Juncos Quiane

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

María Eugenia Hernández Arriola *Formación*

Jorge Núñez Silva *Diseño de portada*

Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldivar *Edición y corrección de estilo*

Augusto Martínez Zamudio *Ilustración de portada y logo “La gigante”*

Esta primera edición de *Hacer escuela en tiempos turbulentos. Investigaciones y debates* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 29 de febrero de 2024.