

# Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación

## Haciendo camino al andar decolonial

**Andrea Olmos Roa**  
**Antonio Carrillo Avelar**  
**Laura Arias Vera**  
**COORDINADORES**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

# **Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación**

## **Haciendo camino al andar decolonial**

---

**Andrea Olmos Roa  
Antonio Carrillo Avelar  
Laura Arias Vera  
COORDINADORES**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad  
**Director**

Dra. Mirna García Méndez  
**Secretaria General**

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara  
**Secretario de Desarrollo Académico**

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez  
**Secretaria de Desarrollo Estudiantil**

Mtro. Luis Alberto Huerta López  
**Secretario Administrativo**

Dra. María Susana González Velázquez  
**Jefa de la División de Planeación Institucional**

Dra. Rosalva Rangel Corona  
**Jefa de la División de Vinculación**

Dr. David Nahum Espinosa Organista  
**Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación**

Lic. Carlos Raziel Leaños Castillo  
**Diseño de portada**

Claudia Ahumada Ballesteros  
**Diseño y formación de interiores**

## Datos para catalogación bibliográfica

Coordinadores: Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar, Laura Arias Vera.

**Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación.  
Haciendo camino al andar decolonial.**

UNAM, FES Zaragoza, noviembre de 2021.

Peso: 8.6 MB.

ISBN: 978-607-30-5403-4.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leaños Castillo.

Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

Este libro fue dictaminado a través del Comité Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y se aprobó en octubre de 2021.

Proyecto PAPIME PE409420.

---

### DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

**Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación.  
Haciendo camino al andar decolonial.**

**D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México**  
Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,  
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**  
Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,  
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

# Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México el apoyo brindado a sus académicos a través del Proyecto PAPIME (PE409420) de la DGAPA, para el desarrollo de este proyecto colectivo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, en el marco de colaboración e intercambio académico con la FES Aragón, FES Iztacala, UNAM, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Federal de Goiás, Brasil. Con la publicación de este libro esperamos aportar elementos de reflexión y posibles alternativas de transformación universitaria para hacer frente a los desafíos actuales.

Expresamos nuestro reconocimiento a los Licenciados Carlos Raziel Leños y Claudia Ahumada por el excelente diseño de la portada y formato del libro, mil gracias.

De manera final, no por ello menos importante, agradecemos a los colegas revisores por sus pertinentes e interesantes comentarios, mismos que a través de sugerencias y aportaciones han contribuido para la mejora del presente libro.

***Andrea Olmos Roa***



# *DEDICATORIA*

---

A ENETZY, ÍKER E ITHAN

Por sus grandes enseñanzas y cariño infinito en mi andar por la vida

A los universitarios y seres humanos comprometidos y en búsqueda de veredas decoloniales para la justicia social



<b>PRESENTACIÓN</b>	11
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	21
Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar, Laura Arias Vera	
<b>PRIMERA PARTE</b>	53
<b>NARRATIVA Y ESCRITURA CRÍTICA. POTENCIANDO SUBJETIVIDADES REBELDES Y TRANSFORMADORAS</b>	
<b>1 Literacidad crítica y narrativa. Voces, experiencias y esperanzas universitarias por un mundo otro</b>	55
Andrea Olmos Roa, Jonathan López Hernández, Daniel Martínez Torres, Fernando Ochoa Acevedo, Anny Ríos Pérez, Fanny Cordero Sánchez.	
<b>2 Colonialidad del Poder y escritura. Narración de encuentros en un proceso de trabajo comunitario en Atención Primaria a la Salud</b>	91
Javier Gutiérrez Ortiz	
<b>3 Experiencias pedagógicas a nivel estudios de Maestría, en la formación de investigadores indígenas a través de sus narrativas</b>	121
Antonio Carrillo Avelar, Leticia Vega Hoyos, Lorena Dall Ära Gimäres, Angélica Jiménez	
<b>4 Proyección de los protagonistas: Estudiantes cercanos a la vida Indígena en México. El caso de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria</b>	145
María Silvia Hernández Zavala	
<b>5 Escribir la vida desde las tesis autobiográficas</b>	191
Angélica Jiménez Robles	

	<b>SEGUNDA PARTE</b>	223
	<b>NARRATIVA Y ALTERIDAD. DECOLONIZANDO RELACIONES INTERSUBJETIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
6	<b>El sujeto de la Pedagogía. Notas para realizar una aproximación narrativa</b> Elsa González Paredes	225
7	<b>El otro como transgresión del yo: Experiencia formativa decolonial en la MIPCE</b> Fabiola Hernández Aguirre	245
8	<b>Documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de diversidad funcional</b> Gerardo Ortiz Moncada, Felipe Cruz Pérez y Silvia Chávez Venegas	277
9	<b>Decolonizar la violencia contra las mujeres en el campus universitario</b> Laura María del Carmen Arias Vera, Ana Laura Reyes Arias	309
	<b>TERCERA PARTE</b>	341
	<b>REDES DE DOCENTES Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. EL PODER TRANSFORMADOR DE LA NARRATIVA</b>	
10	<b>Pedagogía de la memoria y trances en la construcción de un movimiento pedagógico: el caso de la “Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela”</b> Roberto Isidro Pulido Ochoa	343
11	<b>Resignificando la práctica docente: Narrativa decolonial sobre la identidad del pedagogo en universitarios del Estado de México</b> Erika Rodríguez Corona	363
12	<b>Narrativas de trayectorias y formación en la construcción de identidad docente de profesores de Psicología</b> Miguel Ángel Martínez Rodríguez, Selene Amador Quintero	395

<b>CUARTA PARTE</b>	417
<b>JÓVENES Y NARRATIVA. VEREDAS HACIA LA DECOLONIZACIÓN</b>	
<b>13 Relatos de estudiantes universitarias sobre Colonialidad y Decolonialidad del Ser</b>	419
Reyna María Nieves Valencia	
<b>14 Deconstrucción de vivencias de sexismo, especismo y clasismo a través de la autoetnografía literaria</b>	445
Daniel Rosas Álvarez, Ana Karen Sánchez Martínez, Leslie Montserrat Veloz Esperanza, Ángela Paola Cruz García, Andrés Cerezo Ramírez, Edna Missel Corona Jiménez	
<b>14 Construcción de Ser jóvenes universitarios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, desde sus narrativas</b>	493
María Enriqueta Figueroa Rubio	
<b>16 El proceso de transformación docente hacia la decolonización</b>	513
Magdalena Cristina Hernández Rodríguez	
<b>SOBRE LOS AUTORES</b>	541



# Presentación

*Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar,  
pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar.  
Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;  
caminante, no hay camino, se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

Este libro está dirigido al profesor, estudiante, o actor educativo interesado en la renovación y reflexión pedagógica, particularmente de la educación superior. Es un documento que surge en un contexto complejo debido a la actual pandemia mundial por SARS-Cov-2, enmarcado por múltiples crisis, una de ellas la educativa, pero creemos que, es precisamente en los momentos de disrupción cuando el trabajo colectivo, horizontal y dialógico narrativo, cobra mayor importancia al permitirnos compartir con ustedes, dudas, incertidumbres, saberes, voces, ideas, reflexiones, relatos, como una invitación, para abrir caminos y escenarios en donde podamos redireccionar nuestra mirada social y humana, a fin que como comunidad universitaria participemos en posibles acciones y propuestas para la construcción de un mundo más justo y solidario. Así mismo, expresar algunas reflexiones sobre el papel que como profesorado tenemos en nuestras escuelas, universidades y sociedad, con el fin de construir conjuntamente, formas alternativas de pensar y escribir la vida en nuestras universidades.

En la actualidad existe el urgente reto de contribuir en la construcción de una nueva visión del mundo y del futuro de la humanidad, como señala Tünnermann, (2007). Ante un reto de tal complejidad es importante que unamos esfuerzos como comunidad latinoamericana, y en particular universitaria, para ser conscientes del momento y lugar que ocupamos en la

universidad; formar y formarnos como seres críticos de una realidad que en ocasiones nos avasalla; construir y vincular caminos de reflexión, actuación y emancipación; sumarnos a pensadores de Latinoamérica que han abierto caminos hacia la búsqueda de formas alternativas del quehacer universitario, así como para fomentar la producción de nuevos saberes pedagógicos y humanos; deseamos que, en esa nueva construcción del mundo, se dirija la visión de nuestra institución hacia aspectos sociales, humanos y éticos que se han desdibujado; recuperar el saber que nace de las prácticas cotidianas realizadas por profesores universitarios que intentan mejorar sus prácticas formativas y, frenar el rumbo empresarial, gerencial e instrumental que actualmente guía el actuar de muchas de nuestras universidades para que podamos concretar un verdadero cambio educativo.

En este libro compartimos el producto de diversas reflexiones pedagógicas de un colectivo integrado por docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Zaragoza, FES Aragón, FES Iztacala y Facultad de Psicología), de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Federal de Goias, Brasil, interesados en la renovación educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES), mediante un proceso de reflexión-acción que permita construir formas alternativas del vivir universitario, con variadas propuestas generadas desde la experiencia en nuestros escenarios cotidianos.

Para este proceso de reflexión-acción nos vincularnos a un movimiento internacional que ha llevado a diversos grupos de pensadores y actores sociales a discutir diversos desafíos que enfrenta la humanidad, con especial énfasis en nuestra región latinoamericana, como es el despojo y el saqueo de los pueblos y comunidades, también la negación de saberes ancestrales o la dominación sexo-genérica como manifestación del patriarcado y sus brutales expresiones de violencia (Martínez y Guachéta , 2020).

Sabemos que desafiar estas condiciones en nuestra América Latina más que una necesidad, es un compromiso ético-político de los actores sociales y particularmente de la población universitaria, en un momento en que en muchos espacios y regiones están atravesada por imposiciones y relaciones de poder autoritarias que “pugnan por colonizar mentes y cuerpos, con relaciones y prácticas que aniquilan y subyugan cada vez más a los de abajo, a los excluidos, que incrementan las desigualdades sociales y promueven la deshumanización de millares de sujetos” (Martínez y Guacheté, 2020).

Ante estas realidades, estamos convencidos, de lo imperativo que es reinventar formas de apostar por la emancipación desde otras formas del pensamiento crítico, y praxis en

especial decoloniales<sup>1</sup>, cuya centralidad se sitúa en la crítica a la economía política y a las formas de control derivadas del capitalismo, que en el sistema educativo se instaló en los conceptos y modos de organización de los procesos administrativos y académicos.

Por lo cual, nos adherimos a las propuestas del grupo que enfatiza el análisis de la colonialidad/modernidad/ decolonialidad (Ver Mignolo, Castro-Gómez y Grosfoguel, Quijano, Lander, entre otros), y a una pedagogía crítica y decolonial (Walsh, Freire, Santos) universitaria, que abordaremos posteriormente, que presuponen una lucha que lleve a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis. Emancipación, como señalan autores como Solano, que tendrá lugar en la medida en que se develen prácticas, creencias, conocimientos y formas de organización social. Implica un ejercicio permanente por desaprender aquellos conocimientos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que nos han sido presentados como únicos y verdaderos y que ignoran o rechazan formas de conocimiento y expresiones culturales autóctonas.

Dada la complejidad de los cambios que se viven en la actualidad, a lo largo del texto presentaremos algunas reflexiones desde nuestros contextos específicos y situados, para repensar los objetivos de transformación universitaria. En los capítulos del libro existe un común denominador que aboga por fortalecer un posicionamiento político en el proceso de formación docente-alumno, alumno-docente, que permite el diálogo narrativo, para identificar y reconocer problemas, con el que nos vamos pronunciando hacia el desarrollo del pensamiento crítico, profundamente ético, político y social comprometido con las clases vulnerables, pueblos, comunidades y sujetos explotados, oprimidos y excluidos.

La narrativa ha sido parte fundamental para la construcción de cada uno de los capítulos que conforman el presente libro. En esta experiencia de trabajo colectivo, reconocemos

---

1 Aunque algunos autores prefieren utilizar el término *descolonial* (Grosfoguel y Mignolo 2008), retomamos de Catherine Walsh, su inclinación por el término *decolonial*, con la siguiente argumentación: “Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (2009: 14-15).

el valor de los relatos como elementos posibilitadores de emancipación y reflexión, entre pares, para el mejoramiento de la educación a todos niveles. Las narrativas permiten explorar emociones reprimidas o voces silenciadas, con posibilidades infinitas de repensar problemáticas. Las narrativas docentes y de los estudiantes al ser compartidas, leídas y analizadas entre todos, se convierten un conocimiento nuevo, en un saber que permite resignificar experiencias, identificar situaciones y áreas problemáticas, crear conciencia e resignificar la información para aportar en una nueva construcción de significados.

Los capítulos que integran el presente documento dan cuenta de reflexiones docentes que vertidas en narrativas pedagógicas reflejan experiencias transformadoras en diferentes escenarios, como son: comunidades distantes, espacios educativos con grupos de alumnos de distintos niveles educativos y relatos cuyo tema medular es la alteridad, el respeto a la diversidad, así como fundamentos filosóficos importantes en la concepción del docente actual para fortalecer la formación de colectivos que apoyen los procesos de transformación educativa.

