

MARÍA LUISA MURGA MELER

CUADERNILLO DE APOYO CON TÉCNICAS PARA DOCENTES Y PERSONAL EDUCATIVO.

CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS
QUE FAVOREZCAN EL APRENDIZAJE
Y LA CONVIVENCIA



El *Cuadernillo de apoyo con técnicas para docentes y personal educativo* surge de la intención de devolver a los actores y sujetos educativos el conocimiento generado en la investigación realizada por la autora desde 2012 en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092 Ajusco. Así, con ese sustento y desde la perspectiva de la retribución social, en el Cuadernillo se sugieren técnicas de trabajo con actividades mediadoras tales como la lectura, la escritura y la fotografía, con el fin de que docentes y autoridades de educación básica se apoyen para la construcción de entornos en los que sea posible superar las dificultades –psicosociales y educativas– que actualmente se presentan en los escenarios escolares y, en consecuencia, puedan llevar a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje en el encuentro con la potencia creadora que ofrece la educación.

La propuesta del Cuadernillo se centra en la deliberación y reflexión docente. Por lo cual, para que este encuentre sentido, se propone que docentes y autoridades lo revisen, lo discutan, reflexionen colectivamente y, a partir de sus experiencias profesionales, así como de las necesidades de su centro escolar, utilicen las técnicas más pertinentes, o propongan otras, para el diseño de sus estrategias de trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El Cuadernillo se divide en cinco secciones que, luego de la introducción que ofrece el panorama conceptual en el que se sustenta, se plantean tanto técnicas como reflexiones en torno de algunos aspectos significativos del acontecer cotidiano en el aula. Tales secciones son: “Propósito y propuesta de encuadre de trabajo”; “Organización participativa y no punitiva de la clase”; “Promoción de la lectura y la escritura a través de la narración”; “La fotografía y la gráfica en el aula”; y, finalmente, la sección “¿Cómo ejerce su autoridad la profesora o el profesor? Una experiencia”, que propone discurrir en torno de un aspecto esencial y actual de la función docente.



**CUADERNILLO DE APOYO CON TÉCNICAS
PARA DOCENTES Y PERSONAL EDUCATIVO.**

CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS
QUE FAVOREZCAN EL APRENDIZAJE
Y LA CONVIVENCIA

María Luisa Murga Meler

CUADERNILLO DE APOYO CON TÉCNICAS PARA DOCENTES
Y PERSONAL EDUCATIVO. CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS
QUE FAVOREZCAN EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA
María Luisa Murga Meler

Primera edición, 28 de enero, 2025

© 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: 978-607-413-554-1

Nombres: Murga Meler, María Luisa

Título: Cuadernillo de apoyo con técnicas para docentes y personal
educativo: construcción de entornos que favorezcan el aprendizaje
y la convivencia

Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica
Nacional, 2024 | Serie: Cuadernos digitales

Identificadores: ISBN 978-607-413-554-1

Temas: Estrategias de aprendizaje | Pensamiento creativo (Educación)

Clasificación: LCC LB1025.3 M87 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

AGRADECIMIENTOS	7
PRESENTACIÓN	8
INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTOS	10
La asimetría	13
La atención	15
PROPÓSITO Y PROPUESTA DE ENCUADRE DE TRABAJO	18
Sugerencias de actividades y encuadre para las técnicas	19
ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA Y NO PUNITIVA DE LA CLASE	24
PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA NARRACIÓN	34
Espacios y recintos	35
Lectura en voz alta	36
Lectura en coro	36
Lectura de poesía	37

Lectura libre individual	37
La escritura y la narración	38
Transcripción de lecturas	39
Narrativas de sucesos de la cotidianeidad	39
Diario personal o de clase	40
LA FOTOGRAFÍA Y LA GRÁFICA EN EL AULA	42
Consideraciones en cuanto al trabajo con la fotografía y los apoyos gráficos	44
1) Preparación	45
2) Temáticas y formas de participación	45
La ética de la fotografía en la escuela	47
¿CÓMO EJERCE SU AUTORIDAD LA PROFESORA O EL PROFESOR? UNA EXPERIENCIA	48
Experiencia	49
REFERENCIAS	52
SUGERENCIAS MÍNIMAS DE TEXTOS PARA LA LECTURA	55
REFERENCIAS SUSTENTO DE INVESTIGACIÓN	56

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a la Universidad Pedagógica Nacional, por su nobleza como institución, por todas las posibilidades de desarrollo para las que siempre está abierta y con las que permite que los proyectos no solo se desarrollen, sino que encuentren sentido.

A las y los estudiantes y egresados que han participado en el programa de Servicio Social “Estrategias de trabajo con adolescentes y jóvenes en ámbitos educativos” y a quienes han colaborado en el proyecto de investigación “Jóvenes y educación. Imaginario y experiencia”.

A mi compañera María de Lourdes García Vázquez y a Natalia Vadillo Murga por su lectura generosa, por las observaciones y sugerencias sobre contenidos y aspectos editoriales, por hacer que este *Cuadernillo*... tome forma para ponerlo a consideración de las maestras y maestros de educación básica.

PRESENTACIÓN

Diseñar un material como el que integra este *Cuadernillo...* surge de la reflexión en torno del análisis de los datos de investigación que construí en ámbitos educativos con estudiantes de educación básica, entre los años 2012 y 2022. A partir de ello, me fue posible reconocer que algunas de las problemáticas que actualmente se presentan en los ámbitos escolares –tales como el abuso, el acoso, la deserción, los desafíos a la autoridad docente, la violencia, los usos inapropiados de las tecnologías (celulares, principalmente), así como de las redes socio digitales– y que dificultan las tareas de enseñanza-aprendizaje y la convivencia, pueden atenderse si se considera la capacidad y la experiencia docente para el diseño de actividades eminentemente educativas que, en los espacios escolares, atiendan estas problemáticas antes de iniciar algún protocolo jurídico, al tiempo de que se mejoren las habilidades de las y los estudiantes para el aprendizaje y la convivencia; de igual modo, las y los docentes retomen su capacidad de agencia y se recupere la potencia de la educación como acción transformadora.

Con los hallazgos referidos, pude identificar los aspectos que juegan un papel estructurante y potencian las condiciones para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan configurar experiencias formativas con sentido y desde las cuales figuren sus proyectos formativos y de futuro. A partir de ello, decidí entretrejer esos aspectos estructurantes en las propuestas que integran el *Cuadernillo...*, para que las y los docentes reflexionen colectivamente, diseñen sus propias estrategias de atención, de relación y de trabajo con sus estudiantes.

Dado que el objetivo y carácter del *Cuadernillo...* es la difusión y la propuesta para la reflexión y la acción en la práctica docente en educación básica¹, consideré poco pertinente saturar los contenidos con las referencias conceptuales y empíricas que sustentan tanto los hallazgos como la estrategia analítica. De esta manera, hacia el final, en una sección aparte, presento las referencias a la investigación aludida, la cual desde 2012 hasta 2023 se ha comunicado en ponencias, capítulos de libro y artículos de revista. He tomado esta decisión pensando en ofrecer a las y los lectores un trayecto fluido a través de las distintas secciones –evitando al máximo las citas y referencias– con la intención de potenciar la reflexión, la discusión y el debate colectivos, para que la creatividad y la autonomía del profesorado surjan lo más plenamente posible.

La obra se divide en cinco secciones en las que, luego de la “Introducción” en la que se ofrece el sustento analítico con el que se reflexiona sobre la problemática y los fundamentos para el diseño de las técnicas, se presentan tanto las técnicas como las reflexiones en torno de algunos aspectos significativos del acontecer cotidiano en el aula. Tales secciones son: “Propósito y propuesta de encuadre de trabajo”; “Organización participativa y no punitiva de la clase”; “Promoción de la lectura y la escritura a través de la narración”; “La fotografía y la gráfica en el aula”; y, finalmente, la sección “¿Cómo ejerce su autoridad la profesora o el profesor? Una experiencia”, la cual se propone discurrir acerca de un aspecto esencial y actual de la función y la práctica docente.

¹ Aunque no excluye a quienes en educación media superior tengan la inquietud de considerarlo para sus reflexiones.

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTOS

Quienes se dedican a la tarea educativa, principalmente maestras y maestros, enfrentan condiciones de trabajo en las que no solo tienen que ocuparse de su formación continua y de fortalecer su práctica profesional-docente en el contexto de las incidencias económicas, políticas, organizativas y programáticas de la educación en México; si no que, en esas condiciones de trabajo, además, se encuentran entrelazadas las problemáticas que niñas, niños, adolescentes y jóvenes les plantean a partir de las vicisitudes que a ellas y ellos les presenta el hecho de tener que construirse un lugar en el mundo y, por tanto, en la sociedad actual.

Si bien para las y los docentes el desarrollo de su práctica puede representar un reto que afrontan con creatividad, imaginación e inteligencia, en ocasiones sus esfuerzos parecieran verse rebasados por algunas situaciones relacionadas con el diseño de los planes y programas, con las tareas de enseñanza-aprendizaje, así como con las interacciones interpersonales y grupales en el salón de clases y, en general, en el contexto escolar.

Con frecuencia, estas situaciones han sido reconocidas como problemáticas, indisciplina, interrupciones, o bien, como desgano, falta de interés o de atención¹ por parte de las y los estudiantes; a menudo, pareciera que estas son las que obstaculizan centralmente las tareas de enseñanza-aprendizaje. Dichas formas de comportamiento pudieran derivarse de alguna circunstancia meramente individual-subjetiva, podría decirse que la mayor parte de estas situaciones se relaciona con el conjunto de condiciones –económicas, familiares, sociales y simbólicas– que niñas, niños, adolescentes y jóvenes² tienen que enfrentar a causa de las

¹ En ocasiones se han identificado como anomia e, incluso, se han llamado delincuenciales (Murga, 2022).

² A partir de este punto, para no agobiar al lector y atender las consideraciones del lenguaje inclusivo, en algunos puntos se sustituirá por “estudiantes” la referencia a “niñas, niños, adolescentes y jóvenes”.

aceleradas transformaciones de nuestras sociedades, las cuales los colocan en la circunstancia de tener que conformarse como sujetos y ciudadanos en un contexto histórico-social que les plantea múltiples exigencias y, a la vez, provocaciones de diversa índole con las que, en ciertos momentos, no pueden lidiar.

Estas circunstancias, que las y los estudiantes viven y que en ocasiones expresan conflictivamente, rebasan a la práctica docente y son, por lo general, el resultado de lo que han recibido de sus entornos socioculturales. Estos, en forma de consigna, les señalan lo que tienen que hacer para elegir una vida en el mundo actual. Según las palabras de adolescentes y jóvenes³, ellas y ellos tienen que:

Responsabilizarse individualmente y madurar. Cuando lo que viven es la angustia por crecer, por un cuerpo que ahora desconocen, por las irrupciones de la violencia y las adicciones, en un contexto que privilegia la inmediatez para la exigencia y la satisfacción, y en el que, adultos o autoridades, buscan ejercer el control de la diversidad, la diferencia y la discrepancia, en ocasiones de manera punitiva⁴.

Todas estas situaciones ocurren en un medio que les ofrece referentes difusos, confusos e individualizantes, a través de las redes sociales digitales y de las mercancías, porque en las sociedades actuales se ha dejado de lado el fortalecimiento y transmisión de los valores y significados, colectivamente sustentados, que niñas, niños, adolescentes y jóvenes requieren para su formación y para construirse un lugar en el mundo (Murga, 2022; Turner & Bruner, 1986, p. 36).

³ Estas enunciaciones forman parte de los hallazgos mencionados en la "Presentación" de este Cuadernillo..., los cuales se han publicado como se enlista en la sección "Referencias sustento de investigación".

⁴ Para este Cuadernillo..., en itálicas se presentarán los dichos textuales de adolescentes y jóvenes, recopilados en la investigación referida en la "Presentación".

En este sentido, los procesos por los que discurren, y por los que sus manifestaciones en los ámbitos educativos adquieren diversas formas, corresponden a ese impulso vital y constitutivo en el que para buscarse “una buena vida”⁵ demandan y persiguen *experiencia(s)* y *experimentar*. Para ello, requieren no solo la oportunidad de buscar y configurar esas experiencias, sino también necesitan los puntos de referencia para encontrar las formas de representarse tales experiencias, afecciones, sentimientos y desconciertos que les inquietan. Es decir, requieren simbolizarlas e incorporarlas en su esfuerzo de constitución y de composición de las diferencias que los representan tanto frente a sí mismos, como frente a los otros (Murga, 2019b). Además, con la búsqueda de experiencias, con lo que buscan y consultan en internet, nos indican que atraviesan por un proceso en el que requieren acompañamiento; soporte; atención/contención; referentes consensuados.⁶

Así, dicho acompañamiento, de acuerdo con lo que las y los propios estudiantes manifiestan,⁷ se les puede ofrecer a través de las figuras de tutor (tutoría) y adultos responsables (maestros, padres, figuras de cuidado-crianza), quienes podrían brindarles escucha atenta, hospitalidad/acogida y generosidad. Considerando lo anterior, existen dos condiciones sustanciales: primera, que las relaciones implicadas en el vínculo pedagógico en el que se encuentran estudiantes y docentes están marcadas por la *asimetría* de dichas relaciones; segunda, que la *atención* conlleva la *escucha* y que ambas –*atención* y *escucha*– se articulan en un mismo acto.

⁵ Para ellos, “la buena vida” es terminar sus estudios, tener una profesión y un trabajo, formar una familia. Según datos construidos en los proyectos referidos en la nota al pie número 4.

⁶ Datos construidos en los proyectos investigación referidos en la “Presentación” y en el listado “Referencias sustento de investigación”.

⁷ Datos referidos previamente.

A continuación, nos referiremos a estas dos condiciones, asimetría y atención, las cuales forman parte del fundamento conceptual de la propuesta del *Cuadernillo...*⁸ y que, por motivos expositivos, ambas se desarrollan sucintamente en cuanto a los aspectos centrales que las definen y que interesa destacar para potenciar la reflexión.

La asimetría⁹

La asimetría forma parte de todas las relaciones y vínculos humanos, está presente desde aquel vínculo primordial que se establece en la “esfera de lo materno”¹⁰, ya que, en la configuración de esa esfera primordial entre el bebé y la figura de cuidado-crianza, existen y se manifiestan asimetrías y responsabilidades que implican algo que va más allá de la simple percepción de rasgos diferenciales. Estos, en principio, conllevan el hecho humano de que, en el proceso de garantizar la supervivencia, el desarrollo simbólico y el respaldo de las posibilidades de vida del sujeto, se requiere otro humano.

⁸ Lo que a su vez se sustenta en el análisis de los datos de campo referidos en la “Presentación” y enlistados en “Referencias sustento de investigación”.

⁹ El desarrollo inicial de esta categoría forma parte del marco de referencia del Diplomado “Capacitación para la atención de problemáticas de abuso, acoso y autolesiones en el ámbito escolar” de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN-Ajusco.

¹⁰ Llamaremos “esfera de lo materno” a aquella que se configura a partir del vínculo primordial de cuidado-crianza que todo humano requiere, por su prematuración al nacer, para garantizar su supervivencia física y simbólica. La llamamos de “lo materno” porque socialmente se reconocía que la esfera primordial se configuraba en el vínculo con la figura y función que generalmente recaía en la madre (mujer), biológica o adoptiva. Actualmente, esa figura y función de cuidado-crianza la pueden realizar sujetos que no necesariamente engendraron biológicamente a ese bebé o que lo adoptaron, y que las determinaciones de género, edad, parentesco, filiación o condición jurídica no implican necesariamente que la figura y función de “lo materno” tenga que ser llevada a cabo exclusivamente por una madre o una mujer (Murga, 2019a).

En segundo lugar, la asimetría y responsabilidad hacen referencia al antecedente del saber del adulto –y el saber cultural– sobre el saber del bebé y luego el del(a) niño(a), hasta cierto punto. Es esta una asimetría insoslayable entre adulto y el niño o la niña, que se caracteriza por la disparidad de saber y poder, y por la discrepancia de posibilidades y estructuras entre uno y otro (Bleichmar, 2004). La asimetría inaugural es la que derivará en consecuencias relevantes para la constitución de los sujetos y su posterior devenir.

Aunque esta no es la única, porque si la asimetría forma parte de todos los vínculos humanos, estará presente también en aquellos vínculos que todo sujeto establece con pares, con los otros, más allá de las figuras parentales o de cuidado-crianza. La asimetría no es sólo física, sino también simbólica, cognitiva, de dinámicas afectivas y de poder. Conlleva aspectos de madurez psíquica y social, implicados en las experiencias que a los sujetos les es posible construir en su devenir.

De esta manera, habrá una asimetría entre los compañeros del mismo grupo de edad que se podrá expresar en la riqueza y diversidad de la convivencia, la interacción cognitiva y la cooperación, pero también se expresará en las situaciones de conflicto, así como en los fenómenos de abuso, acoso y autolesiones, entre otros.

Es una asimetría con la que todos, como sujetos, tenemos que lidiar en el ámbito social y psíquico. En el caso del trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es imprescindible que las responsabilidades que implica la asimetría, desde aquellas del vínculo primordial, sean asumidas cabalmente por todos los adultos que se relacionan con y están al cargo de ellas y ellos. De manera que, como parte de la reflexión que se propone:

Se apela a que todo adulto que se relaciona o participa en el cuidado o educación de una niña, niño, adolescente o joven, tiene que reconocer, hacerse cargo de esas asimetrías, y asumir la responsabilidad, en su ámbito de competencia, de mirar por la sobrevivencia física, simbólica y social de esa niña, niño,

adolescente o joven, tratando de no imponerse desde la ventaja que la asimetría le representa y buscando ofrecer que, como apoyo y contención, esa asimetría –psíquica, simbólica, física y social– se ponga al servicio de los procesos de constitución, formación y maduración de los más jóvenes, sin subestimar sus capacidades y sin escarnecerles.

La atención

En este contexto interesa enfatizar que la atención se plantea como acto, es decir, como lo que concreta la posibilidad del hacer (Moliner, 2007, pp. 48-49). Así, un acto de atención sería aquel en el que la o el docente se sitúa de manera que se desprende, voluntariamente (Weil, 1994), de los atributos o el carácter que, externamente, le otorga su autoridad docente. Desde ahí, con humildad y paciencia, escucha lo que sus estudiantes tienen que decirle. Desde ese lugar es que persevera en la escucha atenta de lo que se le plantea con los actos, exposiciones, narraciones, relatos o conflictos.

Así, el acto de atención como acto de escucha proviene del olvido de sí mismo que la o el docente pueda lograr, para escuchar a sus estudiantes como otros, sin criterios de valoración o prejuicios y, con ello, distanciarse del análisis psicológico, del impulso evaluativo o correctivo. Por ello, en este material, se apela a la creatividad y experiencia de las y los docentes, a su humildad y paciencia. Con esas dos capacidades les es posible realizar otros modos de presencia y atención, para reconocer las asimetrías de las relaciones humanas y las responsabilidades que estas implican en el vínculo con las y los estudiantes; al mismo tiempo, involucran la posibilidad de recuperar la fuerza simbólica de la práctica docente y de su potencia de creación imaginaria.

En ese sentido, propongamos a los estudiantes actividades en el salón de clase en las que la escucha permita, en principio, la expresión de las dificultades de aprendizaje; también, propongamos

actividades en las que la imaginación aporte elementos para hacer posible la expresión de las inquietudes e incertidumbres que los conmueven en la configuración de un mundo posible de ser vivido.

Perdamos el miedo a encontrarnos con ellas y ellos, tratemos de reconocerlos sin taponar nuestra escucha y mirada con diagnósticos preestablecidos o con prejuicios. Erradiquemos el castigo como pauta de organización de la vida escolar y confiemos en las posibilidades de los estudiantes con el fin de, colectivamente, definir pautas para la concurrencia, las cuales invoquen reglamentos que no solo les marquen sus obligaciones, sino que también les acerquen a sus derechos y posibilidades.

En otras palabras, frente a la desconfianza, el temor, el prejuicio e, incluso, el cinismo, tratemos de ofrecer a los estudiantes horizontes de sentido (Murga, 2022). Ofrezcamos el espacio y las posibilidades para que sus invenciones –fantasías, elucubraciones, producto de los efectos de su incesante búsqueda de vías para la satisfacción de sus tendencias (de afección y para la afección), encuentren, en su trabajo o en la escuela, las mediaciones que les permitan aceptar que esas creaciones se pueden inscribir en los criterios de la institución social; de esta manera, podrán aceptar que no solo es preciso dotar a esas creaciones de modos de expresión apropiados, es decir, las formas que indican los estilos literarios, musicales, fotográficos, científicos, humanísticos (Murga, 2019b). Que resulta más significativo que acepten formar parte de la sociedad, que a pesar de los avatares y vicisitudes que tienen que enfrentar –de su inacabamiento, angustia y soledad–, no son unas moléculas aisladas que chocan entre sí, sin sentido; sino que son personas que pueden construirse un lugar en el mundo, en el vínculo y diferenciación con los otros.

A continuación, se ofrecen cinco secciones con las propuestas para el diseño de estrategias de trabajo docente. Se sugiere iniciar con la sección “Propósito y propuesta de encuadre de trabajo” y, a partir de ahí, leer, reflexionar, discutir o debatir en torno a los

aspectos de cada sección, de manera no necesariamente consecutiva; se puede iniciar con la última sección, si es que busca realizar una reflexión acerca de la autoridad, o bien, iniciar con la sección “La fotografía y la gráfica en el aula”. Se puede elegir el orden de lectura y reflexión de acuerdo con los intereses y necesidades de cada comunidad docente.

PROPÓSITO Y PROPUESTA DE ENCUADRE DE TRABAJO

Este *Cuadernillo*... se nutre del análisis de las narraciones y experiencias de adolescentes y jóvenes estudiantes, el cual constituyen el fundamento empírico central y, a partir del cual, se diseñaron las propuestas que lo integran. Así, el propósito de este trabajo es ofrecer un conjunto de técnicas de trabajo que apoyen la construcción de entornos escolares en los que sea posible llevar a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la creatividad docente y las capacidades de los estudiantes convergen con el apoyo de actividades mediadoras, para potenciar y fortalecer los procesos propios del aula, sin sustituir las actividades de enseñanza por las de la atención psicológica.