En el Capítulo I, *Literacidad crítica y narrativa. Voces, experiencias y esperanzas universitarias por un mundo otro*, Andrea Olmos y coautores, en un escenario de renovación pedagógica horizontal, narran la serie de reflexiones como docente universitaria, en torno a la experiencia de investigación-acción- transformación compartida con estudiantes. Lo harán mediante una escritura dialogada de narrativas, con el fin de hacer visible el compromiso del grupo de unirse a diversos pensadores y colectivos que han abierto el camino para impulsar cambios en nuestras universidades para el logro de una formación social, crítica, humana y solidaria. Iniciará con un breve análisis de algunos aspectos sociohistóricos, relacionados a los cambios desfavorables sufridos en nuestra región en torno tradición de pensamiento crítico, la naturalización de las relaciones sociales de poder existentes, y su relación con colonialidad del saber, del ser y de poder producido en nuestras universidades a través de una “ciencia neoliberal”<sup>2</sup> estrechamente vinculada a los imperativos del mercado. Continuarán con el papel de diferentes procesos discursivos en nuestra universidad, entre ellos la literacidad,

---

2 Ver Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. *Tabula Rasa*, 9, 247-283 y Aibar, E. (2018). La transformación neoliberal de la ciencia. *ArtefactoS*. *ArtefactoS*, 7(1), 13-28. Para Lander la ciencia y la actividad de investigación universitaria no han escapado a los avances de la lógica mercantil que invade progresivamente más y más ámbitos de la vida colectiva. Las pugnas en torno a los procesos de producción, apropiación y regulación del conocimiento, juegan un papel cada vez más central en las tensiones entre la expansión de la lógica mercantil a todos los ámbitos de la vida que caracteriza a la globalización neoliberal, y las múltiples formas de resistencia y búsquedas de alternativas a este orden global.

particularmente la escritura académica, para ampliar algunas de sus funciones, ligadas a propuestas críticas y decoloniales. Finalmente abordan las epistemologías del sur y las pedagogías críticas decoloniales, como proyectos de rebelión, con pedagogías y políticas de responsabilidad como formas de resistencia y esperanza, con proyectos personales y colectivos que unan esfuerzos por la justicia social y un mundo más humano y respetuoso con la naturaleza.

En el Capítulo II, *Colonialidad del Poder y escritura. Narración de encuentros en un proceso de trabajo comunitario en Atención Primaria a la Salud*, Javier Gutiérrez, nos adentra en el escenario hegemónico rígido del área de la salud, el modelo formativo médico universitario, particularmente, un posgrado de la carrera de Cirujano Dentista en la FES Zaragoza, dependencia universitaria en la ciudad de México, desde donde aborda como docente, el concepto de colonialidad del saber junto a sus estudiantes. Nos muestra el trabajo colaborativo que han realizado en comunidades alejadas de la metrópoli, a través de observaciones, entrevistas a profundidad con las que se han elaborado narrativas que nos acercan a la experiencia obtenida en sus prácticas de promoción a la salud y trabajo de campo, mediante reflexiones y análisis crítico del sistema educativo impuesto, lo que se traduce en el interés por generar, el cambio, o renovación pedagógica necesaria, que impacte en la formación integral del personal médico ubicándolo como sujeto de transformación hacia el reconocimiento del *otro* como parte indispensable de un sistema social más justo.

El Capítulo III, *Experiencias pedagógicas a nivel de estudios de maestría, en la formación de investigadores indígenas, a través de sus narrativas*, de Antonio Carrillo Avelar y coautores, da cuenta de la experiencia obtenida durante un semestre escolar en tiempos de pandemia, con un grupo de posgrado, en donde articularon, como docentes, el quehacer de internacionalización con las prácticas de enseñanza de la investigación promoviendo el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), como un recurso pedagógico en la formación de nuevos investigadores indígenas, recurso que fue valorado por los mismos estudiantes indígenas a través de sus narrativas. Una riqueza adicional que encontraremos en este capítulo es la descripción que hacen los estudiantes indígenas acerca de sus agradables impresiones al reconocer que obtuvieron una educación más digna para sus comunidades y pueblos.

En el Capítulo IV, *Proyección de los protagonistas: Estudiantes cercanos a la vida Indígena en México. El caso de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria*, María Silvia Hernández, nos lleva al trabajo que desarrolló con sus estudiantes del posgrado Especialización en Estomatología de la carrera de Cirujano Dentista, con la intención de

decolonizar o transformar la forma de ver la salud, la enfermedad, las formas de curación. Esto es, partir de la visión de la enfermología, con una visión biomédica, hacia una mirada que integra los aspectos sociales, a través del interés genuino y experiencia de cuatro estudiantes insertas en comunidades indígenas, manifiesto en escritos narrativos, donde revelan la forma en que se ofrece el servicio de sanidad dirigido por el sector salud oficial del país, así como la forma en que ellas se acercan a la población a pesar de no hablar la lengua de esos lugares. En este capítulo, los datos obtenidos permiten revelar la forma en que estas estudiantes se han deconstruido y reconstruido, para fortalecer el campo de la salud colectiva donde exista una disrupción en el paradigma prevalente y se visibilice una mejora notable en áreas marginadas mediante esta propuesta decolonial.

En el Capítulo V, *Escribir la vida desde las tesis autobiográficas*, Angélica Jiménez, narra su experiencia decolonial al analizar 50 tesis elaboradas por docentes mexicanos recién egresados de la maestría Educación Básica en la Especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua de la Universidad Pedagógica Nacional. La revisión realizada da cuenta de tesis producidas bajo el enfoque biográfico narrativo durante casi diez años; la autora las valida como un recurso cultural al reflejar el conocimiento y experiencias decoloniales por las prácticas innovadoras en el área del lenguaje oral y escrito de nivel básico que revelan los tesisas, adicional a la carga emotiva que transmiten, misma, que es enfatizada por la investigadora al señalar que los lectores se transforman en escuchas sensibles y desarrollan empatía con el trabajo mostrado, con lo que afirma que las tesis son dispositivo para la autotransformación y formación de nuevos cuadros docentes.

En el capítulo VI, *El sujeto de la Pedagogía. Notas para realizar una aproximación narrativa*, Elsa González, realiza una reflexión filosófica que nos comparte con el objetivo de comprender quién es el sujeto que se forma durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el paradigma histórico social de la modernidad. La autora nos lleva de la mano para repensar la subjetividad, la condición humana, la razón, el poder que da marco a la constitución del Ser, desde la mirada antropológica, epistémica, ética, estética, ontológica, donde el sujeto se constituye como el Ser sujeto o el Estar sujeto. Se revisa al Ser como un Ser de lenguaje, un ser que construye su verdad a partir del *acontecimiento* hasta llegar a la formación del sujeto narrativo. La pedagogía estaría entonces obligada a dar forma al sujeto de la creatividad como acto educativo disruptivo de la lógica positivista, impuesta y colonial.

En el Capítulo VII, *El otro como transgresión del yo: experiencia formativa decolonial en la MIPCE*, Fabiola Hernández, comparte su reflexión acerca del proceso que llevan estudiantes

de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec. En esta reflexión se percibe su preocupación por cómo los futuros profesores piensan y se relacionan con el *otro* (sus estudiantes) partiendo que la formación impartida en las escuelas modernas-colonizadas ubican a la docencia como dispositivo normalizador, lo que implica repetir patrones, es decir, colonizar al otro y a la misma misión educativa. La autora, propone que para que se de en el aula un encuentro intercultural, es necesario transgredir el Yo docente para realizar un proceso decolonizador, emancipador e innovador de la labor docente. La autora nos habla que en el aula la manera de signar al “otro”, nos lleva a su negación y a conflictos que pueden llegar a ser velados o directos a partir de las diferencias de pensamientos. Los discursos de estudiantes- docentes y sus relaciones educativas en las aulas nos permitirán, en este capítulo, conocer la forma en que piensan, sienten y son con el otro.

En el Capítulo VIII, *Documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de diversidad funcional*, cuya autoría corresponde a Gerardo Ortiz, Felipe Cruz y Silvia Chávez, se recupera la mirada de la biografía narrativa como eje de análisis teórico y registro de pesquisas que llevan al autor a interpretar voces silenciadas con relación a diversas discapacidades humanas como la enfermedad mental o algunos trastornos del desarrollo. Narrativas integradoras de voces que surgen de interacciones entre profesionales de la educación (expertos y en formación), psicólogos educativos y educadores especiales, con un enfoque que no sólo atiende signos y síntomas de la enfermedad sino que va más allá abriendo un espacio para identificar, en los pacientes, aquello que sienten, viven, creen acerca de la propia patología que padecen. La reflexión de estos investigadores parte del paradigma hermenéutico-interpretativo, por lo que tratan de observar al mundo desde sus singularidades y su contexto, con la intención de comprender el fragmento de realidad que aprecian, integrando su propia subjetividad y sus vivencias para posibilitar una investigación horizontal y participativa que se refleja en las narrativas presentadas.

En el Capítulo IX, *Decolonizar la violencia contra las mujeres en el campus universitario*, Laura Arias y Ana Reyes nos narran las vivencias que han tenido como docentes de licenciatura en la Carrera de Cirujano Dentista en donde escucharon de sus estudiantes, experiencias de dolor físico y emocional con relación a actos de violencia, productos de la transmisión socio-cultural en el marco de la colonialidad. Se visibilizó la génesis de la violencia de género, sufrida directa o indirectamente, en sus hogares, en la calle, o en espacios que se suponría ser lugares garantes de seguridad, como lo es la facultad universitaria, entre sus compañeros y en ocasiones hasta por sus propios maestros. Ocupar parte del tiempo en aulas dedicadas

a la transmisión de conocimientos ha permitido transformar ese espacio colegiado en un espacio de interacción formativa en donde la reflexión y análisis crítico ha enriquecido, a docentes y alumnos por igual en el ámbito profesional pero sobretodo. en el personal.

El Capítulo X, *Pedagogía de la memoria y trances en la construcción de un movimiento pedagógico: el caso de la “Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela”* de Roberto Pulido, tiene el propósito de hacer visible la importancia de recuperar la memoria pedagógica que es lo que da forma a lo vivido. El autor enfatiza que la narrativa es historia de vida, en donde el sujeto *toma forma* y a la vez, nos forma como docentes. En este relato se pone en juego el papel del olvido, ya que describe su propia experiencia al ingresar y participar en una Red Iberoamericana de colectivos para hacer investigación desde las comunidades o desde las escuelas en donde estuvieran insertos como profesores. Nos cuenta el proceso de formación, desarrollo y crisis de la Red, así como su entusiasmo por participar en ella, convencido de que se cumplirían los propósitos de formar sujetos innovadores y creativos para impulsar un verdadero cambio en la búsqueda de una educación transformadora. Nos relata a través del capítulo como fue testigo del cambio en esa asociación al evidenciar luchas internas desde una herencia colonial pero, narra su decepción al percatarse que se fue imponiendo una perspectiva de corte neocolonialista, prevaleciendo el olvido.

En el Capítulo XI. *Resignificando la práctica docente: Narrativa decolonial sobre la identidad del pedagogo en universitarios del Estado de México*, autoría de Erika Rodríguez, se presenta la reflexión transformadora que vivió la autora a partir del propio cuestionamiento cuando era alumna, sobre el futuro que tendría como pedagoga. El haberlo repensado ahora que es docente, le ha permitido incrementar una actitud empática con sus estudiantes de la misma carrera profesional en Ixtapaluca. La autora presenta narrativas que reflejan los diversos momentos que pasan durante su formación, algunos optimistas, otros desalentadores pero, en su conjunto, han tenido la oportunidad de hacer un alto y resignificar la práctica docente a partir de tareas áulicas que los ubica en el momento actual de la disciplina.

El Capítulo XII, *Narrativas de trayectorias y formación en la construcción de identidad docente de profesores de Psicología*, refleja el resultado del trabajo elaborado por Miguel Ángel Martínez y Selene Amador, una investigación cualitativa en donde emplearon la narrativa de mujeres docentes de la carrera de Psicología para identificar los sentidos y significados que le otorgan a su práctica pedagógica en la construcción de su propia identidad. Para realizarla, se valieron de diversos recursos, entre ellos, entrevistas semiestructuradas para

recopilar las aportaciones de las docentes, en donde se observan trayectorias que van desde el proceso de formación como educadoras, hasta sus experiencias en el aula. Las narraciones docentes nos comparten la forma en que se autocontemplan como acompañantes de vida en la formación de habilidades profesionales y éticas de los futuros profesionales de la salud mental. Los autores refieren, a partir de las entrevistas realizadas y de las respuestas obtenidas, la importante necesidad de profundizar en el sentido y el significado del quehacer docente que va más allá de, únicamente, la transmisión de conocimientos académicos.

En el Capítulo XIII, *Relatos de estudiantes universitarias sobre Colonialidad y Decolonialidad del Ser*, Reyna María Nieves, presenta el ejercicio pedagógico que realizó con algunas de sus alumnas interesadas en conocer el proceso de decolonialidad promoviendo la revisión de literatura que da a conocer las prácticas educativas eurocéntricas ancestrales que han prevalecido hasta nuestros días. La profesora nos relata la forma en que llevó a cabo esa práctica reflexiva a pesar de que las condiciones educativas cambiaron drásticamente por efecto de la pandemia por el SARS-Cov-2 en el año 2020, de manera presencial a una comunicación virtual a través de diferentes plataformas cibernéticas logrando mantener vivo el interés de tal forma que se concretaron relatos narrativos de sus estudiantes que les permitieron visualizarse como producto de la colonialidad, reflexionar sobre ello y crear conciencia para llevarla de continuo hacia todos los escenarios culturales y sociales en donde se desarrollen personal y profesionalmente.

El Capítulo XIV, *Deconstrucción de vivencias de sexismo, especismo y clasismo a través de la autoetnografía literaria*, de Daniel Rosas y colaboradores, es un metarrelato fantástico con base en la autoetnografía y la narrativa que da voces a las mujeres para dar a conocer puntos de vista en la esfera social, para lo cual analizaron temas medulares aportando críticas a sistemas establecidos y arraigados desde hace mucho tiempo. A través del uso de metáforas sitúan al lector en temáticas importantes, al parecer legendarias pero que, cobran singular vigencia cuando se observan en la cotidianidad de forma al parecer, irrebables. Sin embargo, justo a este punto de análisis y reflexión es a dónde quiere llegar el autor, a fin de revalorar costumbres ancestrales que se han repetido de forma continua, hasta normalizarse y perderse de la vista las estructuras del poder y cómo es que llegan a afectar la vida en sociedad como el orden, el servicio, el análisis, la interpretación, la explicación, la autorregulación y el pensamiento crítico.