Cabe señalar que, frente a ciertas condiciones y circunstancias, las y los docentes requerirán de colaboración para atender aspectos relacionados con la salud mental de sus estudiantes. Para ello, se sugiere construir redes de apoyo con las que puedan contar, ya que atender estas situaciones excede las responsabilidades y, en algunos casos, la formación docente; por lo tanto, es más pertinente derivarlas a un servicio psicoterapéutico en colaboración con madres, padres, figuras de cuidado-crianza o tutores, y autoridades educativas.

En segundo término, este trabajo se centra en la deliberación y reflexión docente, por lo cual, para que este material encuentre sentido se sugiere que, a partir de su lectura, individual y colectiva, docentes y autoridades educativas lleven a cabo la reflexión en torno de lo que aquí se plantea, con la finalidad de que valoren las necesidades y problemáticas que se presentan en su centro escolar. Con base en ello, entre todos discutan las acciones y propuestas que surjan; que pongan en práctica las técnicas planteadas o que decidan diseñar sus propias estrategias para atender las situaciones que requieran.

Ahora bien, la problemática referida por los estudiantes,¹ que las y los docentes tienen que enfrentar cotidianamente, hace referencia a aspectos que es preciso ofrecer como ámbito de contención, para orientar las acciones y configurar las experiencias, las cuales se expresa como dificultades para enfocarse e involucrarse en las tareas de aprendizaje, acordar y seguir algunas reglas de convivencia y trabajo, así como los obstáculos para tematizar conflictos personales o grupales. En la primera parte de esta sección se abordan las condiciones para definir los encuadres de trabajo y las actividades para las técnicas propuestas, con el objetivo de contener la experiencia y proveer los materiales que permitirán tanto el aprendizaje como la reflexión de los estudiantes.

De esta manera, entenderemos como encuadre las condiciones espaciotemporales en las que las tareas o actividades definidas se llevarán a cabo, es decir, precisamos explicitar tres componentes: lugar, tiempo y actividad por realizar. A continuación, se presentan sugerencias para definir colectivamente las actividades o tareas entre estudiantes y docente, así como la delimitación de tiempos y espacios.

Sugerencias de actividades y encuadre para las técnicas

Se debe reconocer que la asimetría está presente en todas las relaciones y que trabajar con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el contexto del acto de atención puede ofrecernos buenos resultados. Por tal motivo, se propone que maestras, maestros y orientadores, así como figuras de acompañamiento, apoyen sus estrategias de trabajo con el desarrollo de algunas actividades que no necesariamente se inscriban como parte de los contenidos curriculares.

Algunas de las actividades que se proponen son leer, escribir, dibujar, pintar, fotografiar, cantar, ejecutar danza o acrobacia.

¹ En los proyectos de investigación referidos en la "Presentación".

Aunque estas propuestas no ofrecen directamente las respuestas o los esquemas de solución a las problemáticas, sí es posible que a través de las habilidades que se potencian –a partir de los objetos creados, de las vicisitudes de los personajes representados o de los que aparecen en las obras literarias que se leyeron– se logre vislumbrar alternativas para que los estudiantes reflexionen y localicen los recursos que les permitan encontrar significado y sentido a sus experiencias. Por medio de lo que plantean personajes, situaciones u objetos, pueden reconocerse y, quizá expresarse, las experiencias personales. Con ello, se puede hallar coherencia tanto para momentos placenteros, de crisis o de incertidumbre propios de la vida, en los que los procesos formativos se viven con angustia y sin referentes propicios. En este sentido, estas actividades ayudan, hasta cierto punto, a disminuir momentáneamente la presión que ejercen las exigencias vitales e institucionales que hacen que los estudiantes, en ocasiones, le pierdan sentido a la escuela y a la educación.

La presente propuesta se enmarca en la concepción de que el vínculo educativo se entiende como vínculo de acompañamiento y escucha, con el que se procura ofrecer soporte, atención, contención, hospitalidad, acogida, generosidad y referentes consensuados. Es posible, entonces, proporcionar alternativas de soporte a los estudiantes, basadas en objetos culturales que forman parte de los horizontes de la educación y que están al alcance de docentes y orientadores (Murga, 2019b). Este material es el intento de apoyar a docentes para que, a partir de sus saberes y experiencias, diseñen actividades con las que sus estudiantes puedan encontrar referentes para construir esas representaciones de sí y del mundo, con las cuales afrontar sus procesos formativos y sus procesos vitales con atención y reflexión. Que puedan expresarse sin estrépito; escucharse y escuchar a los otros; aceptar el silencio y valorarlo, sin que haya sólo obligaciones o castigos de por medio.

Lo anterior no implica descartar las actividades que proponen los programas de estudio, ni tampoco las formas generales de regulación de la concurrencia instauradas en cada escuela, ya que estas podrán irse articulando con las propuestas aquí presentadas, una vez que grupos y docentes hayan establecido sus propias formas de regulación, sin tener que acudir a disposiciones de vigilancia externa, ni al control. Es decir, se propone dejar de recurrir a dispositivos de normalización disciplinaria con mecanismos punitivos (Durkheim, 2003, pp. 191-229; Foucault, 2016, pp. 19-25), para que estos dispositivos no sean considerados como los únicos modos apropiados de conducir el vínculo educativo en la escuela (Murga, 2022).

En principio, de manera relevante, se sugiere que en las propuestas de actividades se consideren los siguientes criterios:

1. Proponer leer, escribir, cantar, ejecutar, dibujar, pintar, fotografiar, solo por leer, escribir, cantar, ejecutar, dibujar, pintar, fotografiar. Esto es, no pretendamos que se demuestre competencia, formación o estilo. Posteriormente, para otros momentos y objetivos, la disciplina, la competencia y la valoración entrarán en juego creativamente e, incluso, las mismas niñas, niños, adolescentes y jóvenes las solicitarán más adelante.
2. Permitir la libre elección de actividades, temas u objetos. Para ello es importante que al organizar las actividades se propongan aquellas que son plausibles de realizar en el tiempo y espacio posible de la clase o grupo, con base en los materiales y recursos disponibles. Por ejemplo, en secundaria, acotar los tiempos a 50 minutos si es el caso de una sola asignatura o grupo; en primaria, si se dispone de biblioteca de salón o escolar, acotar la actividad al espacio y tiempo posible en relación con las condiciones presentes.

3. No pedir explicaciones acerca de lo que se ha leído, escrito, cantado, ejecutado, dibujado, pintado o fotografiado. La solicitud de explicaciones se relaciona directamente con la idea de vigilancia y control esgrimidas desde una instancia externa que incluye criterios de evaluación, también externos, para la actividad propuesta. Por el contrario, cuando una obra –fotografía, dibujo, danza– es presentada a otros, la autora o el autor, ya sea en la obra misma o por medio alguna descripción, hace partícipes a los otros del proceso creativo que le llevó a la concreción de lo que se presenta, de manera que no requiere plantear explicaciones de ningún tipo. Por lo tanto, es importante adoptar este criterio para las obras, creaciones o lecturas de los estudiantes. Concedámosles el carácter de autores de sus propias creaciones para que puedan avanzar en la construcción de un discurso propio.
4. La escritura, la redacción del diario o las transcripciones, se realizará libremente y sin exigencias ortográficas ni gramaticales, iniciales y externas. La lectura de lo escrito, principalmente en el diario, en las transcripciones o en las narraciones, estará circunscrita al ámbito personal, solo cuando los estudiantes lo decidan lo leerán a otros con la mediación de las figuras responsables, con base en la atención, la hospitalidad, la acogida y la generosidad. El diario personal podrá estar relacionado tanto con temas de clase como con temas íntimos, por ello, es importante que no se pidan explicaciones, exposiciones ni adecuaciones a criterios que no sean los del propio sujeto que lo escribe. Más tarde podrá intervenir en el diario, sobre todo cuando este trate temas relacionados con la clase: contenidos, exámenes, tareas, ejercicios, etc.
5. En el encuadre de las actividades solo disponer los aspectos que permitirán contener y estimular la expresión, la espera, la expectativa; esto implica que, además de

excluir la evaluación, se propicie el tiempo apropiado para cada actividad y participante. Con ello, se promueve la consideración para con los otros: para sus tiempos, sus dificultades, sus habilidades y sus aspiraciones.

6. Los criterios relacionados con el tiempo estarán en función solamente de disponer la atención de los grupos, como se propone en el punto 2, solo con excepción de las actividades deportivas que lo requieran. Se definirán, por consenso con los estudiantes, aquellas actividades en las que cronometrar es característico y necesario en su realización; por ejemplo, carreras, lapsos de un partido o una ejecución. Cabe señalar que las actividades deportivas ofrecen un escenario inmejorable para trabajar la autorregulación, la contención, la espera y la expectativa, así como la definición de modos alternativos de expresión competitiva, la cual incluso puede llegar a ser solidaria por momentos. Es decir, las competencias permiten el desempeño agonístico que, como señalara Caillois (1994, p. 127), ofrece la posibilidad de desarrollar “la destreza (personal); la fuerza y el cálculo; el dominio de sí; el respeto a la regla; el deseo de medirse (con otros) con armas iguales”, así como la aceptación de circunscribirse a los límites convenidos y a la intervención del árbitro.

ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA Y NO PUNITIVA DE LA CLASE

“Si uno pudiera encontrar lo que hay que decir, cuando todas las palabras se han levantado del campo como palomas asustadas!”

Como palomas asustadas (Sabines, 1999, p. 63).

En las últimas décadas, la vida escolar ha transcurrido entre el desasosiego y los ejercicios de vigilancia y control. Por un lado, el desasosiego de niñas, niños, adolescentes y jóvenes frente a sus propios cambios, a las exigencias e incitaciones del medio social. Por el otro, el desasosiego de maestras, maestros, madres y padres de familia, frente a las manifestaciones de esos cambios, y a la responsabilidad de acompañar y guiar los procesos formativos de sus estudiantes, hijas e hijos, en la búsqueda y construcción de un futuro (Murga, 2022; Peña, 2020; Reza, 2020).

En estas circunstancias, la responsabilidad social de acompañar y guiar a las jóvenes generaciones ha recaído individualmente en cada maestra, maestro, madre y padre de familia, porque en nuestras sociedades las consignas productivistas del capitalismo neoliberal han llevado a la extrema individualización, a la socialización de los riesgos “y [a] la privatización [de] las ganancias” (Brown, 2016, p. 93) en todas las facetas de la vida social: familia, educación, trabajo, salud y tiempo libre. De esta manera, la responsabilidad de garantizar la sobrevivencia física y simbólica de los estudiantes ha sido desligada de lo colectivo y remitida a la esfera de lo individual: cada uno es responsable de proveerse las condiciones necesarias para tener una buena vida. Cada uno es responsable de asumir tanto las responsabilidades como las sanciones que se deriven de su propia condición y circunstancia (Durkheim, 2003, pp. 126-140; Murga, 2022 y 2023a; Reza, 2020).