El Capítulo XV, *Construcción de Ser jóvenes universitarios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, desde sus narrativas*, de Ma. Enriqueta Figueroa, muestra el interés que la

docente tiene por dar seguimiento a la forma en que sus jóvenes estudiantes universitarios externan diversas manifestaciones socio, afectivas y culturales en su travesía por la universidad al vivir la construcción de su Ser. A partir de diversas narrativas los jóvenes dan cuenta de procesos coloniales que han vivido sin percatarse que son sujetos de políticas capitalistas, de acciones prepotentes en el saber, particularmente en el poder, durante la formación educativa de todos los niveles. La maestra refiere, no obstante, las condiciones que obligaron a dar un giro al desarrollo de esta investigación por la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia por SARS-Cov-2, logró continuar el trabajo colaborativo con sus alumnos, identificando importantes acciones decolonizantes en ellos.

El Capítulo XVI, *El proceso de transformación docente. La imagen docente, una figura a decolonizar*, escrito por Magdalena Hernández, transporta al lector a la época en que ha sido estudiante, tiempo lleno de incertidumbre, ansia por obtener conocimientos, ilusión por alcanzar un futuro promisorio, encantos cuando se llega a la universidad y desencantos cuando se enfrenta la actitud prepotente y autoritaria del profesor. La autora, recurriendo a entrevistas, cuestionarios y escritos de sus estudiantes, ha obtenido información acerca del sentir del alumnado concluyendo que es necesario un cambio en la imagen del docente a nivel licenciatura, transformación indispensable en tiempos donde la educación debe ajustarse a patrones horizontales de aprendizajes compartidos y enriquecedores en donde no se permita la imposición *per se*, sino una promoción al trabajo en equipo, eliminando y decolonizando la imagen del profesor del siglo antepasado.

# Introducción general

## Repensar el cambio educativo en la universidad. Narrativa y pensar crítico de docentes y estudiantes

Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar, Laura Arias Vera

A lo largo de este libro, los participantes hemos dirigido la mirada investigativa hacia la universidad y hacia quienes desarrollamos prácticas docentes o de investigación, para dialogar y reflexionar sobre el cambio en la educación. En este sentido, consideramos urgente repensar el papel de la universidad y de nosotros como universitarios en el escenario actual.

Dicho cambio educativo ha sido abordado desde diferentes perspectivas y tradiciones disciplinarias. En nuestro caso lo hemos asumido como una construcción sociohistórica, atravesada por tensiones y conflictos, cuya comprensión requiere la construcción de abordajes integrales, como las que intenta promover el pensamiento crítico latinoamericano, en particular el denominado “giro decolonial”<sup>3</sup> (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) en diálogo con otras propuestas y epistemologías, como las del Sur. Es importante aclarar que no puede hablarse de un único pensamiento crítico latinoamericano ya que coexisten distintos enfoques y perspectivas. De Sousa Santos (2007, p. 23) advierte que “si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos”. Por ello, a lo largo del libro se presentan diversos abordajes en torno al

---

3 «Giro descolonial» se traduce al inglés por «decolonial turn». Ahora bien, «turn» tiene dos significados. Significa «turno», (...) y, por otro lado, significa «giro» en el sentido de «girar a la derecha o a la izquierda», (...). «El turno descolonial», en el sentido de «llegó el turno al pensamiento descolonial» puede verse en la expresión «opción descolonial». La opción descolonial significa entonces que «el turno descolonial» es una opción. Por otra parte, esta opción no se entiende sin relación con el «pensamiento descolonial» y al «giro descolonial» en relación a otras opciones en relación a las cuales «el giro» tiene sentido (Grosfoguel y Mignolo, 2008, p 38).

pensamiento crítico, pero lo que se comparte es un distanciamiento de aquellos enfoques y perspectivas que reducen el pensamiento crítico a la formación de habilidades, disposiciones cognitivas y competencias para que supuestamente el sujeto individual aprenda a leer analíticamente la realidad, ya que restan relevancia de la acción política transformadora y de la acción colectiva (ver Martínez y Guachetá, 2020). Dialogamos con pensadores críticos de nuestra región que cuestionan y analizan tanto del colonialismo y del sistema económico capitalista, como las prácticas de dominación y explotación que se derivan de estos. Además, con opciones de conocimiento sobre la realidad latinoamericana que han resistido a las prácticas de exclusión y dominación propias de la modernidad capitalista, todo ello en defensa de los sectores sociales más desprotegidos u olvidados.

## De la colonialidad a la decolonialidad en nuestras universidades

Para poder comprender los cambios que han sufrido nuestras universidades, lo hemos hecho desde los planteamientos del giro decolonial, cuya propuesta de análisis no se realiza de países, estados o regiones aisladas, sino que, intenta comprender lo que sucede en un país o región, en relación con un sistema mundializado de poder, como el sistema mundo moderno/ colonial (Grosfoguel, 2006). Retomamos la noción de colonialidad propuesta por Aníbal Quijano (1992, 2007), más concretamente su noción de colonialidad del poder, definida como un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización. Esta matriz opera mediante la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de la dominación territorial y epistémica que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también sualternizan y obstruyen los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Grosfoguel, 2006).

Lo interesante de la propuesta el grupo Modernidad/ colonialidad/ decolonialidad es que articulan la propuesta de los teóricos del sistema mundo, quienes enfatizan los procesos políticos, económicos y culturales de autores de la poscolonialidad, enfatizando que una lectura del capitalismo y el colonialismo debe unir tanto aspectos políticos, económicos y sociales, como los semióticos, discursivos, de género, raza, etc. En este sentido, Santos señala que:

*Dada la grandeza de los desafíos que se nos colocan, pienso que sería más correcto adoptar estrategias teóricas que profundicen las alianzas en lugar de estrategias que fragilicen al insistir en la diferencia descalificadora —y al final tan moderna— entre ‘nosotros’ y ‘ellos’. De cara a las relaciones de dominación y de explotación, profundas y de larga duración, que la modernidad occidental capitalista instauró globalmente, debemos centrarnos en la diferencia entre opresores y oprimidos y no en la diferencia entre los que, desde varias perspectivas y lugares, luchan contra la opresión (Santos 2009, p. 349).*

En el contexto de las universidades públicas latinoamericanas, éstas han sido un escenario de generación de alternativas y de renovación de las sociedades y de los países, aunque también reconocemos que la universidad ha sido, como señala Puigrós, un espacio que no ha logrado renovarse de manera reflexiva acorde a los cambios sociohistóricos; ya que “ha ido cambiando, pero no como resultado de un proceso de deliberación y reforma interna, sino más bien siguiendo la fuerza de los hechos, sin que hayamos logrado hasta ahora imprimirle una dirección mucho más reflexiva y deliberada” (Puigrós, 2010. p. 1095). En especial, por el agotamiento del modelo universitario actual y la necesidad de afrontar los desafíos impuestos por esta nueva fase del capitalismo (Santos, 2015).

Este sociólogo portugués ha identificado diversas crisis a las que se han enfrentado nuestras universidades latinoamericanas. Nos interesa resaltar la crisis institucional debido a que la autonomía científica y pedagógica de nuestras instituciones depende del financiamiento del Estado. Según Santos (2005), la universidad dejó de ser prioritaria para las políticas de Estado, principalmente por la poca importancia que éste otorgó a las políticas políticas sociales (educación, salud, seguridad social), inducidas por el modelo de desarrollo económico neoliberal que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80. Esto orilló a las universidades públicas, continúa Santos, a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, en particular mediante compromisos con el capital. En este contexto, uno de los objetivos del Banco Mundial, desde entonces ha sido debilitar la posición de poder de los docentes, ya que, para este organismo internacional, la libertad académica la vislumbra como un obstáculo para lograr la empresalización de la universidad. Este organismo prevé que dicho poder de los docentes y su centralidad en las aulas, declinará a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas en línea (Santos, 2005).

Así observamos con frecuencia, que en algunas de las universidades públicas en nuestra región se percibe la pérdida de relevancia social y cultural de su contexto en sus propuestas

formativas y en los patrones de socialización que se dan en el aula. Por lo cual hemos ampliado la mirada y el espacio de actuación, tomando como horizonte el trabajo con los demás, invitando a los actores educativos para que juntos podamos conformar redes de experiencias y conocimientos a fin de favorecer el intercambio y el enriquecimiento mutuo que nos permita discutir sobre nuestro citado papel de la Universidad en la sociedad actual y recuperar y robustecer su relevancia social.

Lo hemos considerado, porque muchas de nuestras instituciones de educación superior siguiendo lógicas globales neoliberales promovidas por organismos internacionales, se están transformando progresivamente en “universidades corporativas o emprendedoras” dominadas por una cultura empresarial, interesadas sobre todo en lograr posiciones sobresalientes en rankings internacionales (Puigrós, 2010). Consecuentemente, en los hechos, las universidades padecen un desacoplamiento que existe entre su programa institucional (Morín, 1999) y su entorno sociocultural.

*De hecho, la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. Además, todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas deben plantearse cada vez más en un contexto planetario (Morín, 1999:13).*

Por otra parte las universidades públicas en América Latina en últimas fechas, está siendo objeto de variadas estrategias de transformación, producto de la presiones de las políticas internacionales y nacionales que marcan con frecuencia los organismos evaluadores, por lo que su quehacer hoy en día se encuentra atravesada por múltiples interpelaciones, tanto de iniciativas de gestión interna que responden a la macro política y que actúan “desde arriba”, como de intervenciones de los mismos responsables de programas educativos que tienen origen en su propio seno institucional.

Este contexto ubica a la universidad pública en búsqueda de una nueva identidad, y al mismo tiempo le impone redefinirse a la luz de las exigencias de un presente líquido inestable como lo plantea Bauman (2013) y de las nuevas condiciones que marca la llamada sociedad del conocimiento donde los estudiantes que transitan por ella de antemano ya se encuentran preparándose para el futuro global en el que hoy estamos insertos. En este contexto de búsqueda se plantea dar un nuevo rostro a la universidad que de respuesta

a los nuevos escenarios que configuran el nuevo proyecto sociocultural. Todo esto, se ha acentuado con la pandemia la cual ha desplegado distintas estrategias de reordenación tecnológica y social.

Ante esta realidad, nos unimos a diversos autores (Freire, 2010; Tünnermann, 2007; Puiggrós, 2010; Santos, 2015, entre otros) que enfatizan la urgencia de defender un modelo de universidad pública al servicio de las necesidades reales y prioritarias de la población (como muchas iniciativas existentes y que señalaremos posteriormente), no solo a las demandas del mercado. En especial, privilegiar y profundizar la tan olvidada y anteriormente mencionada, orientación social de la universidad. Esta orientación implicaría reforzar la responsabilidad de las universidades públicas y desde luego, el compromiso de nosotros como profesores en vinculación estrecha con los sectores más desfavorecidos, para lograr la anhelada justicia social.

Particularmente, nos adherimos a la corriente crítica decolonial de autores latinoamericanos, que intenta contrarrestar los diversos cambios impulsados por políticas neoliberales acompañadas de reformas educativas en la región, que han generado una disminución significativa de los recursos públicos para la investigación y educación universitaria, logrando que nuestras universidades se adapten a los requerimientos de rentabilidad impuestos por el mercado. Y de manera relevante recuperar la reconocida tradición de pensamiento crítico que imperaba en nuestra región, debido a que la tendencia actual ha imposibilitado el desarrollo de investigación de largo alcance y en su lugar, ha fortalecido la investigación social y educativa de corte instrumental y utilitarista (Tünnerman, 2007; Santos, 2015).

### **Orientación social y política institucional. La responsabilidad social de la universidad**

Uno de los aspectos importantes de reflexión como grupo ha sido preguntarnos cómo contrarrestar las vertientes economicista y productivista, para poder repensar la orientación social y política frente a los problemas del mundo contemporáneo.

La urgencia prestada a dicha reorientación social en nuestras instituciones se debe a que, con “la globalización”, “a menudo se ha enmascarado un proceso de corporativización del

conocimiento académico, propiciando un nuevo *ethos académico*, por el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas” (Tünnermann, 2007, p. 13). Como muestra de ello, Lander (2008) expone el caso de Olivieri, destacada médica-investigadora del Hospital de Niños Enfermos de la Universidad de Toronto, como uno de los ejemplos más conocidos del impacto de las restricciones que se incorporan a los contratos de financiamiento de la investigación biomédica en universidades y hospitales, y de las transformaciones en la ética de la comunidad académica,:

*En el transcurso de una investigación sobre una droga que Apotex, la empresa farmacéutica patrocinante buscaba patentar, Olivieri llegó a la conclusión de que la droga no sería efectiva para una proporción sustancial de los pacientes, y que además podría representar severos riesgos para su salud. Apelando a una cláusula de confidencialidad del contrato, la empresa la amenazó legalmente para impedir que ella informase a sus pacientes y a la comunidad científica, algo que ella hizo de todos modos. Para la Universidad de Toronto, esta situación representó un claro conflicto de intereses. Por un lado la libertad académica, la ética de la investigación y la salud de los pacientes; por el otro el interés en preservar el financiamiento corporativo, incluyendo un nuevo centro de investigación biomédica que iba a ser financiado por la empresa, en lo que se pensaba iba a ser la donación más grande en la historia de la universidad. Se optó por lo segundo. Ni la universidad ni el hospital le brindaron apoyo a la investigadora y por el contrario, la destituyeron de su cargo como Directora de Investigación Clínica. Ante este caso, el Comité de Libertad Académica de la Asociación de Profesores Universitarios de Canadá (CAUT) nombró una comisión de investigación independiente para que presentara un informe global sobre el caso. La comisión comprobó que las preocupaciones de la investigadora estaban plenamente justificadas y que la empresa Apotex -a través de un investigador financiado por la empresa- había presentado datos distorsionados para desprestigiar a Olivieri y defender la seguridad y eficacia de su tratamiento, y presionó a la universidad para que no la respaldara. La comisión formuló críticas severas a la actuación de las autoridades de la universidad y del hospital y concluye con un largo listado de recomendaciones sobre normas y políticas de investigación y de financiamiento destinadas a impedir la repetición de casos similares (Thompson, et.al., 2001, cit por Lander, 2008, p. 258). Según Lander, uno de los analistas del caso concluye que ante las amenazas representadas a la libertad académica, la integridad de la investigación y la seguridad de los pacientes, la única respuesta posible es la eliminación de todo el patrocinio corporativo a la investigación biomédica universitaria.*

Desde esta línea de pensamiento, consideramos importante señalar los intentos por detener dicho proceso de orientación empresarial de rectores en diversas universidades públicas de nuestra región, quienes en la II Cumbre Iberoamericana, en 2003, plasmaron su preocupación:

*La misión de la Universidad pública y el ejercicio de su responsabilidad social se encuentran doblemente amenazados: de una parte, por la tendencia sostenida de los gobiernos a reducir el financiamiento destinado a la educación superior pública; de otra parte, por la agresiva desregulación y liberalización de los mercados, situación que aprovechan empresas llamadas educativas cuyo fin último es el lucro. La realidad muestra que, amparándose en disposiciones liberalizadoras del comercio de servicios, corporaciones transnacionales, consorcios de medios de comunicación y complejos editoriales, entre otras organizaciones, invaden sin regulación ni control alguno, e incluso con beneplácito del Estado, los espacios académicos de los países iberoamericanos. (Tünnerman, 2007, p. 14).*

En este contexto, los participantes en dicho Encuentro de Rectores, entre otros movimientos y organizaciones, rechazaron la propuesta de declarar a la educación superior como “un bien público global”, ya que dicha noción de globalidad podría prestarse a que la educación no se orientara por las normas y regulaciones establecidas en cada país, sino como una manera enmascarada de introducir la educación superior a los mandatos de la Organización Mundial de Comercio (OMC). En especial cuando en este mundo globalizado, como lo señala este autor, “la educación superior se ha vuelto un valioso producto de exportación para algunos países, en particular para los Estados Unidos, al Reino Unido, Australia y Nueva Zelandia, con enormes intereses económicos detrás de la pretensión de la OMC de desregular la educación superior” (Tünnermann, 2007, p.15).