En este contexto, para conformar una identidad para sí y los otros, los estudiantes han tenido que asumir la carga de elaborar individualmente cada significado y valor, para orientar sus acciones y ofrecerse un lugar en el mundo; ellos han tenido que buscar esos significados y valores donde se les ofrezcan con un mínimo de reconocimiento. Por ello, para algunos, la alternativa ha sido lo que se difunde con las mercancías y las redes sociales: *youtubers*, *influencers*, y, en el mejor de los casos, entre ellos mismos (Murga, 2022; Turner y Bruner, 1986).

Como parte de este entramado, docentes, madres y padres de familia también han quedado atrapados en la deriva social indiferente de lo que circula con las mercancías y las representaciones que se han construido de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con base en prejuicios: no solo son las generaciones x, y, z, son también cristal, ninis, apáticos. Además, con la consecuencia de que, tanto en la escuela como en los hogares, hablar de valores y significados contrarios a los que dispersan los medios y el mercado puede resultar un ejercicio difícil para algunas personas e, incluso, llegar a generar cierto temor (Murga, 2023a y 2023b).

Así, pareciera que se teme proponer otras vías para la significación y otros valores que contravengan el culto a lo superficial, a la inmediatez o a la imagen individual, porque con ello se infligiría sufrimiento o desasosiego (Murga, 2023a). Pareciera que existe temor por hacer valer la responsabilidad histórica y colectiva, por garantizar la sobrevivencia física y simbólica que tendría que proporcionarles no solo protección y sustento, sino también los significados y valores a través de la disciplina entrañable, positiva, y la escucha atenta que, en esas edades, se requiere para formarse y habitar el mundo.

Dado que las maestras, maestros y figuras de cuidado-crianza¹ también requieren de referentes y aún tienen que apelar a una concepción positiva de la autoridad y la disciplina –en sus esfuerzos

¹ Madres, padres de familia.

por lograr que las y los más jóvenes se constituyan como buenos ciudadanos en este contexto de indiferencia y disrupción– han sido llevados, en ocasiones, a adoptar las facetas jurídico-punitivas de la autoridad y la disciplina. Así, tanto en los ámbitos escolares como en los hogares, los vínculos dialógicos y de crianza han quedado atravesados por reglamentos en los que las diversas formas de comportamiento de los más jóvenes se clasifican, algunas son señaladas jurídicamente como especies de delitos y, en consecuencia, se imponen castigos para corregirlos: se dice que necesitan límites (Murga, 2022; Peña, 2020; Reza, 2020).

Efectivamente, frente a la desacreditación de las formas de concurrencia consensuadas histórica y colectivamente, ante la disrupción de la indiferencia para con los significados y valores que se precisa transmitir, se imponen castigos para corregir faltas. Sin embargo, a pesar de todo el malestar y de los esfuerzos por evitar los acontecimientos que dificultan el trabajo o la convivencia escolar, todavía podemos acudir a otras estrategias que no sean las de pretender controlarles a partir de la modulación y de las formas milimétricas de vigilancia conductual: inspeccionar su vestimenta, su lenguaje, sus peinados, lo que platican, sus juegos, la música que escuchan o las redes sociales que utilizan (Landeros y Chávez, 2015; Murga, 2022).

La propuesta de esta sección se centra en desarrollar, a través de la organización participativa de la clase, la capacidad de reflexionar en torno de los actos o prácticas, individuales o colectivas, que afectan la convivencia, las tareas de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la vida social de la escuela; esta afectación puede extenderse a la convivencia comunitaria en la colonia, el pueblo, la ciudad.

Se propone favorecer las condiciones para que, frente a situaciones disruptivas que afectan individual o colectivamente a las relaciones, los vínculos, las pertenencias u objetos y mobiliarios personales o institucionales del ámbito escolar, los estudiantes tengan la posibilidad de restaurar los intercambios (Goffman,

1970) por medio de la reflexión, la colaboración, el apoyo mutuo y la hospitalidad, sin tener que recurrir a dispositivos de normalización disciplinaria con mecanismos punitivos (Durkheim, 2003, pp. 191-229; Foucault, 2016, pp. 19-25).

Dicha propuesta se centra en dos consideraciones fundamentales. La primera consideración consiste en que la infancia y la juventud, incluida por supuesto la adolescencia, son edades en las que los sujetos requieren del acompañamiento y del apoyo de los mayores en relación con la vida que socialmente se despliega en sus entornos. Para ello, los adultos tienen que asumir la responsabilidad que implica la asimetría física, simbólica, cognitiva, de dinámicas afectivas, de saber y de poder que los distingue de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; de esta manera, los adultos deben garantizarles las condiciones de su sobrevivencia física, simbólica y social, lo cual implica acompañarlos en el reconocimiento, asunción y creación de valores, significados y derechos sociales, colectivamente legitimados.²

La segunda consideración se relaciona con el fenómeno por el cual el control no elimina la disrupción y puede establecer las condiciones para la génesis de la violencia. Esto se debe a que el control y la violencia se retroalimentan mutuamente, en ocasiones de manera exponencial. El control siempre reclamará más control porque al circunscribir el conflicto o la disrupción a la sujeción, a la inspección o a la fiscalización rigurosa de los procesos, se impide la tematización y, por tanto, la simbolización de los conflictos o las disrupciones, lo que deriva en violencia al no procesarse sus causas (Murga, 2017a). Por ello, resulta muy relevante que como adultos responsables apelemos a la posibilidad formativa de la escuela en cuanto al reconocimiento de valores y derechos, antes que a la asunción de códigos estrictos de vigilancia, control y sanción.

² Tal como se planteó en la "Introducción".

En este sentido, por todo lo que implica en sí misma la transmisión de valores y ahora la recuperación de la vida social después de los efectos de la pandemia, debería ser tiempo de reconsiderar las formas de relacionarnos en las escuelas. Quizá sea tiempo de abrir a la deliberación colectiva los valores y significados sancionados históricamente –los que han sido referentes en la formación de docentes, madres y padres de familia– para reafirmarlos, resignificarlos o transformarlos junto con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, sin temor a que participen y sin que esto sea darles a leer cartillas de valores, declaraciones o desgranando conceptos.

Así, para afrontar la desazón que pudiera causarnos la deriva social en la indiferencia y el cinismo, tratemos de propiciar la participación colectiva escolar con escucha atenta y diálogo sin temor a que los estudiantes expongan lo que piensan. Seamos responsables e impulsemos la potencia de la pregunta (Freire y Faundez, 2013), para construir alternativas conjuntas de regulación para la vida escolar. Por ejemplo, frente a lo que en el salón de clases se presente como conductas disruptivas, entre todas y todos se pueden plantear preguntas enfocadas a diversos temas, tales como ¿qué pasó?, ¿por qué nos pasó?, ¿qué podemos hacer?

Por medio del diálogo colectivo, apoyados en la escucha, en los saberes científicos y humanísticos de los profesores, permitamos que las inquietudes, las ocurrencias y las creaciones de los estudiantes pasen al terreno de las obras sociales, históricas y colectivamente consensuadas (Murga, 2019b). Construyamos junto con ellos los ámbitos apropiados para que tomen decisiones colectivas en relación con los aspectos cotidianos de la convivencia en el salón de clases y en la escuela en general. No estigmaticemos y reconozcamos nuestros prejuicios, establezcamos las condiciones para la creación ética que fundamente las acciones en términos de la acción recíproca: el salón de clases nos ofrece un inmejorable apoyo para preparar la vida social (Goffman, 1970).

En la práctica, descartemos cualquier variante o forma de castigo como pauta de organización de la vida escolar (Foucault, 1993 y 2016), porque una reglamentación avasalladora solo genera “rebeldía o depresión moral” (Durkheim, 2003, pp. 186-189). Confiemos en las posibilidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para definir colectivamente pautas para la concurrencia, que propongan reglamentos que les limiten y contengan, pero que no les obliguen a acatar normas que “descienden hasta las minucias del detalle” (Durkheim, 2003, p. 187), las cuales se siguen de manera refleja y se tornan burocráticas; por ejemplo, llevar los martes la sudadera azul o la verde frente al riesgo de no poder ingresar a la escuela, cortarse el cabello como se les indica a partir de criterios particulares (Landeros y Chávez, 2015). Por el contrario, hay que ofrecerles la posibilidad de pautar la convivencia a partir de los derechos individuales, colectivos, así como a partir de las posibilidades para la acción de todos.

Por lo tanto, además de tratar de perder el miedo a encontrarnos con ellas y ellos, reconozcámoslos sin obstruir la escucha ni la mirada con diagnósticos preestablecidos o con prejuicios. Hagamos el intento de realizar algunas de las actividades que se enmarcan en la idea más general de la deliberación colectiva.

Para definir algunas formas de concurrencia, pueden someterse a la deliberación, en algunas ocasiones incluso a la votación, decisiones en torno a maneras de conservar limpio y ordenado el salón de clase; asunción de tareas colectivas: limpieza, recolección y distribución de materiales, comisiones, rondas, etc.; organización de las formas de participación en clase; deliberación de los tiempos en clase (¿podemos darnos tiempo para platicar, para estar en silencio, para cantar?); decisión sobre el lugar para llevar a cabo el Rincón de lectura; mantenimiento o reparación de los materiales educativos del salón de clases; gestión del sistema para el préstamo de libros del Rincón de lectura³ para el

³ Ver sección “Promoción de la lectura y la escritura a través de la narración”.

fin de semana; gestión del sistema para atender los accidentes con los libros del Rincón de lectura. Todas estas son solo sugerencias de lo que cada maestra o maestro pudiera llevar al terreno de la deliberación colectiva, porque lo que en cada grupo se requiera dependerá de las diversas condiciones que lo configuran.

Ahora bien, para comenzar a desvincular el castigo como pauta de organización de la vida escolar, cuando el grupo esté en el proceso de deliberar lo que es pertinente hacer frente a situaciones conflictivas intra o intergrupales, o que involucren maltrato a las pertenencias de los compañeros o al mobiliario escolar, se sugiere explorar, a través de la pregunta, las opciones de atención, así como las consecuencias que de ello se podrían derivar. A partir de la deliberación conjunta, se podrían destacar, poco a poco, las formas de atención que el grupo puede sostener sin desestimar lo ocurrido, situándolo en su dimensión más justa, sin denigrar a ninguno de los involucrados y, en consecuencia, descartar aquellas modalidades de atención que perpetúan la lógica del castigo y que agravan las condiciones conflictivas (Goffman, 1970). Como ya señalamos, el castigo y el control siempre reclaman más control y castigo, ambos se retroalimentan entre sí y se potencian mutuamente en una dinámica expansiva que puede derivar en violencia (Murga, 2017a y 2022). Por lo tanto, tratemos de preguntarnos junto con ellas y ellos, ¿tiene que ser así, o puede ser de otra manera? Busquemos formas de concurrencia que permitan restaurar las condiciones de la convivencia, sin llevar a normas u ordenanzas.