A pesar de la oposición mostrada por algunos rectores de nuestras universidades en esa época, en los últimos años, desafortunadamente, la educación superior se ha ido alineando a los términos que le ha impuesto dicha Organización Mundial subordinando a la educación, particularmente a la superior, al mercantilismo. Un ejemplo de ello, podemos deducirlo de las conclusiones y acuerdos del II Encuentro de Rectores de Universia (Agenda Guadalajara, 2010), donde participaron 1029 universidades iberoamericanas, “... que ha mostrado la perspectiva impulsada por poderosos grupos económicos, de indicar a los países de Latinoamérica la vía para construir un “espacio del conocimiento” similar

al proceso de Bolonia en Europa, es decir “pertinente” a las necesidades del mercado” (Puigrós, 2010, p. 1098).

Afortunadamente, frente a esta pretensión, ha surgido un movimiento a nivel mundial por parte de sectores académicos y científicos para presionar a los gobiernos para que no adopten ningún compromiso en cuanto a la educación superior y la OMC. Proponen además idear otras formas de pensar el cambio y crear alternativas ante los desafíos que tenemos como humanidad.

Ante estas realidades, diversos movimientos, grupos y pensadores acordes con Santos (2007, 2011, 2019) buscan nuevos caminos y posibilidades en espacios particulares, para reinventar maneras de resistir y apostar por la emancipación desde otras formas del pensamiento crítico, en nuestro caso, en y desde las universidades. Entre ellos diversos escenarios de educación superior alternativos a los hegemónicos. Por ejemplo, en la Universidad de Brasilia (Brasil), la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) la Universidad de la Tierra en Oaxaca (México); la Universidad Campesina de Resistencia Civil en San José de Apartadó (Colombia); la Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Quito (Ecuador); la Universidad de los Descalzos en Rajastán (India); la Universidad Tibetana en el Exilio en Dharamsala (India) entre muchas otras (citados por Carvalho y Flórez, 2014). Es relevante mencionar, la serie de esfuerzos para agrietar, este modelo capitalista neoliberal, como los intentos del actual gobierno en nuestro país, con la apertura de diversos programas de educación superior en el territorio nacional, en zonas apartadas, con las Universidades para el Bienestar Benito Juárez, con 140 sedes. Hasta ahora, con seis áreas de conocimiento: Salud, Energía, Desarrollo regional sustentable, Procesos Agroalimentarios, Patrimonio Histórico y Cultural y Estudios Sociales, con un modelo educativo:

*Comunitario y arraigado en la identidad de nuestros pueblos, porque concebimos el vínculo con las comunidades como la fuente más importante de conocimiento de las necesidades más urgentes de quienes sobreviven en condiciones de exclusión, pero también se organizan y luchan por superarlas. En todas nuestras sedes se estudia y aprecia nuestro patrimonio histórico cultural y natural y se aprende y practica al menos una lengua originaria de la comunidad en que radicamos. (<https://ubj.gob.mx/Documentos>).*

Nuestro objetivo como grupo en estos momentos, más modesto y a largo plazo, es la posibilidad de abrir senderos de transformación de los universitarios de las grandes

universidades, como muchas universidades públicas, para que logremos dialogar con colegas de otras instituciones de educación superior con objetivos similares. En particular intentar incluir los distintos tipos de saberes y diversas epistemologías de nuestro contexto y comunidades. Nos valemos de la propuesta de Santos (2005, 2009) de ecología de saberes, la cual consiste en la promoción de diálogos ente el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad.

### Decolonizar narrativas neoliberales para reconstruir narrativas “otras”

En este mundo caótico y desordenado que hoy viven nuestras universidades públicas hemos recuperado la narrativa, como método de investigación y como opción personal y colectiva de transformación, para intentar replantear y reorientar planteamientos y caminos para incidir en su función social. La narrativa puede permitir a autoridades, docentes y estudiantes a desentrañar sentidos y significados en una cultura académica instituida en décadas pasadas para ser conscientes de la complejidad sociocultural que tienen muchas de nuestras prácticas académicas. Para comprender este cambio técnico-empresarial en nuestras universidades, y las formaciones subjetivas construidas, ha sido importante ubicarlo en el contexto sociocultural actual, pues como advierte Morín:

*La escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la naturaleza del conocimiento, que lleva en sí misma el riesgo del error y de la ilusión, porque todo conocimiento, comenzando por el conocimiento perceptivo y hasta el conocimiento por palabras, ideas, teorías, creencias, es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real. En toda traducción hay riesgo de error (traduttore traditore) lo mismo que en toda reconstrucción. Siempre estamos amenazados de equivocamos sin saberlo. Estamos condenados a la interpretación, y precisamos métodos para que nuestras percepciones, ideas, visiones del mundo sean las más confiables posible. (Morín,2014:16).*

En las últimas décadas en el campo de la educación y consecuentemente en las universidades (Suárez, 2014) la narrativa ha sido una herramienta investigativa porque permite a los estudiosos del campo comprender como los sujetos interactúan en sus procesos formativos, para lo cual los investigadores a través de sus reportes de indagación pueden generar

espejos de reflexión de la vida cotidiana que viven las instituciones, para que los otros a su vez tenga la posibilidad de desnaturalizar o repensar el sentido de la realidad vivida por los actores sociales , todo esto con miras a problematizarla y si es posible cambiarla, por los mismos sujetos.

*Desentrañar sentidos y significados de los agentes(...) implica toda una complejidad de prácticas orientadas a reconstruir relatos narrativos y posteriormente interpretarlos con un ojo hermenéutico. Bachelard nos enseña a pensar en la tarea de investigación como un proceso de construcción; dice que el problema no surge por generación espontánea, antes bien se construye. Lo que deseo enfatizar es que la narrativa posee una legitimidad científica por la sistematicidad que involucra, por la vigilancia epistemológica que exige sus resultados, por la capacidad de interpretación de los significados que el otro le puede dar a partir de recuperar su propia subjetividad (...) comprendida a partir del tejido teórico (Gutiérrez y Oropeza, 2020:20).*

La experiencia narrativa consecuentemente significa también un acto pedagógico de reflexión acción, porque permite a un individuo ir repensando su propia realidad sociocultural y académica con la que ha sido formado. Desde otra perspectiva, la reflexión narrativa se presenta también como una forma de auto gobierno de los individuos donde cada uno, al mismo tiempo se convierte en sujeto y objeto de su propio saber. Así como, un camino de cambio, y de autoconciencia de su quehacer cotidiano. Es decir, primero para auto comprenderse y auto evaluarse, se necesita escribir su propia realidad autobiográfica de su realidad cotidiana, e irla repensando al mismo tiempo (Suárez, 2014).

Esta práctica, de autorreflexión, a través de la narrativa, ha sido un recurso académico importante sobre todo cuando los docentes y/o estudiantes han decidido participar en la construcción de su propio proyecto educativo, y se espera que de alguna manera, éstos ideales compartidos den sentido a la misma carrera universitaria.

En este proceso reflexivo, es fundamental reconocer con Reguillo (2007), que en cada momento histórico, existe en las sociedades una lucha por el poder de representación, con la cual se configuran imaginarios y se orienta a los colectivos a pensar y actuar de cierta forma. En este sentido, consideramos oportuno resaltar la importancia que tienen las narrativas en dicha representación, en virtud de su papel orientador, las cuales coexisten (muchas veces de manera desigual) en este escenario de disputas, ya que cada una de ellas produce sus propios programas de acción y, desde luego, por el poder que

tienen para construir subjetividades. En el escenario actual, la tensión se produce entre las ventajas y riesgos del orden neoliberal, donde los grupos dominantes han logrado imponer dicho proyecto.

En este punto, ha sido relevante comprender la lógica de los grupos económicamente poderosos que, a través de narrativas neoliberales, han construido un mundo de vida recolonizado por la “incertidumbre, el temor, el control y el pensamiento único”, presentado en diversas formas y retóricas, pero integradas en una misma lógica: “la des-socialización, la fatalidad y la claudicación de las utopías libertarias para poder conseguir seguridad” (Reguillo, 2007).

El análisis de esta autora mexicana, nos permite entender cómo el poder intermediario de las industrias culturales ha debilitado las posibilidades de colocar narrativas *alternas* en condiciones equitativas. Reguillo advierte el enorme poder de la narrativa neoliberal, debido a su capacidad *desreguladora* de los saberes sociales, al invisibilizar lugares de experiencia, valores, prácticas, proyectos, cosmovisiones, etc. de otros grupos no coincidentes con su lógica.

Con este breve recuento del poder de dichas narrativas neoliberales no hemos asumido una mirada fatalista, sino hemos reconocido que aunque en este escenario de disputa las posibilidades reales de contrarrestar o contestar las narrativas de imposición que emergen en el contexto del neoliberalismo son lamentablemente escasas, recuperamos la mirada esperanzadora de Freire, quien a lo largo de sus escritos nos muestra un signo de confianza, con la plena convicción de que el mundo está lleno de posibilidades para ser transformado. En este sentido nos alerta a los profesores:

*[...] si el profesor no piensa en términos de gradualidad, puede caer en la trampa inmovilizadora de decir que todo ha cambiado de una sola vez, o que no vale la pena intentar cambiar nada. Al vislumbrar tan solo los grandes cambios, los profesores pueden perder el contacto con el potencial transformativo de cada actividad. (Freire y Shor, 2014, pp. 62-63).*

En este contexto esperanzador, se ubica la mirada crítica y utópica que conecta la narrativa con el pensamiento crítico latinoamericano, en particular el denominando “giro decolonial” (Rivas, 2020; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), la pedagogía crítica freireana, y lo que Walsh (2017) define como *pensamiento oposicional, transformador y contrahegemónico*,

antes mencionados. En dicho giro se encuentra el movimiento modernidad/colonialidad/ y decolonialidad o por propuestas desarrolladas desde realidades socio-políticas diferentes, como es el caso de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2019). Esto nos ha permitido articular los planteamientos provenientes del pensamiento socio-crítico de nuestra región con una educación emancipadora.

Un aspecto fundamental para dicha articulación, que retomamos de Santos (2019), es el énfasis en favorecer subjetividades rebeldes que permitan modificar las subjetividades conformistas. Lo relevante ha sido hallar formas que favorezcan la posibilidad de acción. Con este autor intentamos articular las dos dimensiones que tiene todo conocimiento: *logos* y *emoción o sentimiento* y por tanto, desarrollar ambos aspectos. La primera, para poder comprender y criticar los efectos de las políticas neoliberales y no ser engañados tan fácilmente por la hegemonía y la segunda, para orientar nuestra acción y no desistir en la lucha por la emancipación. En ese sentido resaltaremos la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y la narrativa que orienta nuestra acción y compromiso social. Esto implica recuperar el sujeto en la integridad de sus facultades, esto es, del sujeto unificado, que el propio proceso civilizatorio ha ido desarmando (Zemelman, en Rivas, 2005). Zemelman sitúa la enseñanza como un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de lo emocional, de lo político y cultural que se entrecruzan en un sujeto concreto y situado.

Zemelman y Quintar, en la entrevista que les hace Rivas (2005), rescatan la importancia del proceso educativo o de la formación y, en especial la historia de vida de los individuos en su cotidianidad, debido a que algunos discursos críticos no le habían dado importancia pues no lo consideraban central en sus reflexiones y políticas. Zemelman cuestiona la poca importancia que se le había dado al papel del pensamiento concreto de las personas y a la educación en el análisis de los procesos sociales de cambio. Zemelman y Quintar plantean la necesidad de:

*(...)una nueva educación desde el lugar del dolor histórico que se va actualizando año con año y día con día, a partir de nuestra realidad de países desangrados, con las venas abiertas, como diría Galeano. Una nueva educación que nos permita reencontrarnos con nosotros mismos y reconstruirnos como sujetos desde esa pérdida permanente de la energía que padecemos, y que es lo que necesitamos para poder ponernos de pie, en unos países que ahora sí nos pertenezcan, porque nos pertenecen (Rivas, 2005, p. 118).*

Así, asumimos una mirada humanizadora, con el objetivo de defender la vida, los saberes,

las cosmovisiones silenciadas de una gran parte de la humanidad y de manera particular replantear el papel de la construcción y reconstrucción de narrativas situadas en cada uno de los escenarios de los participantes para que se contrapongan, hagan fisuras a las metanarrativas neoliberales (Walsh, 2017), y que nos permitan construir acciones políticas en defensa de la educación como bien público. Todo esto, mediante la comprensión de nuestra historia sociocultural, en donde resaltan el papel de la experiencia, la memoria y la reflexividad biográfica. como aspectos básicos para entender y leer el mundo, como Freire sugiere.