Como ejemplos, tratemos de evitar acciones tales como pagar para reponer materiales educativos que hayan sufrido alguna rotura, que se hayan extraviado o roto; hacer tareas o planas acerca de los sucesos conflictivos; barrer el salón o el patio para solventar alguna disrupción o afrenta; enviar castigado al estudiante a la Dirección u Orientación. En lugar de ello, busquemos potenciar la reflexión y promover la restauración, antes que la punición. Para introducir acercamientos a formas de restauración, así como

para impulsar los procesos de tematización y simbolización que se requieren, se sugiere deliberar sobre las posibilidades que ofrecen las siguientes actividades:

1. Cuando se maltraten materiales del salón de clase, libros de la biblioteca o del Rincón, en sustitución del castigo, multa o pago, realizar una actividad grupal para enseñar y practicar la reparación de los materiales y permitir que, quien maltrató o tuvo el accidente, repare el material en cuestión, incluso que sus compañeros colaboren con él o ella.
2. En casos de conflictos personales o grupales, dependiendo del tipo y dimensión de este, en lugar de reportes o castigos se puede realizar la lectura en coro¹ de alguno de los libros que tratan temas relacionados con el conflicto. A partir de la lectura, propiciar la reflexión con preguntas vinculadas con la historia que narra el libro, pero no con el suceso concreto, ni con las o los estudiantes involucrados. Luego, después de la lectura, reunir a los involucrados y conversar con ellos desde una perspectiva reflexiva: ¿cómo se sienten?, ¿qué piensan de lo ocurrido?, ¿qué razones tienen?, ¿cómo piensan que se puede restaurar la convivencia después de lo ocurrido?

Por otro lado, para desarrollar la reflexión, individual y colectiva, frente al castigo, se sugiere invitar al grupo, así como a los partícipes de la situación, a que directamente piensen en lo ocurrido, así como en las consecuencias de los castigos que usualmente se impondrían y, junto con ellos, frente a los castigos propuestos, preguntarnos: ¿tiene que ser así o puede ser de otra manera?, ¿qué pasará si se impone tal o cual castigo?, ¿cómo regresará al grupo el castigado o la castigada, con qué cara regresará al grupo?, ¿el castigo resolverá o repondrá algo de lo que se trastornó con el conflicto?

¹ En la sección "Promoción de la lectura y la escritura a través de la narración" se encuentra la descripción de esta actividad.

De esta manera, con paciencia, escucha atenta, sin prejuicios y con humildad acompañamos la reflexión de los estudiantes sobre las respuestas que van ofreciendo a las preguntas. Dependiendo de las condiciones de cada grupo e incidente, será posible encontrar la forma de reparar el daño y las condiciones de la hospitalidad para la convivencia, dentro de las pautas éticas que los propios participantes construyan, sin denigrar a las personas involucradas con el objetivo de sostener el vínculo de interacción (Goffman, 1970).

Efectivamente, esta estrategia requiere de tiempo, escucha atenta, paciencia, acompañamiento y contención, porque no es posible retornar al inicio –antes del conflicto– o restaurar de manera inmediata las condiciones para la convivencia. La estrategia no puede realizarse de forma expedita, porque en los procesos humanos –procesos que son sociohistóricos y están atravesados subjetivamente– se requiere del tiempo y espacios adecuados. Se requiere de tiempos profundos, dialógicos, con los cuales recuperar las capacidades de decisión, autorregulación y reflexión de los sujetos, las que han sido socavadas a causa de la doble perturbación por la indiferencia en la que han quedado atrapados, tanto estudiantes, como maestras, maestros y figuras de cuidado-crianza.

A causa de la desestimación de significados y de valores social e históricamente consensuados por la irrupción de los que sostienen al mercado, la imposición de los sistemas de reglamentos y castigos que, desde la perspectiva punitiva se han establecido como la única alternativa posible (Foucault, 1993 y 2016), se han trastocado las posibilidades reflexivas para la concurrencia y, por tanto, las de la configuración del vínculo colectivo.

Para finalizar, comparto unas preguntas que, desde la poesía, quizá nos permitan pensar otras maneras de conducir las formas de organización de los salones de clase, sin apelar a pautas de control y castigo: “¿Por qué los árboles esconden el esplendor de sus raíces? / ¿Las lágrimas que no se lloran esperan en pequeños lagos? ¿O serán ríos invisibles que / corren hacia la tristeza?” (Neruda, 2001, pp. 481-483).

Chap 1

In the late summer of that year
we lived in a house in a village and

~~In the night we heard the troops~~

Looked across the river and the plain to the
 mountains. ^{to water in the river} The river ran in channels in the
 besides and the water was clear and ^{clear} ^{white pebbles and dry white} ^{bed of white pebbles and white sand} ^{and the} ^{troops} ^{went by the house} ^{and down the road} ^{and the dust} ^{they raised powdered the leaves of the trees.} ^{The trunks of the trees too were dusty and the} ^{leaves fell early that year and my row} ^{the troops marching along the road and} ^{the dust rising and leaves falling and} ^{the soldiers marching and afterwards the} ^{road bare and white except for the leaves,}

Una libreta de apuntes. Fotografía: María Luisa Murga.

PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA NARRACIÓN

“La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel.” (Freire, 2003, p. 105).

La importancia de que en la escuela se promueva y apoye la lectura y la escritura radica, principalmente, en que para fortalecer el soporte cognitivo de los aprendizajes se requiere que los estudiantes aprendan a escuchar, leer, contar, escribir y describir; que tengan la oportunidad de jugar mucho con las palabras, con la lengua, para que le encuentren el gusto (Petit, 2009).

Para ello, es importante que luego del acceso al lenguaje, niñas, niños y adolescentes puedan realizar el “acto de leer” como continuación del “acto de lectura del mundo” y que no sólo descodifiquen ese lenguaje dicho o escrito, sino que lo comprendan en su relación con el mundo y que, como dice Freire (2003, p. 94), alcancen una lectura que implica “la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”; es decir, que puedan llegar a realizar “una lectura crítica”. El conducto para realizar este proceso es “el encuentro [...] con el placer de la narración” y con el placer de la literatura (Petit, 2009, p. 123), el cual puede ser acompañado por un adulto responsable que sienta placer por la narración, por la lectura, por la literatura y por la escritura.

Al potenciar la lectura crítica, es importante no insistir en que lean los libros que se deben leer o que manda algún canon, porque con estas imposiciones distanciamos a los estudiantes de la experiencia creativa y reflexiva de la lectura, así como de la escritura. Si en lugar de proponerles que lean y escriban aquello que les entusiasme, estimule y apele a su creatividad, vigilamos la cantidad de palabras que leen en determinado tiempo –con formalismos y exigencias– o realizamos una constante e

inflexible revisión de la ortografía y la gramática, contrariamos los propósitos de fomentar y apoyar los aprendizajes, impedimos que se despliegue el proceso de comprensión del mundo, porque los obligamos a leer de una sola y única manera (Freire, 2003).

Por lo anterior, en este *Cuadernillo...*, al promover la lectura y la escritura libres, además de cultivar el placer por ambas, se sientan las bases cognitivas para propiciar y fortalecer los aprendizajes en ciencias y humanidades. En la medida en que los estudiantes adquieren y fortalecen progresivamente la lectura y la narratividad, encontrarán el vehículo que les permitirá no solo imaginar otros mundos, escucharlos, describirlos, sino que también encontrarán un medio para ordenar, darles significado y sentido a sus experiencias de aprendizaje y de vida.

Espacios y recintos

Para realizar la experiencia de la lectura podemos destinar un espacio y tiempos específicos. En este caso, tanto el Rincón de lectura en el salón de clases, como la biblioteca escolar, la municipal, de la alcaldía o cualquier biblioteca, ofrecen las condiciones para realizar la experiencia, siempre y cuando los consideremos como ámbitos de recreación e imaginación, como “conservatorios de sentidos” (Petit, 2009) y no solo como recintos que acumulan información.

Para empezar, en primaria, se puede disponer de una esquina del salón de clases y destinar un día de la semana, media jornada escolar, para realizar esta actividad. En secundaria, pueden destinarse las horas de tutorías, quizá una vez cada quince días en los horarios destinados a las humanidades (dos horas son suficientes). De esta manera, se propician las condiciones que permitan llevar a cabo las actividades que se sugieren a continuación.¹

¹ Recordemos que en la sección “Propósito y propuesta de encuadre de trabajo” se plantean algunas formas de propiciar estas condiciones, también puede consultarse nuevamente “Organización participativa y no punitiva de la clase”.

Lectura en voz alta

La lectura en voz alta por parte de la maestra o el maestro permite que la voz que se le presta al libro sea también la que se le da al que escucha; no es que no la tenga, todos tenemos una voz, lo que ocurre es que, en ocasiones, se dificulta escuchar la voz propia. Así, la maestra o el maestro abre un espacio que permite poner distancia a las propias dificultades –personales, de aprendizaje, sociales– de los estudiantes, a la vez que les ofrece el soporte psíquico y simbólico –cultural– para nombrar la experiencia y el mundo. En cierto sentido, esa voz que se presta al libro es la que acompaña el proceso de nombrar el mundo de los que escuchan y, por tanto, el de nombrar su experiencia –dificultades, inquietudes, angustias, incertidumbres, alegrías, enfados–.

La lectura en voz alta se propone también para que la realicen los propios estudiantes, ya que ofrece ese mismo soporte y acompañamiento en la voz de ellos mismos, solo que en este caso la maestra o el maestro tienen que permitirse estar ahí no solo físicamente, sino también con su propia historia con la lectura, con la aceptación del hecho de que la lectura en voz alta es un recorrido que todo el grupo realiza. Por ello, es preciso que el acompañamiento de la maestra o el maestro promueva el acto de escucha, para que quien lee sea acogido con humildad y evite ciertas pretensiones competitivas o de ridiculización.²

Lectura en coro

La lectura puede realizarse también en coro, es decir, como una lectura en voz alta en la que varios participantes prestan su voz al libro y, con ese coro de voces diversas, entrelazadas, se promueve la distancia que la lectura en voz alta genera, para que sea posible romper la individualidad de las problemáticas y,

² Para recordar estos aspectos se puede consultar la “Introducción”.

colectivamente, no solamente acompañarse, sino también construir saberes a cerca de la experiencia y el mundo, encontrarse con otros y como otros, construir aprendizajes en común.

Lectura de poesía

La lectura de poesía ofrece, tanto en voz alta con otros, como de manera personal o en silencio, las posibilidades de la lectura de narrativa. Además, con la poesía, la simbolización a través de las metáforas abre la puerta para que, con la mediación del docente, el grupo pueda trabajar conflictos o dificultades, tanto de aprendizaje como personales o de interacción social.

Lectura libre individual

Finalmente, cada viernes, por ejemplo, los docentes podrían alentar a sus estudiantes para que se lleven a casa, por el fin de semana, un libro del Rincón de lectura. Para ello no hace falta tener una gran biblioteca, sino una que cuente con la cantidad de textos similar al tamaño del grupo. Ciertamente, los libros para el Rincón o la biblioteca tendrían que contemplar temas que sean interesantes para el grupo, por lo que se sugiere que cada ciclo escolar los docentes exploren las preferencias de sus estudiantes y, con base en ello, se organicen los rincones o las bibliotecas. De esta manera, se promueve que los estudiantes seleccionen los libros que más llamen su atención, sin imponerles temáticas o formatos. Asimismo, podrían realizar intercambios entre los distintos grupos del mismo grado en la escuela, para promover la socialización y cooperación entre los estudiantes.

Durante la preparación de esta actividad, el docente podrá realizar actividades de organización grupal. Para ello, pueden consultar la propuesta "Organización participativa y no punitiva de la clase" donde encontrarán sugerencias para el cuidado de los libros, definición de turnos para leer, intercambios grupales,

decisiones colectivas para atender accidentes con los libros, así como otras posibilidades. Además, en la parte final de este *Cuadernillo...*, se proponen algunas sugerencias de títulos para llevar al salón de clase.

La escritura y la narración

Los seres humanos nos ofrecemos el sentido de la vida en la forma de relatos que se entretajan para ofrecernos el hilo conductor con el que organizamos la discontinuidad de los acontecimientos y la experiencia. Con estos relatos nos presentamos ante nosotros mismos y ante los otros. En palabras de Bruner: “La narrativa imita a la vida, (como) la vida imita la narrativa” (2012 y 2004).

La narrativa es, prácticamente, una predisposición y los seres humanos la practicamos tanto en los relatos de vida –los cuales narramos a nuestros amigos, familiares, a nosotros mismos– como en la literatura. También la practicamos en las formas en las que se presentan las argumentaciones filosóficas y científicas que sustentan los conocimientos y saberes, con los que ampliamos el horizonte de comprensión del mundo. La vida como construcción imaginaria se expresa en la forma de narrativas que los seres humanos realizan y expresan (Bruner, 2012).

En este sentido, para el caso de la experiencia educativa, al trabajar con sus narrativas, con su escritura, los estudiantes podrán llevar a cabo una reflexión activa, con la cual, además, fortalecerán el raciocinio. Al promover esta forma de escritura también se apoyan los aprendizajes que se fomentan en la clase, al tiempo que se favorecen los procesos de conocimiento y reconocimiento de las experiencias. La escritura narrativa es, pues, tanto una forma de conocimiento, como una forma de expresión, de recreación y medio de aprendizaje.

A continuación, con base en las sugerencias de organización expuestas en la sección de encuadre, se proponen las siguientes actividades para fomentar la escritura en el salón de clase:

Transcripción de lecturas

Una actividad sencilla que permite experimentar con la escritura es la de transcribir un fragmento elegido de algún texto leído. Este fragmento puede ser una lección del libro de texto, una página del periódico local, del libro seleccionado para la lectura libre,³ o bien, un fragmento de cualquier libro que los estudiantes tengan a su alcance. Transcribir un texto que previamente se ha leído no es un acto ocioso; por el contrario, es el ejercicio de rememoración y de repaso de lo que del texto se ha comprendido o no, a la vez que permite, en el acto de escritura, conocer y reconocer las formas de la expresión escrita, ya sean estas literarias, poéticas, humanísticas o científicas.

Las transcripciones inician el proceso de la toma de notas que más adelante, en los niveles educativos posteriores o en el desempeño profesional, permitirán a los estudiantes organizar los contenidos y los saberes a los que tienen acceso, ordenar sus ideas en relación con los textos, reconocer las dificultades que experimentan con alguna temática o materia y, con ello, expresar en clase sus dudas y que el docente los apoye con las formas de aclararlas o de investigarlas.

Narrativas de sucesos de la cotidianeidad

Una vez, cada dos o tres semanas, se puede solicitar a los estudiantes que escriban una narrativa acerca de algún suceso que les llame la atención, ya sea que haya ocurrido en la misma escuela, o bien, en su contexto de vida familiar o comunitaria. Estas narrativas podrán reunirse en fólder, ya sea por semana o mes, y, una vez reunidos, constituirse en una especie de memoria de las cotidianidades de la clase. Hacia el final de los cursos, por ejemplo, podrán releerse para reconocer momentos, reflexiones, avances, dificultades, logros.

³ Previa a esta sección.

Estas narrativas, en algunos casos, podrán apoyar el trabajo escolar y, dependiendo del acontecimiento o de la temática, el docente se podrá apoyar en ellas para desarrollar algún contenido curricular. De esa manera no solo se fomenta la escritura, sino también se hace partícipes a los estudiantes en el diseño de las clases y el desarrollo de los temas. Al tomar nota de lo que les inquieta, y con base en ello desarrollar algún tema, se incluyen no solamente los temarios curriculares, sino también se toman en cuenta los saberes y lo que inquieta a los estudiantes. Si esto es de su conocimiento, la participación en clase y la realización de tareas adquirirán otros significados y sentidos, porque con ello no se sentirán depósitos de conocimientos (Freire, 2003).

Diario personal o de clase

El diario personal es otra actividad interesante y estimulante para el desarrollo de la escritura, está más directamente relacionada con la narrativa, la cual en los años de la adolescencia ofrece muchas alternativas. Además de permitir la expresión y la exposición de las vivencias en determinado momento, también permite ordenar las ideas y la lectura del mundo que cada uno realiza: permite hacerse preguntas e intentar contestarlas. Como práctica, en el diario personal se puede decir lo íntimo; en el diario, “el diarista construye una imagen de sí mismo” y aunque esta no es la realidad, desde una perspectiva pragmática sí es la realidad del sujeto en su circunstancia (Luque, 2018, p. 759).

El diario ofrece al autor ese punto de vista acerca de la realidad que puede mirar y revisar en función de sus circunstancias, porque al releerse se encuentra no solo con los acontecimientos que lo llevaron a escribir, sino que también se reencuentra consigo mismo; con ello puede reflexionar, revisar los acontecimientos y lo escrito. Por lo tanto, el diario no es susceptible de evaluación o corrección exterior, solamente el autor es quien en su relectura podrá decidir y valorar acerca de lo escrito.

Por otro lado, en cuanto al diario de clase, este ofrece a los estudiantes el medio para realizar apuntes vinculados con los contenidos curriculares: dudas, inquietudes, transcripciones de textos interesantes o desafiantes; composiciones temáticas o narrativas de sucesos que hayan ocurrido en el salón, en el patio, o bien, en alguna actividad durante la jornada escolar.

Desde esta perspectiva, el diario de clase incluye su revisión por parte de los estudiantes. Al revisar su diario, se encontrarán con sus propias formas de escritura. Con base en el nivel de estudios y en la frecuencia con la que se lleven a cabo las actividades de lectura en voz alta, lectura en coro, lectura individual o transcripciones de textos, podrán auto revisar su ortografía y gramática, a partir de las formas de escritura que reconozcan en los textos. Luego, con el apoyo de su docente, los estudiantes podrán realizar los ejercicios que les permitan atender las dificultades que reconocieron en sus textos para la escritura y la lectura.

Finalmente, el diario personal o de clase permite a los estudiantes plasmar sus inquietudes de diversas formas con la finalidad de poner distancia y mirar con perspectiva los acontecimientos –agradables o conflictivos– que se narraron en el diario. Esta distancia junto con la posibilidad de trabajar con sus docentes las formas y estilos de la escritura narrativa permitirán a cada estudiante acceder a otros modos de pensar sus dificultades; también podrán acceder a formas socializadas de expresión y reflexión de los avatares que la vida les presenta, tanto en lo personal como en lo educativo.

LA FOTOGRAFÍA Y LA GRÁFICA EN EL AULA

Las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece
la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar [...]

Son una gramática [...] una ética de la visión.

[Son la muestra de nuestra creencia]

de que podemos contener el mundo entero en la cabeza... (Sontag, 2006, p. 15)

Desde el siglo XIX, la fotografía ha formado parte de la vida humana, por su cualidad de “experiencia capturada” (Sontag, 2006, p. 16) la fotografía puede ser objeto que se transporta o se acumula, objeto de conocimiento y poder. Como fragmentos de realidad que pueden reducirse o ampliarse, las fotografías ofrecen la posibilidad de probar algo, de refutar y también de distorsionar sucesos, objetos, incluso personas. La cámara fotográfica transforma a las personas en observadores activos. En un contexto apropiado de disposición y actitud, las fotografías contribuyen a la construcción de formas éticas y estéticas. Contrario a lo que ofrecen la televisión o los videos, la fotografía permite fijar momentos privilegiados de la experiencia, el acontecer personal o colectivo que las personas pueden guardar, volver a mirar y reflexionar a partir de ellas.

Como método visual –gráfico– la fotografía ayuda a documentar el mundo desde la perspectiva de quien la realiza y, al mismo tiempo, permite compartir –y, en cierto sentido, comunicar– esa representación del mundo. Por otro lado, también ofrece el medio para que la creatividad de las personas les permita explorar, documentar, representar saberes y conocimientos aprehendidos o que se deseen aprehender. Una característica que ha adquirido la fotografía en los últimos años es la de objeto privilegiado para la comunicación, sobre todo a partir de la amplia distribución de los teléfonos celulares y del aumento de las interacciones en las redes sociales, sobre todo por parte de la población joven.

En este contexto, si bien la fotografía no ha perdido las características señaladas, algunas se han acrecentado en sus facetas problemáticas. Tal es el caso de la condición de objeto que, como mercancía, la hace circular y no solo ser apreciada por el valor documental o artístico, sino que puede llegar a tener valores de cambio en relación con la reputación o la preservación de la vida íntima de las personas.

Por ejemplo, el hecho de que una fotografía íntima compartida en el contexto de una relación sexual se haga circular públicamente por medio de las redes sociales, convierte el hecho no solo en una muy incómoda y delicada indiscreción, sino que, al divulgar aspectos íntimos de la persona, se vulnera gravemente su integridad individual y social. O bien, cuando se toma una fotografía que captura únicamente un fragmento de algo o de algún suceso, que incluso lo distorsiona o lo pone fuera de contexto, pero que se presenta como documento que constata algo y se divulga masivamente como prueba, se actúa con falsedad.

Estos usos y abusos de la fotografía generan conflictos y dificultades que en la escuela tienen repercusiones y, en ocasiones, derivan en más conflictos y en penalidades que implican la prohibición del uso de dispositivos electrónicos, así como castigos a los estudiantes. Además de las afectaciones a la intimidad e integridad de las personas, se genera trasgresión, reclamos de control y castigo. Todo ello, a pesar de lo que pudiera pensarse, solamente impide la posibilidad de promover las condiciones para configurar otras experiencias –personales y educativas– para la concurrencia y para con el uso de los dispositivos celulares –de las fotografías, videos y de las redes sociales– sin control ni castigo.

Sin embargo, a pesar de las adversidades, todavía es posible encontrar otros modos de enfrentar las dimensiones disruptivas que la fotografía y los dispositivos (celulares o fotográficos) han adquirido en la actualidad. Existen otras maneras de construir alternativas para incorporarlos creativamente en las tareas educativas, vinculadas a contenidos curriculares que proporcionen el medio para que los estudiantes documenten experiencias o

inquietudes relacionadas con situaciones o sucesos de la vida, personal o comunitaria. Con ello, los estudiantes pueden expresar sus modos de representar y compartir con otros, configurando pautas éticas que guíen sus acciones y que lleven a cabo reflexiones e investigaciones en el salón de clases.