### **Pensamiento crítico decolonial y educación emancipadora. Recuperando la relevancia de la praxis**

Propiciar una educación emancipadora ha implicado, entre otras cosas, impulsar el pensamiento crítico, para comprender, analizar a las sociedades capitalistas y la explotación de los seres humanos, como señala Cabaluz:

*(...) implica luchar en términos epistemológicos, materiales, culturales, lingüísticos e históricos contra el proyecto de la modernidad colonial, con el fin de robustecer procesos comunitarios y colectivos levantados desde el sur contrahegemónico. (...) Además, implica comprometernos con procesos de humanización, es decir oponernos y luchar contra las relaciones sociales que cosifican al ser humano, que lo someten a la competencia fratricida y que lo distancian del dolor y el sufrimiento del otro o la otra (Cabaluz, 2020, p. 13-14).*

En nuestros escenarios educativos, nos dimos cuenta de la importancia del concepto de praxis, analizado por Cabaluz, que retoma de Martínez y Guachetá (2020), en virtud de que, como señalan estos autores, el pensamiento crítico sólo podemos desarrollarlo en el movimiento de la praxis, desde una mirada reflexiva-crítica y acciones de resistencia. La noción de praxis, según estos autores, permite a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo profundizar en dos procesos: En primer lugar, la praxis supone la superación de la conciencia ordinaria, ingenua y vinculada al sentido común, por lo tanto, implica desarrollar procesos de concientización que permitan a los sujetos incrementar los niveles de comprensión de la realidad a ser transformada y, en segundo lugar, la praxis, que no puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica,

requiere necesariamente procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo.

Con respecto al primer proceso de la praxis, esto es, el fomento de la concientización, nos valimos de la propuesta crítica: colonialidad/modernidad/ decolonialidad, ya que, el concepto de colonialidad, antes discutido, permite entender cómo se configura nuestra comprensión distorsionada de la realidad educativa, y, por otro lado, la decolonialidad, que favorece el dar nuestros primeros pasos para “desmoronar, cuestionar, reflexionar, comprender, actuar, transformar, cuando se requiera, nuestras prácticas y supuestos” (Ortíz, 2017). Este autor, retomando a Bauman, señala que para cambiar esas realidades no basta con un simple cambio de mentalidad, es necesario cambiar completamente nuestra manera de vivir, de pensar la educación, la formación humana, así como nuestra forma de enseñar y de realizar las prácticas pedagógicas. Por tanto, la transformación que anhelamos la pensamos como un proceso complejo a largo plazo; estamos ciertos que las reflexiones expresadas a lo largo de este libro son el inicio del camino.

Las voces de Freire y Shor nos ayudan a manifestar nuestro sentir cuando afirman:

*Mi meta es el cambio social, pero trabajo en el sentido de provocar las transformaciones posibles dentro de la clase. Con frecuencia lo máximo que puedo conseguir en un curso es un momento de transición de la pasividad o ingenuidad a cierta percepción crítica [...]. Si los estudiantes se comprometen los unos con los otros en un diálogo crítico, lo interpreto como un acto de movilización, porque han decidido convertirse en seres humanos que investigan juntos su propia realidad. Si examinan críticamente algunos textos o artículos que presento, veo en eso una señal de que su resistencia en lo que respecta a la cultura crítica está disminuyendo y, también, que su inmersión en la cultura de masas está debilitándose. Si estudian seriamente el racismo, o el sexismo, o la carrera armamentista, lo entiendo como un punto de partida de la transformación que puede desarrollarse, a largo plazo, en su opción por el cambio social (Freire y Shor, 2014, p. 62).*

De ahí la búsqueda con Freire (2005, 2010; Freire y Shor, 2014) de caminos que conduzcan a la formación de hombres y mujeres que, en condición de sujetos reflexivos y actuantes, realicen acciones críticas, reflexivas y problematizadoras, esto es, “praxis” en sentido freireano, orientadas a cuestionar, comprender y transformar las realidades sociales. Todo ello, requiere caminar hacia la utopía crítica que supere el sentimiento de resignación y la creencia de que no hay alternativas viables. La crítica orientada a la emancipación permite

superar un problema propio de la modernidad y su proceso de colonización: *el silencio* (Ortíz, 2017).

En este contexto surgen las reflexiones del presente documento; docentes que analizan la pertinencia de la crítica y del pensar crítico en estos tiempos, así como por la manera en que ha sido abordada la formación crítica en los procesos educativos. Aunque comprendemos que la educación *per se* no puede resolver los desafíos de la sociedad en virtud de la serie de realidades sociales, políticas y, especialmente, condiciones económicas que la cruzan, reconocemos en la multicitada frase de Paulo Freire una fortaleza, cuando dice: *la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo*.

En este sentido, consideramos fundamental articular los planteamientos provenientes del pensamiento socio-crítico latinoamericano con una educación emancipadora, para cuestionar perspectivas pedagógicas hegemónicas y técnicas, impuestas en la región y, a su vez, fortalecer propuestas educativas y pedagógicas emancipadoras. Lo anterior favorece un posicionamiento ético, político y pedagógico contrahegemónico, lo que, sin lugar a dudas, servirá para nutrir las esperanzas y luchas (Cabaluz, 2020).

### Pensamiento crítico latinoamericano y su vinculación con educación

Lo que une a las diversas propuestas sobre el pensamiento crítico es que coinciden por su lucha contra el colonialismo y el sistema económico capitalista, así como las prácticas de dominación y explotación que se derivan de éstos, con el fin de defender a los sectores sociales desprotegidos u olvidados: obreros, mujeres, campesinos, población afrodescendiente, indígenas, desposeídos, desplazados, entre otros (Martínez y Guachetá, 2020).

Así, la finalidad del proyecto decolonial, antes mencionado, es la restauración de lo humano y la construcción de un mundo entre “nosotros”. Lo anterior está relacionado a una actitud ética y política de liberación y emancipación de los sujetos, una “[...] actitud descolonial de cooperación en la ruptura con el mundo de la muerte colonial es el momento más fundamental del giro des-colonial. La descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto” (Maldonado-Torres, 2008, p. 67).

## El cambio social y el pensamiento crítico en la universidad. La relevancia de construir subjetividades rebeldes

La centralidad del pensamiento crítico, como veremos a lo largo del texto, se sitúa en todos los capítulos, aunque con una variedad de abordajes y maneras de situar la crítica en cada escenarios educativo. La insistencia de fomentar dicho pensamiento crítico se debe, como lo hemos referido, a que en nuestros sistemas educativos se han instalado conceptos, procesos y modos de organización universitaria con una mirada técnica y empresarial, tanto en la docencia, en la investigación y extensión (denominada ahora difusión de la cultura) en nuestra cotidianidad universitaria, que necesitan de un pensamiento que posibilite comprender, reflexionar y actuar de manera sinérgica en contracorriente a dicha mirada imperante, para afrontar los grandes retos que, como humanidad, tenemos.

Para ello consideramos necesario, abrir caminos para construir escenarios educativos que promuevan subjetividades críticas y rebeldes, que estimulen la construcción de alternativas contrahegemónicas (Santos, 2007), a través de diversas vías, una de las cuales es el estudio de los sistemas de conocimiento y las relaciones de poder incluidas en las políticas oficiales (Popkewitz, 2000). Por otro lado, Santos (2007) enfatiza la urgencia de desarrollar dichas *subjetividades rebeldes para* que puedan ir modificando las subjetividades conformistas que genera el sistema capitalista. Para este autor, lo importantes es hallar maneras que posibiliten la voluntad de acción.

Otra forma de construir este espacio de pensamiento alternativo es buscar opciones para oponernos al desperdicio sistemático de la experiencia social (Santos, 2007) y recuperar el saber procedente de las prácticas cotidianas que profesionales anónimos despliegan para mejorar la educación, recuperando el conocimiento silenciado en diversas iniciativas locales y situadas.

Como profesores estamos conscientes que cualquier intento de cambio en nuestra universidad, necesita de la participación activa, consciente, crítica, de profesores y estudiantes. De igual manera, de todos los participantes en el proceso formativo, para que junto a otros actores sociales podamos pensar conjuntamente alternativas que permitan transformar nuestra realidad educativa y social (Suárez, 2010; McLaren y Huerta, 2010).

Nos adherimos a la Epistemología del Sur<sup>4</sup> (ver Santos, 2007, 2015, 2019), que se forjan a raíz de las luchas contra el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y que dan lugar a otras perspectivas para cuestionar y cuestionarnos, con múltiples miradas que reconocen los conocimientos elaborados más allá de los espacios y las lógicas académicas, sin que ello implique desacreditar el conocimiento científico.

Se trata, como señalan diversos autores críticos, de una comprensión más amplia y profunda de educación que no se limita a la escolarización, sino a un proceso amplio y complejo de la formación humana. Esto es, como señala Santos (2015), comprender la educación como una forma de conocer y actuar, posicionándonos políticamente en el mundo y en la vida; como un derecho social, humano, que articula la justicia social con la cognitiva.

### La alteridad en la educación. Repensar la diversidad humana

El concepto de colonialidad señalada por Quijano (2000), nos ha permitido comprender, cómo a lo largo del tiempo se ha construido socioculturalmente al “otro”. Según este autor, es a partir de la expansión colonial europea cuando se asume el poder capitalista y se clasifica racialmente a la población del mundo, y de esta manera los pueblos conquistados, como los de nuestra región latinoamericana, se fueron ubicando como subordinados, dando lugar a ciertas formas de ver a las demás personas. Es a partir de esa discriminación racial se fundaron nuevas identidades (blancos, negros, amarillos, indios y mestizos). Para Mignolo (2006) el racismo, no se refiere sólo al color de la piel, sino a la capacidad y el privilegio que tienen unos para clasificar a otros.

El interés sobre alteridad se debe a que consideramos no es posible pensar, reflexionar, actuar o transformar en, y a la educación al margen de “el Otro”, como un encuentro ético. Retomamos una educación como reconocimiento del Otro, como un primer ejercicio de

---

4 Santos señala que la epistemología del Sur, parte de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur anti-imperial. Para este autor, el Sur representa la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las élites locales que se benefician del capitalismo global.

resistencia frente a la dominación y el adoctrinamiento, un ejercicio crítico y político que demanda de los estudiantes su actuación, su coparticipación en el encuentro educativo.

En el contexto educativo, cuando se hablamos de alteridad, como manera de enunciar al Otro, no la limitamos al estudiante, ni al maestro, sino a cualquier otro, que también está en la relación educativa no necesariamente escolar, en la cual nuestra actitud, de estudiantes y docentes, de apertura ante él es lo que da cuenta de su alteridad. Así, una forma de reconocer al otro es cuando le escuchamos, cuando estamos atentos a sus ideas y permitimos que proponga y decida; escucharle, no solo en lo que dice, sino en lo que no dice en su actuar o su mirada e incluso exprese su inconformidad (Córdoba y Vélez, 2016) .

Nuestro acercamiento a la noción de alteridad, se ha realizado desde diferentes veredas, algunas, como la colonialidad/ modernidad/ decolonialidad, han analizado la división y jerarquización que ocasionó el encuentro de dos culturas, como sucedió con las sociedades indígenas de nuestra América cuando llegaron los conquistadores europeos, donde como pueblos más fuertes lograron dominar al otro desde el punto de vista económico, social y/o cultural quienes, según Dussel con la Teología de la Liberación, nunca fueron respetados como *otro*, sino simplemente instrumentados como cosa. Según este autor es posible interpretar los hechos históricos donde se muestre la “exterioridad de la voz del pobre, del *otro* que irrumpe en la totalidad «civilizada», el ser, desde el no ser de su propia cultura valorada como «bárbara” (Dussel, 1974, p. 204, cit por Córdoba y Vélez, 2016), siendo por este motivo una concepción alternativa de la historia.

A lo largo de dicha historia, señalan Córdoba y Vélez (2016), ha sido considerada la sociedad patriarcal donde la mujer ha sido históricamente considerada como el *otro* dominado por el varón, trabajando para servir al hombre y sin posibilidades de realización personal; con la alteridad el movimiento de liberación de la mujer es posibilitado, porque hay un nuevo ámbito más allá de la bipolaridad ( dominador- dominada) que permite recuperar a identidad de la mujer por negación de la diferencia y que reconoce que el hombre y la mujer son realmente iguales. Esto ha abierto el cuestionamiento a las prácticas de violencia, de todo tipo, pero muchas veces vista en su apariencia, más no en su génesis sociohistórica, como lo implica las narrativas neoliberales que han construido imaginarios sociales que permiten dilucidar el fondo de esta problemática tan compleja.

Hemos resaltado la importancia de comprender dicha construcción del imaginario social, ya que como han planteado Foucault, Deleuze y Agamben, analizados por García (2011)

se realiza a través de dispositivos que no sólo producen subjetividades, sino también deshumanización, cuando la construcción de un sujeto implica la negación del mismo. Son prácticas de subjetivación que suponen procesos desubjetivantes, basados con frecuencia en la violencia, el maltrato, la pérdida de la identidad, la destitución de una forma de vida y la imposición de otra. Es el caso de los discapacitados, campesinos, de los indígenas, las mujeres, y en nuestro caso los profesores que protestamos, afectados en nuestra forma de vida, con la esperanza de lograr procesos de rehumanización.