La propuesta de este *Cuadernillo...* es trabajar con la fotografía, también con el dibujo, la pintura o el video, como alternativas pertinentes para estimular las aspiraciones estéticas, artísticas o el deseo de aprender de los estudiantes, así como tematizar y reflexionar en torno a situaciones problemáticas o conflictivas a nivel individual o colectivo.

Consideraciones en cuanto al trabajo con la fotografía y los apoyos gráficos

La inclusión de la fotografía y otras técnicas gráficas no es nueva, no pretende sustituir la creatividad ni los saberes de los docentes, porque, desde siempre, estas han formado parte del andamiaje con el que sostienen sus prácticas. Es decir, el dibujo, la fotografía, las maquetas, los mapas –gráficos y conceptuales– y el periódico mural son técnicas de exposición –sistematización y conceptualización– que los docentes han utilizado para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales potencian con sus estudiantes año tras año.

Sin embargo, en esta ocasión, lo que se propone es que esas mismas técnicas ofrezcan otras posibilidades. Por ello, se sugiere que las actividades relacionadas con la fotografía y otras técnicas gráficas sean utilizadas más allá de su potencialidad conflictiva para, efectivamente, promover el aprendizaje, desarrollar algunos tópicos, introducir a los estudiantes en la simbolización y tematización de esa conflictividad que en la actualidad se acentúa por la exagerada relevancia que adquieren las redes sociales, la preeminencia de la individualidad o futilidad que estas y las mercancías promueven. En ese sentido, se propone la fotografía como lectura del mundo, para compartir y reflexionar con los otros.

1) Preparación

Previo a la realización de la técnica se sugiere revisar las secciones “Propósito y propuesta de encuadre” y “Organización participativa y no punitiva de la clase” de este material. En conjunto con los estudiantes, se definen las formas en las que se organizará, por ejemplo, no solo el día para realizar alguna actividad, sino los acuerdos grupales para, si es el caso, acudir a la escuela con el celular o la cámara fotográfica (se debe considerar las restricciones generales que, en efecto, se plantean en las escuelas, los cuidados que se deben tener con los dispositivos, etc.), o bien, para acordar qué tipo de herramientas de dibujo o pintura se utilizarán. De igual manera, si la actividad se realizará en la escuela o en la casa, así como el tiempo que se dedicará y las consideraciones que resulten de la deliberación y organización colectiva en el salón de clases.

2) Temáticas y formas de participación

Las temáticas para la realización del ejercicio con la fotografía o video, con el dibujo o la pintura, pueden ser libres o situadas curricularmente. En este caso, también se sugiere establecer un consenso con el grupo, orientado por el docente. Por ejemplo, una temática libre podrá desarrollarse fotográficamente, mediante el dibujo o la pintura, en relación con un periodo vacacional, un acontecimiento comunitario, la celebración de alguna festividad, o bien, la conmemoración de alguna fecha histórica (por ejemplo, “El 15 de septiembre en mi colonia”).

Quizá, frente a alguna situación colectiva que despierte la inquietud del grupo, proponer que cada estudiante realice una fotografía o dibujo que para ellos represente dicha situación. Con los materiales de quienes hayan querido participar, realizar un *collage*, en cartulinas, impreso o digital; posteriormente, se sugiere agregar una narrativa breve con la que expongan las inquietudes

o reflexiones en torno de la temática abordada. A partir de la obra que resulte, el maestro podrá apoyar el trabajo con los contenidos curriculares que se relacionen con el tema abordado. En el caso de aquellos que no encuentren cabida en contenidos curriculares, porque atañen a circunstancias de los estudiantes en lo individual, proponer alguna lectura para tematizar las situaciones involucradas.¹

Para los contenidos curriculares, puede sugerirse al grupo alguno de los temas que se esté trabajando, o bien, que se trabajará en el curso, y que sea susceptible de fotografiar o dibujar, para propiciar la investigación y la reflexión. Por ejemplo, si se está trabajando un contenido relacionado con el medio ambiente y los agentes contaminantes, el grupo puede fotografiar, dibujar, pintar algún objeto o situación que, desde su perspectiva, represente un proceso contaminante. Con los materiales resultantes, se puede trabajar grupalmente los aspectos relativos a la contaminación que reconocen en las fotografías, dibujos o pinturas, seleccionar los temas que se relacionan, proponer a los estudiantes que realicen una investigación al respecto –individual o en equipo– para exponerlo en el momento que dichos contenidos curriculares sean trabajados en el curso. Con ello, podrá diseñarse un periódico mural para compartir con la comunidad escolar los aprendizajes y reflexiones, además de potenciar la discusión y reflexión entre los distintos grupos y grados escolares, en torno de las temáticas seleccionadas.

La ética de la fotografía en la escuela

Más que un prontuario de obligaciones para fotógrafos, dibujantes o pintores escolares se sugiere promover con los estudiantes la potencia de la pregunta (Freire y Faundez, 2013). A partir de las

¹ La lectura puede sugerirse a partir de los libros del Rincón. Además, es pertinente recordar que el docente siempre puede acudir a sus redes de apoyo profesional, psicológico, de trabajo social o médico.

respuestas que el grupo vaya construyendo, delinear los aspectos éticos a considerar en la actividad fotográfica y para la gráfica en general, adaptando las preguntas según la técnica.

Las preguntas pueden tomar como base las siguientes: ¿estamos autorizados a tomar y distribuir fotografías o dibujos de niños, de personas en su intimidad o fuera de contexto?, ¿estamos autorizados a tomar y distribuir composiciones fotográficas que distorsionen la realidad de los sucesos y vulneren la integridad de las personas?, ¿estamos autorizados a usar fotografías o dibujos realizados por otros, como si las hubiéramos tomado o dibujado nosotros?, ¿todo lo que queremos documentar o expresar, necesariamente tiene que incluir fotografías de personas?

En la reflexión, discusión y posibles respuestas será posible apoyar los procesos de configuración de valores relativos no solo sobre el uso de la fotografía como medio gráfico de expresión –incluyendo el dibujo y la pintura–, sino también sobre las formas que actualmente adquiere la interacción en las redes digitales y que, a través de la fotografía, convierten en objetos y mercancías tanto a las personas como a sus intimidades

¿CÓMO EJERCE SU AUTORIDAD LA PROFESORA O EL PROFESOR? UNA EXPERIENCIA

Para introducirnos en la reflexión en torno al ejercicio de la autoridad de los docentes, resulta pertinente abordar primero qué entenderíamos aquí por autoridad, a partir de una cierta concepción del docente. Una profesora o un profesor es quien se sabe no solo el o la intérprete de los grandes saberes que nos preceden y los de nuestro tiempo, y que está vinculada o vinculado a esos saberes, sino que también sopesa la importancia de estos, la fuerza que conllevan para tratar de comprender el mundo y así los transmite a sus estudiantes (Durkheim, 2003, p. 191). En esa transmisión, aun cuando sabe que muchos de los conocimientos que configuran esos saberes son hasta cierto punto provisionarios, los ofrece como certezas primarias para que sus estudiantes, a partir de sus capacidades reflexivas, construyan los referentes con los que podrán pensarse a sí mismos y al mundo que intentan construir y habitar (Murga, 2017b).

Con base en ello, una profesora o un profesor sería quien reconoce su autoridad docente, no a partir de los grados que ostenta, de las insolencias que es capaz de soportar o el control que ejerce en el grupo, sino a partir de la idea, del significado que tiene para ella o él esa labor en su vínculo con sus estudiantes. Es decir, reconoce que esa autoridad docente no viene de fuera, sino de ese vínculo dialógico que encarna y construye cotidianamente con los estudiantes, del significado que reconoce al hecho de trabajar con ellas y ellos con congruencia, con orden y disciplina, positivos y afectuosos, en la transmisión de esos saberes; esto les permitirá el intento de pensar y pensarse para comprender y, de paso, configurar otros vínculos con el saber (Arendt, 2020, pp. 145-225; Durkheim, 2003, pp. 73-75, 135-137).

Esa profesora o profesor es quien, además, se abre a la reflexión colectiva con sus pares para, conjuntamente, construir ámbitos de reflexión y acción que, poco a poco, configuren la educación que socialmente se pretende ofrecer a los estudiantes, a través del diálogo que en el vínculo educativo no se da sin autoridad. El diálogo educativo “no es otra cosa que un modo de significar calidades de la asimetría surgida de [la] confrontación agonística de acciones y procesos simbólicos” (Mier, 2012, p. 25), los cuales implican el sustento, el reconocimiento y la génesis incesante de la pregunta. Con ello, en algún momento y de alguna manera ver qué les es posible hacer para tratar de construir juntos, en sus diferencias, ese mundo que desearían habitar junto con sus estudiantes.

De acuerdo con estas consideraciones acerca de la autoridad, se propone pensar la práctica docente como aquella que puede realizarse con base en la escucha atenta y la congruencia, con orden y disciplina, positivos y afectuosos, en el entendido de que la asimetría –de saberes, física, simbólica y subjetiva– está presente en el vínculo educativo, pero que el docente no se aprovecha de esta, ni pretende blandirla como marca de superioridad jerárquica, ni de poder; sino en el ofrecimiento de las condiciones para la hospitalidad que se distancia de la vigilancia y el control. En este sentido, se presenta la siguiente narración para que los docentes reflexionen –discutan, debatan– en torno a lo que esta experiencia les suscita y puede significarles, en relación con la autoridad y con el lugar que asume frente a sus estudiantes. Esta experiencia no se presenta ni como buena o aceptable, ni como reprochable, sino como una experiencia más que muestra facetas de una práctica docente a través de los recuerdos que una persona relata acerca de los vínculos educativos con sus profesores y profesoras.

Experiencia

Cuando tenía 17 años mi profesor de Filosofía, Jérôme Martin, homónimo de un gran pintor neoclásico, me rompió la nariz. Él, a sus 25, era ya un nietzscheano brillante, pero progresivo, incurable y mortal, y yo formaba parte de un grupillo de aspirantes marxistas. Nos trezábamos en discusiones muy largas, llevando cada cual por estandarte a su respectivo alemán peludo del siglo XIX. Desde luego, él habría podido hacerme pedazos fácilmente, pero se portaba benévolo, no tiraba a matar y nunca reclamó una de sus evidentes victorias.

Si lo hubiera hecho, Charlie “El Barbas” habría caído por no-caut en el primer *round* ante Fede “El Mostachón”. Un desenlace semejante me habría convertido en un ser rencoroso, cínico y enemigo del razonamiento; pero Jérôme lo intuía y se abstenía de aplastarme. Eso sí: era implacable en su exigencia de rigor formal. El primer día de clases nos advirtió: “Les voy a pedir ensayos sobre diversos temas, pero tengo la mano pesada para calificar. Un 10, por ejemplo, se lo sacaría Hegel; un nueve, tal vez yo mismo, así que ustedes pueden sentirse muy orgullosos si consiguen un ocho”.

Así nos tuvo todo el año con la sesera hirviendo. Nos pulió el entendimiento, nos calibró la palabra, nos quitó deformaciones y manías del lenguaje como llamar romántica a una situación meramente empalagosa, o idealista a cualquier pendejo empeñado en un objetivo inalcanzable. Al mismo tiempo, fue sumamente tolerante ante nuestros desplantes e insolencias de adolescentes, acaso porque la adolescencia aún le quedaba muy cerca. Nos acompañaba al cine de buen grado, a condición de que después desmenuzáramos meticulosamente la película que habíamos visto. Se llevó a nuestro grupito a San Cristóbal de las Casas y a Chamula, en una época en que a la segunda de esas localidades solo se podía llegar a caballo.