Consideramos que el concepto de Agamben (cit por García, 2011) sobre el dispositivo es fundamental para entender estos procesos de subjetivación/ desubjetivación, ya que para este autor el dispositivo es “cualquier cosa que tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y... los discursos” de los sujetos. Según García, el aporte de Agamben en torno a los dispositivos fue su señalamiento de que no existen por un lado los individuos y por otro los dispositivos, sino este autor resalta al sujeto resultado de la relación entre lo humanos y los dispositivos.

Lo interesante de su propuesta, es que el tipo de sujeto que se constituye por tales dispositivos, como red, no es un sujeto autómatas, ya que por un lado los dispositivos se van reconfigurando y por tanto producen distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico y además porque no todas las personas circulan por la totalidad de la red de dispositivos durante su existencia, ni hacen el mismo recorrido. Así, los efectos de poder que produce un dispositivo no ofrecen al sujeto fórmulas sobre lo que tiene que hacer, decir, pensar en cada momento o lugar, sino lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares que conducen conductas dentro de un campo limitado pero infinito de posibilidades (García, 2011).

Así la «pedagogía problematizadora» de Paulo Freire es considerada como una pedagogía del respeto del *otro* (el estudiante). En ella el maestro, no solamente enseña al estudiante, sino que el estudiante también enseña a su maestro; es decir, profesor y estudiante aprenden mutuamente, y el nuevo proyecto histórico del discípulo es la materia del discurso (Freire, 2010).

Al respecto, hemos analizado cómo desafortunadamente a lo largo de varios años, algunos profesores universitarios, hemos asumido de manera pasiva nuestra realidad educativa, sin cuestionarla, desarrollando prácticas y estableciendo visiones y formas de actuar que han

afectado tanto la formación de los estudiantes como la de nosotros mismos, en particular al no reconocer el legado de pensamiento crítico latinoamericano.

Estamos convencidos, si no cambiamos nuestra mentalidad ni nuestra praxis, no podremos conseguir lo que hemos imaginado y proyectado en nuestras aulas en el escenario universitario cotidiano, para hacerlo viable. Por ello, hemos asumido la importancia de “desprendernos” como sugieren (Ortíz, 2017; Freire, 2010, Walsh 2017, Mignolo, 2010) y cuestionar las premisas educativas y creencias pedagógicas, impuestas por esta red de dispositivos, que hemos aceptado de manera implícita en nuestras prácticas en el escenario educativo. Esto es, nos corresponde intentar desaprender, decolonizar nuestra forma de pensar, sentir y actuar técnico- instrumental que ha impregnado nuestra vida cotidiana.

## Alfabetización política y escritura crítica en la academia y vida

El desarrollo del pensamiento crítico en nuestra región, particularmente en los escenarios académicos, se vincula con la noción de alfabetización política y crítica propuesta por Freire (2015, 2010) , ya que permite comprender la educación como un proceso a través del cual podemos transformarnos o liberarnos de esa colonización presente en nuestra vida cotidiana. Freire declara que a pesar de cada uno de nosotros hemos pasado muchos años en las escuelas y universidades y si únicamente hemos recibido “depósitos” de información, podemos decir que somos políticamente “iletrados”, incapaces de hacer una lectura de la existencia humana de una manera que nos permita trascender la situación límite que mantiene la opresión (Ortíz, 2017).

En este sentido dicha noción de alfabetización política permite hacer una lectura del mundo y de la existencia humana para liberarse de la opresión. El reto que vislumbramos es ¿Cómo cambiar nuestras prácticas en el escenario universitario si sólo privilegiamos prácticas de escritura, alfabetización o literacidad, centradas básicamente en el estudio y el análisis de productos culturales reconocidos y refrendados por el mundo académico?

Aunque estamos de acuerdo con Freire de la importancia *de no sólo leer la palabra, sino también la lectura del mundo*, nos enfrentamos actualmente a grandes desafíos para lograrlo, pues en el actual contexto digital y de gran producción y difusión de información, hemos visto cómo ciertas funciones de la escritura ligadas a la reflexión, así como los debates

intelectuales se están perdiendo, tanto en docentes como en estudiantes universitarios, pues cotidianamente nos involucramos en actividades académicas de lectura y escritura, donde escribir o dialogar críticamente no parece ser una actividad fundamental, en muchos casos, no somos capaces de asumir una posición respecto a lo leído o escrito y mucho menos para una transformación personal o social.

Además, como señala Skliar:

*Es posible advertir la existencia de una intelectualidad fatigada en la escritura académica; una intelectualidad que debe trabajar incansablemente en aras de una fórmula que exige más y más publicaciones, más y más investigaciones, más y más reuniones científicas, más y más evaluaciones y que, al fin de cuentas, no deja tiempo ni lugar para aquello que muchos de nosotros consideramos sería interesante hacer en la universidad: leer, escribir, conversar, transmitir, pensar, percibir (Skliar, 2013, p. 125).*

Para comprender algunos de los aspectos que han bloqueado o minimizado el papel de estos procesos mencionados por Skliar, en nuestras universidades y en la sociedad en general, se ha señalado la necesidad de modificar ciertos marcos sociales, estructura y finalidades de los sistemas educativos, pues atienden a intereses que no están ligados necesariamente a la construcción de conocimiento, sino al detrimento de posibilidades formativas de los actores educativos.

Nos hemos unido a diversas voces que se han levantado para cuestionar el papel de nuestras universidades contemporáneas, en especial las públicas en nuestra región latinoamericana para responder como comunidad académica para que en nuestras universidades logremos generar conocimientos, y alternativas para contrarrestar, aunque sea haciendo grietas, como señala Walsh, por ejemplo la descomposición social, la pobreza, la contaminación... (ver Santos, 2019) que se vive en el mundo y de manera particular en nuestros países antiguamente colonias, pero con el legado colonial, a través de la matriz de poder (Quijano, 2000) que silencia voces, saberes, prácticas de los pueblos originarios, que denominan colonialidad de saber y del ser.

Como señala Ortíz (2017):

*Nos independizamos de los países colonizadores, pero seguimos inmersos en la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir. Somos esclavos de la cotidianidad,*

*de la exterioridad, de las prácticas ajenas, esclavos de nosotros mismos. Estamos autocolonizados, y debemos decolonizar nuestra propia vida. Debemos transitar hacia una decolonialidad del vivir (p. 29 ).*

Retomamos los enfoques sociocultural, crítico y decolonial porque dejan de lado las visiones reduccionistas y mecánicas en los procesos de formación de los estudiantes y dan cabida a un punto de vista sociocultural, epistémico e ideológico en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de un saber propio. Es tarea del pensamiento crítico y decolonial, develar las tramas conceptuales e históricas desde las cuales se ha usado la “educación” y la “cultura” para producir identidades y personalidades deformadas y alienadas.

La finalidad de esta obra es invitar y estimular el diálogo respetuoso con otros profesores, pero a la vez favorecer subjetividades críticas y reflexivas, que permitan cuestionar y decolonizar nuestra propia práctica pedagógica y comprender las ideologías que subyacen en ella. En este sentido dicha noción de alfabetización política permite hacer una lectura del mundo y de la existencia humana para liberarse de la opresión.

## **Redes, diálogo y co-formación horizontal. Hacia una comunidad universitaria comprometida socialmente**

Para posibilitar otros modos de información y conexión como profesores lo hemos realizado con otros colegas creando comunidades de práctica, lo cual ha permitido, mediante la narrativa, repensar o dar presencia aquellos aspectos que están obstaculizando los proyectos institucionales de corte colaborativo y que buscan transformar la cultura académica de una institución. Como afirma Suárez:

*Cada vez más la investigación en los terrenos de la historia de la educación, la antropología de la educación, la sociología de la educación y la psicología de la educación, como más recientemente la investigación didáctica y desde siempre en pedagogía, utilizan de manera recurrente, activa y metodológicamente regulada la narrativa (auto)biográfica en los procesos de producción de conocimientos y saberes que generan (Suárez, 2014:766).*

En este sentido, en el escenario universitario hemos revalorado la importancia de resignificar el trabajo colaborativo, en virtud que cuando una narrativa es analizada colectivamente en

el aula puede convertirse en un recurso para identificar los problemas que se enfrentan en las diferentes interacciones que se dan en la cotidianidad de las instituciones y apoyar en la construcción de un espacio de identidad colectiva.

Esto implica dar importancia a la subjetividad, donde la creatividad, la emotividad y los sentimientos adquieren más valor en los tiempos que la era cognitiva comienza a ser abandonada como lo plantea De Sousa (2019).

Así, en relación con nuestro interés sobre la acción y el cambio social las narrativas e historias de vida permiten orientar nuevas formas de construir conocimiento. Como afirman (Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020) los métodos narrativos permiten el acceso a visiones y experiencias de aquellos grupos cuyas voces han sido silenciadas. Así, en educación es posible favorecer prácticas de subjetivación emancipadoras en las que la narrativa tiene un papel fundamental.

Como se comentó anteriormente, debido a que la lógica del neoliberalismo prácticamente ha eliminado la orientación social vinculada al concepto de universidad pública, necesitamos impulsar una cultura universitaria que permita y promueva la responsabilidad social y el compromiso universitario que resista a las amenazas globales. Ha sido importante, en este camino en construcción, contrarrestar la narrativa moderna que se basa en la cultura que fomenta la expectativa de que la inversión en capital humano será benéfico para el estudiante, ya que esa metanarrativa es insostenible en el actual contexto globalizado caracterizado por desempleo, sobrepoblación de campo profesional, desconexión entre campo de estudio y aplicación, entre otros (Torres, 2016).

Según Torres (2016) para aprender a resistir las formas de opresión que surgen a través de la educación, es necesario llevar a cabo un ejercicio permanente por desaprender aquellos conocimientos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que nos han sido presentados como únicos y verdaderos, pero que ignoran o rechazan otras formas de conocimiento y de expresión cultural. Una manera de hacerlo es a través de proyectos educativos que favorezcan subjetividades rebeldes. Esto es, como Freire (2005, 2010) nos recuerda, debemos destruir los mitos de la modernidad, instalados a través de la educación colonial, porque refuerzan el punto de vista que los opresores son superiores y los modelos a seguir, mientras que los oprimidos son flojos, deshonestos y naturalmente inferiores.

Las reflexiones de Fanon han mostrado que el futuro de cualquier nación será el de “los condenados”, si la conciencia de la gente es ingenua, rudimentaria y opaca. Para este autor las personas debemos ser capaces de compartir con el otro, de discutir y de proponer. Esto es, tener la posibilidad de hablar, de expresarnos y de reinventarnos, pues, en cada reunión con otros, el cerebro multiplica sus asociaciones y descubre un punto de vista más humanizado cada vez (Fanon cit por Rivas et al, 2020).

## Prácticas de subjetivación emancipadora desde la narrativa de experiencias

Como señala Freire (2010) vivimos un proceso de deshumanización, frente a la cual se necesitan subjetividades concientizadas que reivindiquen *prácticas de vida humanizantes*, por ello apostamos por prácticas de subjetivación emancipadoras desde la narración, como práctica de resistencia y cambio, para que podamos tomar el control de nuestras acciones, lo que implica promover narrativas orientadoras de nuestra vida. Barthes (1977) resalta el carácter universal de las narrativas y hace un listado de diversos lugares donde pueden encontrarse:

*(...) en los mitos, leyendas, fábulas, cuentos, novelas, épica, historia, tragedia, drama, comedia, mímica, pintura, vitrales, cine, historietas, cosas nuevas, conversaciones, obras de arte, diarios, biografías, fotografías, etc. (...) la narrativa está presente en todas las épocas, en todos los lugares, en todas las sociedades; comienza con el inicio de la historia de la humanidad y en ninguna parte ha habido personas sin narrativa (...) simplemente está allí, como la vida misma (Barthes, 1977, p. 66).*

Con este autor hemos entendido el papel crucial que juega la narrativa en casi cualquier actividad humana. Las narrativas dominan el discurso humano y son fundamentales para los procesos culturales, ya que organizan y estructuran la acción y la experiencia humana. Ellas permiten organizar y dar sentido a la existencia, lo cual es fundamental para entender la realidad humana. Las narrativas permiten ver el origen sociocultural de las experiencias humanas, esto es, a través del relato la experiencia se muestra (Connelly y Clandinin, 1995).

Retomamos las reflexiones de Arendt (2010, 2007) sobre relación estrecha entre espacio público y narrativa, dada mediante una red de relaciones sociales y políticas que se expresan en historias, con las cuales se construye lo público para garantizar su permanencia. Arendt, según Galindo(2015), despoja a las historias de su secuencia cronológica, o como mera sucesión de acontecimientos y las recupera como aspectos significativos de reflexión y comprensión. Así, en palabras de Arendt, para que algo pueda permanecer debe ser significativo y dejar huella, esto es lograr que sea una experiencia. Por lo general puede hacerse a través de la comunicación, a través de relatos, para que permanezca y no sea olvidado, ya que lo que se olvida, está condenado a repetirse.

De esta manera, cuando narramos historias se convierten en una especie de espejo contra la repetición de acontecimientos dolorosos o destructivos. La narrativa permite que las personas, en este caso profesores y estudiantes, establezcamos juicios reflexivos sobre lo ocurrido, los compartamos y proyectemos a futuro la modificación de ciertos cursos de acción. Con esta autora enfatizamos el carácter comunitario de las historias a partir de la reinterpretación de las mismas. Pues, cada vez que se vuelve a narrar la historia, abrimos la posibilidad de incluir elementos diversos, de allí el énfasis en la pluralidad de perspectivas. A partir del control por las palabras, las historias pueden ser replanteadas, recuperadas del olvido y resignificadas (Olmos, 2018).