Nos ordenaba asistir a conferencias (recuerdo una de Paz y otra de Henri Lefebvre) y luego nos invitaba a sus pachangas. Nosotros lo acogíamos de mil amores en las nuestras. Fue el mejor maestro que tuve nunca.

Una Nochebuena, nos reunimos seis o siete, y como ninguno de nosotros bebía, nos pusimos a jugar un remedo de voleibol con un globo en la sala impecable de alguna de nuestras mamás, que se había ausentado de vacaciones. Habíamos roto tres flores y una silla cuando me dieron ganas de orinar, salí de aquella cancha improvisada y ya bastante destruida rodeando a los otros jugadores. Pero cuando iba pasando a espaldas de Jérôme, él se preparó para pegarle al globo y su mano, violentamente lanzada hacia atrás, se encontró con mi nariz. Caí al suelo por el efecto del golpe, el partido se terminó de inmediato y, ante el afligido desconcierto de las y los asistentes, estuve un cuarto de hora sangrando y viendo estrellitas.

Luego, para consolarme, la que era mi novia me llevó a una habitación, me tendió en la cama, me ordenó que me quedara quieto y me hizo el amor durante un rato. Digo “me hizo” en lugar de “hicimos” porque en ese momento lo único que yo podía hacer era el ridículo. Estuve una semana con la nariz inflamada y adolorida. Cuando la hinchazón bajó, me di cuenta de que algo adentro de ella se había roto y que el apéndice estaba torcido.

Por una simpática coincidencia, el tocayo de mi maestro, el artista Jérôme Martin-Langlois, pintaba a sus personajes con unas narices muy feas. En los años siguientes rechacé varias propuestas de cirugía reconstructiva porque poco después de aquel accidente, cuando terminó ese mi último año en la prepa, Jérôme se fue del país. No volví a verlo nunca –la última noticia que tuve fue que se había vuelto loco y que vagabundeaba por París– y quería guardar un recuerdo perdurable del profesor que me enseñó a pensar. (Miguel, 2021).

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2020). ¿Qué es la autoridad? En H. Arendt. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 145-225). México: Austral.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. En *Topía*, s/n. Recuperado el 02 de septiembre de 2024 de <https://www.topia.com.ar/articulos/l%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona, España: Malpaso.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research*. 71 (3), 691-710.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (2003). *La educación moral*. Madrid, España: Trotta.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2016). *La sociedad punitiva: Curso en el Collège de France (1972-1973)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Session_5_Concepcion_Chavez.pdf
- Luque, A. (2018). La construcción del espacio íntimo en el diario literario. *Signa*, 27, 745-767.
- Mier, R. (2012). Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido. En A. M. Valle (Ed.). *Alteridad. Entre creación y formación* (pp. 17-30). México: UNAM/FES Acatlán/ Imaginario y Experiencia.
- Miguel, P. [@Navegaciones]. (11 de marzo de 2021). *Está todo muy revuelto. Tal vez sea mejor tuitear sobre las circunstancias en que mi profesor de Filosofía en la prepa me rompió la nariz de un santo madrazo*. [tweet]. Twitter. <https://twitter.com/navegaciones/status/1370240799573692417?s=21>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid, España: Gredos.
- Murga, M. L. (2023a). Jóvenes y experiencia, responsabilidad colectiva. Imaginar otros futuros. En M. L. Murga y R. Hidalgo, (Coords.). *Modernidad y experiencia en la reflexión contemporánea. Educación, cuerpo y ciudad* (pp. 73-101). México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://difyusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php?view=article&id=215&catid=27>
- Murga, M. L. (2023b). Jóvenes, educación e instituciones. Desafíos contemporáneos, más allá de la pandemia. *Revista Educ@rnos*, 13(50), 31-48. Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-num-50-necesidades-educativas-julio-septiembre-de-2023/>

- Murga, M. L. (2022). Jóvenes, indóviles. Educación e imaginario, conjurar el cinismo. *Praxis educativa*, 26(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260114>
- Murga, M. L. (2019a). Familia y educación. Institución social, formación y autonomía. *Educ@upn*, 26.
- Murga, M. L. (2019b). Jóvenes y educación. Pensar en la sublimación hoy. *Educ@rmos*, 9 (35), 151-170. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-num-35-jovenes-y-adolescencias-hoy-octubre-diciembre-de-2019/>
- Murga, M. L. (2017a). ¿Qué decir de la violencia hoy? En R. Anzaldúa. *Entramados psicosociales de la violencia* (pp. 47-70). México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fo-mento-editorial/catalogo?view=article&id=158&catid=27>
- Murga, M. L. (2017b). Condena a la transmisión. Dogma de la educación hoy. En M. L. Murga. (Coord.) *Dogmas de la educación. Irrumpir la uniformidad* (pp. 69-97) México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/361-dogmas-de-la-educacion>
- Neruda, P. (2001). *Antología fundamental*. Santiago, Chile: Pehuén.
- Peña, D. L. (2020). *Socialización entre adolescentes: ¿Qué significa la violencia hoy?* [Tesis Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Reza, Y. (2020). *El centro escolar frente al cutting: Estrategias para la atención de casos con alumnos en educación secundaria* [Tesis Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sabines, J. (1999). *Al téquerreteque. Sabines para niños*. México: CONACULTA.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

Turner, V. & Bruner, E. (Eds.) (1986). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.

Weil, S. (1994). *La levedad y la gracia*. Madrid, España: Trotta.

SUGERENCIAS MÍNIMAS DE TEXTOS PARA LA LECTURA

Si bien las escuelas pueden llegar a contar con algún espacio destinado o susceptible de ser destinado para biblioteca –es el caso también de algunas secundarias–, en cada salón-grupo, en primaria, en el espacio habilitado podrán incluirse ejemplares de, por ejemplo, la colección A la orilla del viento del Fondo de Cultura Económica, los cuales son de bajo costo y que, incluso, podrían solicitarse como apoyo interinstitucional. Algunas sugerencias pueden ser:

Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2008). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, Anthony. (2013). *¿Como te sientes?* México: Fondo de Cultura Económica.

Godoy, Emma. (2005). *Cuentos del mundo*. Fabricio Vanden Broeck (ilus.). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Hinojosa, Francisco. (2017). *Aníbal y Melquiades*. (Rafael Barajas “El Fisgón”). México: Fondo de Cultura Económica.

Hinojosa, Francisco. (2010). *La peor señora del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leñero, Carmen y Enríquez, Luis Fernando. (2001). *¡Es una traviesa esa raya!* México: Fondo de Cultura Económica.

Needle, Jan. (2000). *El buscapleitos*. Luis Fernando Enríquez (ilus.). México: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez, Ana María. (2015). *¿En qué trabajan?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Schkolnik, Saúl. (2016). *Cuentos ecológicos*. Carmen Cardemil (ilus.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Sendak, Maurice. (1996). *Dónde viven los monstruos*. Nueva York: Harper Collins.
- Waddell, Martin. (1994). *¡Ahí viene el malvado topo!* John Bendall-Brunello (ilus.). México: Fondo de Cultura Económica.

REFERENCIAS SUSTENTO DE INVESTIGACIÓN

- Murga, M. L. (2022). Juventudes e infancias, la educación que los entrena para responder. Ponencia presentada en la *9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*. CLACSO. Ciudad de México, 7 al 10 de junio, Ciudad Universitaria, UNAM.
- Murga, M. L. (2021). Jóvenes, experiencia y pandemia. Imaginar la educación. Ponencia presentada en el *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. México: COMIE.
- Murga, M. L. (2019). La educación frente a los jóvenes. Responsabilidades actuales. En M. A. Buendía. (Presidencia). Ponencia presentada en el *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Acapulco: COMIE. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Murga, M. L. (2018). Jóvenes y educación. Resignificar proyectos de vida. En R. Amador, R. Ceballos y L. Villa Lever. (Coords.). *Los desafíos de la educación. Vol. XIV de Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales* (pp. 267-292). México: COMECSO. Disponible en: <https://>

www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/issue/view/14

Murga, M. L. (2017). Jóvenes y educación. Significados de proyectos de vida. En R. M. Torres. (Presidencia). *Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí: COMIE.

Murga, M. L. (2015). Educación y jóvenes: ¿Qué significa hoy? En A. C. Fernández. *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (pp. 75-108), México: Universidad Pedagógica Nacional.

Murga, M. L. (2014a). Jóvenes, anomia y experiencia estética. En A. Basail y O. Contreras. (Coords.). *La Construcción del Futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México*. Vol. II (pp. 761-778). Memorias del 4 Congreso Nacional de Ciencias Sociales, CESMECA-UNICACH/COMECOSO, Tuxtla Gutiérrez/Tijuana.

Murga, M. L. y Posada, L. (2014b). Jóvenes y experiencia. Un caso de graffiti en la escuela. *Docencia Universitaria*, (15)1, 121-139. Disponible en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5078>

Murga, M. L. (2012). Jóvenes, signos de la anomia hoy. Ponencia presentada en el *3er. Congreso Nacional de Ciencias Sociales*, COMECOSO, Ciudad de México.

MARÍA LUISA MURGA MELER

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, UAM-X. Docente de licenciatura y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092 Ajusco, donde fungió como Coordinadora de Posgrado de 2016 a 2019.

Ha impartido clases en universidades nacionales, públicas y privadas, tanto en licenciatura como en posgrado.

Es integrante del Cuerpo Académico “Constitución del Sujeto y Formación” y del Seminario Interinstitucional “Imaginario y experiencia”.

Sus líneas de investigación son: instituciones, educación, experiencia e imaginario. Jóvenes, educación y formación de vocaciones.

PUBLICACIONES RECIENTES:

Libros

2017. *Dogmas de la educación. Irrumpir la uniformidad*. México: UPN. ISBN 978-607-413-254-0.

Artículos

2022. Jóvenes, indóciles. Educación e imaginario, conjurar el cinismo. *Praxis educativa*, Vol. 26, Núm. 1, enero-abril 2022. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18.

2019. Biopolítica e institución educativa. Consideraciones actuales. *Observatorio del Desarrollo*, Vol. 8, Núm. 23, mayo-agosto 2019, pp. 4-13.

2019. Formación, deseo y proyecto de vida. Vicisitudes de la vocación. *Alter Enfoques Críticos*, Año X, Núm. 19, enero-junio 2019, pp. 69-84.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho
de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
Secretaría Académica
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*
Dirección de Servicios Jurídicos
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREAS ACADÉMICAS

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*
Secretaría Ejecutiva
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Margarita Morales Sánchez *Formación y diseño de portada*
Jessica América Gómez Flores *Edición y corrección de estilo*
María Luisa Murga Meler *Imagen de portada*

Esta primera edición de *Cuadernillo de apoyo con técnicas para docentes y personal educativo. Construcción de entornos que favorezcan el aprendizaje y la convivencia* 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 28 de enero, 2025.