Pero, como señala Larrosa, siguiendo a Arendt, para permitir que ocurra la experiencia es fundamental, suspender nuestra opinión, detenernos a ver, oír, leer ya que atraviesa el sujeto y lo reconstituye, esto es, requiere de nosotros un gesto de interrupción (Larrosa, 2003). Para este autor, es experiencia en tanto “no te deja indiferente, te marca, te deja huella, te transforma”. En este sentido, para Contreras (2010) las relaciones educativas siempre implican la oportunidad de experiencia en torno a los otros, la cual permite descentrarnos para dar oportunidad a que el otro “se manifieste, se exprese, te toque”. Este autor sugiere pensar dicha experiencia como memoria, pero una memoria proyectiva, que se transforma en hipótesis de acción, ya que en dicha experiencia integramos los acontecimientos logrando una red de disposiciones que circunscribe el campo de lo posible (Olmos, 2016).

## La indagación narrativa de experiencias en el escenario universitario. Relatos disidentes

En la indagación de las experiencias pedagógicas, hemos recurrido a la oralidad y a la escritura de relatos como método de exploración, porque a través del lenguaje la experiencia se va significando, y con la escritura muestra nuestra capacidad reflexiva (Van Manen, 2003).

Esto es, producir textos que digan algo a quien lee y que tengan la capacidad de tocar al otro u otros. (Contreras, 2010). Esta posibilidad no está en la identificación de la descripción con una realidad externa, sino en la capacidad del relato de mostrar la forma en que se ha creado la relación de diálogo, de pregunta, de exploración. El relato de la experiencia es un texto conversacional, un juego de singularidades (Van Manen, 2003).

De esta manera, la narrativa de experiencia es transgresora, porque al nombrar recupera la fuerza de la acción y la construcción de identidades disidentes. Para que la narrativa pueda contribuir al desmoronamiento de relatos impuestos y desplegar la potencia del ser, es fundamental la movilización de los afectos (Martínez y Guachetá, 2020). Así mismo, ha sido importante para el colectivo, la difusión de la experiencia mediante el relato, ya que apoya a la recuperación de la memoria y evita el olvido, a través del diálogo colectivo y la difusión de las experiencias relatadas.

Hablar de indagación narrativa implica posicionarnos epistemológica, política e ideológicamente. Esto es, asumir otra forma de comprender y construir conocimiento y saberes de manera colectiva, con un sentido de historia, del otro y del mundo, así como un proyecto de futuro que nos lleve a construir un mundo más justo y solidario, para Rivas, Márquez, Leite y Cortés (2020) consiste:

*en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). No se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario (p. 49).*

Defender la vida, la memoria social y colectiva, así como el lugar de las narrativas disidentes es fundamental para continuar construyendo acciones políticas en defensa de la educación como bien público.

Con Quintar y Zemelman (Rivas, 2005) hemos intentado construir escenarios educativos dialógicos, a través de la narrativa, que permitan la recuperación de la memoria, de la historia y del olvido, que nos permita ver el mundo de otra forma. Como referíamos, no pensando en grandes transformaciones, sino comenzando con una pequeña comunidad, grupo o red y desde ahí colaborar en un diálogo, como Freire sugiere.

En este espacio dialógico asumimos que los que narran son expertos de sus propias vidas y al relatar producen un saber construido de su experiencia vital. Es importante resaltar que cuando reconocemos el saber y autoría de las voces relatadas de los participantes, cada uno de nosotros, ya sea profesores o adultos, en dicho diálogo, renunciamos a asumir la mirada técnica instrumental, con prácticas de intervención *de emancipar al otro*, ya que deseamos distanciarnos de producir una *emancipación tutelada*, idea que Berlanga (2015) retoma de Ranciere. Para Berlanga, en el diálogo podemos ir construyendo narrativas de resistencia, “ya que al tomar la palabra como colectivo se abren a una ruptura con lo que hay” (Berlanga, 2015, p 4). En las *Prácticas Narrativas*, que este autor propone, incluye dos componentes: el proceso de externalización del problema y la elaboración de historias preferidas:

*Aplicada al trabajo educativo y comunitario la externalización del problema tiene que ver con las narraciones que el colectivo (la comunidad, el grupo de trabajo) elaboran para poner “delante de sí” los problemas, en un esfuerzo por “desnaturalizar” la idea que identifica problemas con personas: “el problema es el problema, las personas no son el problema”. En ese proceso de externalización se van generando relatos de historias preferidas que definen deseos, querer, disposiciones frente a lo que hay (Berlanga 2015, p. 4).*

Desde esta mirada, al narrar y narrar-nos abrimos la posibilidad de generar grietas a lo que existe como Walsh sugiere. Co-producir historias esperanzadoras que nos muevan afectivamente para proyectar lo nuevo, ese mundo justo y solidario que hemos proyectado como colectivo y como humanidad.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2007). *Entre el pasado y el futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. São Paulo: Forense Universitária.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (comp.), *El análisis estructural* (66-121). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*, Barcelona: Paidós.
- Berlanga, B. (2015). *Seis ideas acerca de la narración a propósito del problema y la historias preferidas en la práctica narrativa*. Conferencia en el Encuentro de Maestría en Prácticas Narrativas. Universidad Campesina en Red. Tepexoxuca, Puebla.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>.
- Cabaluz, F. (2020). Prólogo. En M.C. Martínez y E. Guachetá (Coord.), *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur* (p.11-16). Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Carvalho, José Jorge, & Flórez Flórez, Juliana (2014). Encuentro de saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41), 131-147. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774009>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Connelly y Clandinin. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-88
- Córdoba, M. y Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001-1015.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI

- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una Pedagogía Transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galindo, C. (2015). Hannah Arendt Narratividad y restitución de la política. *EN-CLAVES del pensamiento*, 9(17), 113-134.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei. *Revista de Filosofía*, 74. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Grosfoguel, R. (2006). la descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.
- Grosfoguel, R. y Mignolo, W. (2008) Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, 9, 29-37
- Gutiérrez, N.G. y Oropeza, S. (2020). *La investigación narrativa en educación, espacio de encuentro con la diversidad cultural*. México: UNAM-CRIM.
- Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. *Tabula Rasa*, 9, 247-283.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9(1), 61-72.
- Martínez, M. C. y Guachetá, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. Bogotá : CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- McLaren, P y Huerta, (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía revolucionaria crítica. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 15,1124-1130
- Mignolo, W. (2006). La opción descolonial: El pachakuti conceptual de nuestro tiempo. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morín, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Olmos, A. (2016). La narrativa pedagógica y el proceso de formación investigación-acción. Fundamentos del dispositivo metodológico. En A. Olmos y Figueroa, M.E (Coord.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*(53-80). México: UNAM, FES Zaragoza.
- Olmos, A. (2018). Escuela, Política y Narrativa. *Educativa*, 21(1), 82-91
- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Madrid: Editorial Académica Española
- Popkewitz T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII (90), 5-3.
- Puiggrós, A. (2010). En qué dirección se orientará la investigación sobre cambios educativos en los próximos diez años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1095-1099.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/ racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad el Poder y Clasificación Social, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (93-126)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores.
- Reguillo, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En A. Grimson (Coord.), *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano Ciencias Sociales. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim\\_cult/Reguillo.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Reguillo.pdf)
- Rivas J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), 113-140. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Rivas, 2020. La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>

- Rivas, J; Márquez, M. J., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Santos B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. Bolivia, Plural Editores.
- Santos, B. de S. (2009) *Una epistemología del Sur*. México: Clacso-Siglo XXI.
- Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*. 16 (54), 17-39.
- Santos, B. (2015) *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Skliar, C. (2013). Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 124- 137.
- Suárez, D. (2010). Los movimientos político-pedagógicos latinoamericanos y la reconstrucción crítica del saber pedagógico: el “horizonte de posibilidad” en América Latina. Clase 8 del curso virtual: Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. *Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales*. Cátedra Forestan Fernandes.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 763-786.
- Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Torres, R. (2016). Pedagogía decolonial en la universidad del siglo XXI. *De Raíz Diversa*, 3(6), 23-43.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HISPAMER

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Walsh C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), pp. 102-113.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar/ Ediciones Abya- Yala.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En García, A et al (Orgs). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. Pedro & João Editores: São Carlos- Brasil.

## **PRIMERA PARTE**

**Narrativa y escritura crítica**

**Potenciando subjetividades  
rebeldes y transformadoras**



# Literacidad crítica y narrativa

## Voces, experiencias y esperanzas universitarias por un mundo otro

**Andrea Olmos Roa**

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza/ FES Aragón

**Jonathan López Hernández, Daniel Martínez Torres,**

**Fernando Ochoa Acevedo, Anny Ríos Perez, Fanny Cordero Sánchez**

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón

(Estudiantes de la Maestría en Pedagogía)

*Si no queda nada en estas páginas,  
al menos esperamos que algo quede:*

*Nuestra confianza en las personas.*

*Nuestra fe en los hombres y en la creación de  
un mundo en el que es menos difícil amar.*

**Paulo Freire**

### Apertura

**E**n este capítulo doy cuenta de las reflexiones a través de un metarrelato, que como docente he realizado, en un proceso de renovación pedagógica con un grupo de profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a nuestro papel que como profesores hemos tenido, pero a la vez con el impulso, compromiso y esperanza para unirnos a caminos y veredas abiertos por pensadores tanto latinoamericanos y de otras latitudes (Freire, Fanon, Santos, Quijano, Maldonado- Torres, Mignolo, Walsh, entre muchos otros) con el fin de repensar nuestra práctica, nuestro posicionamiento político, y en especial nuestro ser docente y humano.

Este documento que comparto está compuesto con un arcoíris de narrativas, formas de pensar, sentir y actuar, cuyo tejido final, al igual que nuestros ancestros, lo he hecho con hilos multicolores que reflejan la esperanza por un mundo mejor, tratando de proyectar las luces y veredas compartidas, que afortunadamente se están construyendo en todo el mundo.

Lo he tejido gracias a las profundas e impactantes palabras, letras y actuar que hemos escuchado, leído y resignificado, tanto de grupos, movimientos sociales que luchan por la justicia social, como la de autores interesados en la transformación hacia un mundo solidario, que han logrado tocar nuestros corazones, pues han favorecido nuestro compromiso para pensar y construir inéditos viables que permitan afrontar algunos de los grandes desafíos que como país y humanidad tenemos.

En esta ocasión, continuando dicho proceso de renovación pedagógica iniciado hace varios años, en este capítulo expresaré una vertiente de la experiencia de investigación, acción- transformación, vivida respecto a las veredas, dudas, saberes, esperanzas, tropiezos, y sueños forjados durante este proceso, en especial del seminario en la Maestría en Pedagogía, donde he intentado concretar y compartir mis sueños, esperanzas y propuestas, en esta ocasión con un grupo de estudiantes universitarios, coautores de este texto. Así que a lo largo del documento presentaremos notas y voces de algunos de los diferentes momentos que fuimos construyendo. Debo aclarar que este proceso ha sido muy complejo y lleno de incertidumbres, que se complejizaron con la actual contingencia por la pandemia vivida, aunque conscientes de que nos adentrábamos en un arduo camino en construcción colectiva y a largo plazo, por lo que aquí solo presentamos el inicio de dicho camino.

Es relevante mencionar que no pensamos, ni ha sido nuestra intención, que las consideraciones, cambios y voces de los estudiantes, que plasmamos en este capítulo, sean reflejo de las reflexiones y posicionamiento construidos como parte del seminario, pues cuentan con historias múltiples, y además porque todo este proceso ha implicado un trabajo colegiado, pues como grupo los profesores compartimos ciertos supuestos y formas de ver la enseñanza e investigación, sino nuestra intención es más modesta, hacer visible nuestro intento de unirnos con otros colegas y colectivos para abrir senderos en nuestras universidades para que se logre una formación integral, más humana y solidaria.

De esta manera, inicialmente hablaremos de nuestro intento de estudiar aquellos aspectos contextuales en nuestra región, relacionados a los cambios desfavorables que han sufrido nuestras universidades, en especial en las ciencias sociales y humanas en Latinoamérica, donde en décadas pasadas existía una amplia y reconocida tradición de pensamiento crítico, la cual sin darnos cuenta ha ido decayendo y perdiendo relevancia en la región. Posteriormente analizaremos cómo desafortunadamente ha ido ganando terreno en el espacio en las universidades públicas un modelo de investigación social utilitarista, dando lugar a la naturalización de las relaciones sociales de poder existentes. Este proceso tendió a agudizar aún más la colonialidad del saber, del ser y de poder producido en nuestras universidades a través de una “ciencia neoliberal” estrechamente vinculada a los imperativos del mercado y las empresas, que fragmenta y atomiza la reflexión sobre nuestras sociedades (Sotolongo y Delgado, 2006)

Continuaremos con el papel de diferentes procesos discursivos en nuestra universidad, entre ellas la literacidad, particularmente la escritura académica, para abrir la posibilidad de ampliar algunas de sus funciones, ligadas a algunas propuestas críticas y decoloniales, esto es lo que, Santos (2019) denomina una nueva epistemología explícitamente política. Esto significa, según este autor, que la reinención o reconstrucción de las políticas de confrontación que se vayan gestando, exige una transformación epistemológica.

Finalmente, abordaremos la noción de epistemologías del sur (Santos, 2007) y las pedagogías críticas decoloniales, como proyectos de rebelión, con pedagogías y políticas de responsabilidad como formas de resistencia y esperanza. En dicho proyecto proponemos el papel de una literacidad crítica, en dichas pedagogías decoloniales, la cual está arraigada en responsabilidades compartidas, que nos permita a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del proceso formativo.

Esta esperanza nos ha ofrecido la posibilidad de repensar nuestras prácticas, formas de pensar, ser y dejar abierto un terreno en el cual docentes y estudiantes podamos comprometernos a través de la crítica, el diálogo, la esperanza con proyectos personales y colectivos unidos por la lucha por un mundo más humano y respetuoso con la naturaleza.

## Releyendo y escribiendo el mundo. Las políticas neoliberales y su impacto en las sociedades y en la universidad pública latinoamericana

En la actualidad ante los grandes desafíos que afronta la humanidad, en una época en que las formas más atroces de desigualdad y discriminación se naturalizan o son políticamente aceptables, encontramos desafortunadamente que las universidades, las fuerzas y movimientos sociales y políticos que solían cuestionar este estado de cosas y que proponían alternativas están decayendo, pues aunque existe resistencia, cada vez es más difícil encontrar el camino alternativo (Santos, 2019). Como sostienen Martínez y Guachetá:

*Actualmente el impulso crítico y proyectivo de la praxis parece agotado y gastado en nuestro continente, en un momento en el que impera la marginalidad y la injusticia social, en el que podría decirse que pululan las denuncias, los estudios que identifican los problemas, y que, aunque existen centenares de iniciativas de resistencia y de construcción de alternativas, se incrementan también las formas de dominación y exclusión, y crece la desesperanza (Martínez y Guachetá, 2020, p. 212).*

En esta misma línea, Santos argumenta, en una entrevista realizada en 2018 por Sabadell y Elorduy, que para pensar y actuar críticamente es necesario, conocer nuestro pasado, relatar o historizar las luchas, comprender los procesos, los problemas, cómo se articulan, los vacíos de formación, con el fin de organizar y conformar redes, colectivos y movimientos de emancipación social y económica global, pero Santos señala que estas condiciones se contraponen con las exigencias de los sistemas educativos actuales, por ejemplo, sujetos en y para la “competencia”, el “éxito”, la “meritocracia”, que son formas de incrementar la exclusión y las desigualdades sociales. Santos señala, en dicha entrevista:

*En esta situación, las personas, los jóvenes sobre todo, desconocen su historia. Por un lado, es muy importante para el neoliberalismo la idea de que todo está empezando ahora, que el pasado no cuenta. La manipulación de la memoria, de la historia. Por otro lado, es una cultura que es simplemente la cultura de los vencedores. No hay vencidos. El neoliberalismo te crea la idea de que hoy el gran vencedor es el rico. El rico que antes tenía vergüenza de ser rico y tenía que ocultar su riqueza, ahora no, la ostenta y los periódicos muestran la riqueza, dónde viven estos señores, y sus mansiones (Sabadell y Elorduy, 2018).*

En particular, con una política dominante que defiende que la existencia de un único conocimiento válido. Por lo que se sugiere que para proponer o reconstruir la política de lucha necesitamos una transformación epistemológica (Santos, 2019).

Siguiendo a este pensador Portugués, sabemos que si deseamos recuperar la idea de que existen alternativas, así como el reconocimiento de que las luchas contra la opresión que siguen teniendo lugar en el mundo son portadoras de posibles caminos u opciones, es necesario, insistimos, un giro epistemológico. Dicho giro se encuentra en lo que Santos llama Epistemologías del Sur, que según este autor:

*(...)son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo... (Santos, 2011, p. 35).*

Para este autor, en esta época si deseamos luchar contra la dominación no podremos captar la luz al final del túnel, por lo que tendremos que llevar una linterna portátil. Esto es, una luz que aunque tenue ilumine lo suficiente para que seamos capaces de identificar el camino adecuado. Este es el tipo de luz que proponen las epistemologías del Sur con las que intentamos alumbrar este recorrido.

## Inicio del sueño y aventura del proyecto a realizar

Ante este oscuro escenario, la luz que ofrece la lectura crítica freireana ha sido una de las linternas utilizadas para la transformación de nosotros y de lo social, en un diálogo con otros colegas y estudiantes, con el propósito de ir construyendo veredas para, como reiteradamente hemos señalado, construir un mundo más solidario y humano, mediante la promoción de modos de pensamiento crítico, reflexivo y analítico como instrumentos fundamentales para transformar el saber, así como comprender lo que acontece en el propio contexto sociocultural (Freire, 1991). Rescatamos su concepción de lectura como medio a partir del cual podamos percibir intenciones de dominación como resultado de la manipulación histórica (Morales, 2018), esto es, según Freire (1991) “ abrir los ojos a la exploración de su propia realidad, de la que muchas veces solo tiene nociones o simplemente ignora como resultado de una cultura acrítica impuesta históricamente” (p. 15). Pero lo más importante es conectarlo con su noción de sueño y utopía que es a la vez un acto de denuncia de un mundo deshumanizado y el anuncio de un mundo humano como proyecto a realizar, a través de nuestra acción de cambio.

Cuando hablamos de cambio, lo hacemos en términos de Arendt, en el cual como profesor al actuar no sabemos lo que hacemos hasta que esa acción ha finalizado y podemos reconstruir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo.

De esta manera, a lo largo de los siguientes apartados, dialogaremos con voces de estudiantes y pensadores para que en su conjunto reflejen nuestro actuar, proyecto y posicionamiento político, así como la resignificación, que por nuestra parte hemos hecho, de aquellos pensamientos y propuestas que han abierto un camino de esperanza para un mundo mejor.

En el seminario compartimos algunas referencias, como escenario de posibilidades para una “lectura del mundo” que favoreciera la comprensión de los procesos históricos que compartimos en la región. Fuimos comprendiendo que cualquier intención de cambio, empieza con transformaciones en uno mismo. Así que tanto docentes como estudiantes reflexionamos sobre los efectos que ese proceso colonizador tenía en nuestra vida académica, personal y social.

A continuación presento el proceso de reflexión al contacto con los estudiantes, el cual nos guió para construir posibilidades para la experiencia, acorde con el objetivo que fuimos construyendo y resignificando. Nuestras reflexiones se dirigían a comprender ese cambio

de rumbo en nuestras universidades, reforzado por la entrada en el escenario universitario de discursos tecnocráticos, con un planteamiento de calidad que ha promovido la homogenización, estandarización, competitividad y consumo.

En lo personal, en mi formación en los primeros semestres en la licenciatura intentaron convencerme, como a muchos, de que sólo lo medible, cuantificable y observable podía producir ciencia (Ortiz, 2013). Desde esta lógica, se fueron universalizando los procedimientos y resultados en nuestros pinnos en investigación. Poco después, por iniciativa propia por mi acercamiento a otros textos y autores, me interesé en otras perspectivas de investigación que esta visión despreciaba, como aquellos que consideraban la importancia del rescate del sujeto situado, los estudios sobre la cotidianidad, así como la experiencia concreta y subjetividad de los sujetos y sus contextos socioculturales, como la que presentamos.

Así, en el seminario, dada la importancia desde mi lógica y lectura del mundo, pensé la relevancia compartir y discutir con los estudiantes de maestría, textos y autores que favorecieran la lectura de ese contexto sociohistórico que ha impactado en nuestras vidas, en particular en el espacio de la clase y diversos escenarios formativos, los cuales se han asociado con dispositivos para disciplinar y controlar los intercambios, relacionados al aprendizaje y producción de conocimientos, los cuales se han integrado a formas particulares de conocer, hacer, leer, escribir.

Por lo tanto, me parecía pertinente particularizar nuestro análisis, reflexiones y actuar sobre los cambios sufridos, en la lectura y escritura académica, ahora denominada literacidad, aspecto que como profesores privilegiamos en dicho escenario. Es importante señalar que no nos detuvimos en analizar los aportes de los diversos programas sobre lectura académica, retomados de universidades de Europa o Estados Unidos que varios autores han referido y retomado en el ámbito latinoamericano, que desde luego nos han dejado un legado importante (ver Carlino, 2005, Hernández-Zamora, 2019), sino nuestro interés se dirigía a cuestionar de manera particular los efectos sobre la escritura académica en el contexto universitario de nuestra región.

Deseaba en este escenario académico compartir y hacer visible cómo la escritura académica, al verse afectada por procesos como la estandarización, ha entrado en las reglas de un juego de saber- poder que descalifica ciertas formas discursivas y privilegia otras, con la intención de uniformar la producción académica y ajustar las publicaciones a estándares internacionales. Pues, como señala Carlino, a pesar de su potencial epistémico, la escritura

con frecuencia la vemos como profesores como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente.

De esta manera, lo que buscábamos era distanciarnos de concepciones de la escritura relacionada con dichos estándares y como mecanismo de evaluación, pues muchas veces los docentes enfatizamos más la forma que el fondo, al estar acostumbrados a revisar los escritos de los estudiantes con ojos de jueces implacables, como nos advierte Hjortshoj (1996, cit. por Carlino, 2005) en un curso de capacitación a docentes de biología del Programa de la Universidad de Cornell, para integrar la enseñanza de la escritura en sus materias:

*Debes ser un lector [...] antes de ser un corrector [... Por el contrario,] comenzar a leer el texto del alumno con ojos de corrector [...] invierte y socava el proceso. No es posible calificar algo que no has leído, y el deseo de terminar de corregirlo interfiere con la lectura y la posibilidad de responder como lector. Cuando yo leo como corrector, me doy cuenta de que me apuro para emitir un juicio [...], la lectura se vuelve agresiva más que receptiva [...]. En los comentarios que hago, por tanto, estoy fijado al lenguaje empobrecido y binario de la acreditación –bueno/malo, correcto/erróneo, verdadero/falso, interesante/aburrido– [...] mi objetivo es justificar mi juicio lo más rápido posible (Hjortshoj, 1996, cit. por Carlino, 2005, p. 17).*

En este sentido, al recuperar algunos de los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), analizados por Hernández (2019), como su conceptualización de literacidad desde el “modelo ideológico”, nos ha permitido comprender mejor su naturaleza sociocultural y cuestionar al “modelo autónomo” que la contempla en términos técnicos y como una tecnología neutral dirigida a fines funcionales e independientes del contexto social (Street, cit. Por Hernández-Zamora, 2019).

Con este autor, al privilegiar el componente ideológico de la literacidad<sup>5</sup>, nos ayudaría a cuestionar el etnocentrismo que contempla un único tipo de tecnología letrada (la

---

<sup>5</sup> *El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. La propuesta de usar el término literacidad en español es transparente, no resulta muy extraño (porque hay otros vocablos con el mismo étimo: literato, literal) y denomina todo el ámbito conceptual descrito (Cassany, D.(2006). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra UNESCO. Universidad de Concepción, Chile.*

escritura alfabética), un único género de escritura (el ensayo, y en educación superior, el artículo), un único uso social (escolar o académico) y un único contexto cultural (Estados Unidos y Europa).

Así recuperamos un elemento clave, para comprender el proceso de homologación instaurado, que casi no se menciona ni analiza, el que sufre el proceso mismo de leer y escribir en la universidad, donde la diversidad y multiplicidad de géneros, voces, registros y tipologías en el ámbito del conocimiento que lo componen, han sido reducidos a uno solo: el artículo científico, como unidad de medida y vehículo de comunicación de la investigación en todas las áreas del saber (Garcés, 2013).

Por tanto como profesores, hemos intentado no sólo cuestionar ese estándar que se nos ha impuesto y que da preponderancia al artículo científico, o en este caso las tesis con dicha orientación científica, sino promover otras posibilidades de investigación, como los enfoques interpretativo y crítico, para la construcción de conocimientos y saberes, y desde luego otra escritura académica, cuyas epistemologías, niegan el ideal positivista de establecer distancia entre investigador y objeto investigado y que señala que a mayor despersonalización más incremento de objetividad. La intención ha sido asumir otra mirada donde los actores, en este caso estudiantes y profesores, podamos hablar de nosotros mismos, sin silenciar nuestra subjetividad (Bolívar, 2002). Según este autor:

*Dilthey (...) contribuyó decisivamente a dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas, situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica. Dichas experiencias vividas, son la base de la comprensión de las acciones humanas. Ortega y Gasset, influido por Dilthey, defendiendo la razón histórica, señalaba (...) que “frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia (...) Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2002, p. 2-3).*

Nuestro interés como colectivo, por tanto, era enfatizar y caracterizar dicha narrativa en la investigación y acción educativas, con el fin de que se vaya consolidando en este campo una comunidad de investigadores y docentes con esta mirada, como forma valiosa (alternativa o complementaria) de construir conocimiento en educación.

Nos ha interesado estudiar con narrativas pues, como Connelly y Clandinin (1995) señalan, trabajar con relatos de experiencia e investigación narrativa tiene que ver con la forma en que las personas comprendemos el mundo. La narrativa puede ser entendida como el fenómeno que se investiga, y como el método utilizado. Por tanto utilizaremos, con estos autores, relato o historia al fenómeno que se estudia y narrativa a la investigación propiamente dicha.

Coincidimos con Ramallo (2018), que la investigación narrativa no sólo implica utilizar una metodología particular como por ejemplo el enfoque biográfico-narrativo, sino es además otro modo de conocer, eminentemente político. *“De modo tal que la narrativa no tiene solo un uso técnico, sino también uno ontológico, epistémico, político y pedagógico. En gran medida es una práctica subversiva que coloca una pregunta donde las formas convencionales de construcción de saberes no esperan ser interpeladas”*(p. 236).

Deseamos señalar que cuando hablamos de narrativa, como método de investigación, implica que con ella estudiamos la realidad social no de manera directa sino lo que ésta representa a través de los discursos, corporizaciones, ritos..., que reflejan universos simbólicos y semióticos intersubjetivos o imaginarios sociales. Dicho universo semiótico permite dar orden a la experiencia subjetiva de las personas en una sociedad, pues constituye los marcos de referencia que definen las formas de pensar, sentir y actuar de las personas. Además es fundamental el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación.

Por esos pensamos fundamental analizar diversos imaginarios sociales, o universos simbólicos intersubjetivos, con la ayuda de la narrativa, en virtud de que el modelo político-económico imperante en occidente ha conformado unos imaginarios sencillos, fáciles de asimilar a través de relatos que ilustran las bondades del capitalismo y sus ventajas, para que no se sospeche que buena parte de su hegemonía responde a ese protagonismo narrativo con el que se ha humanizado (*o mejor dicho des-humanizado*) y convertido en expresión del sentido común (García y Simancas, 2016). Por ello para desestabilizar el relato hegemónico, necesitamos otras narrativas y otras formas de narrar.

En especial debido a que la agenda de los actores sociales que ostentan el poder dominante ha estado dirigida desde sus inicios por el uso del relato, que se manifiesta en el monopolio de los sistemas de comunicación y de construcción del imaginario colectivo. Varios autores, como Castells (2012), han señalado las posibilidades de los medios y redes y nuevas

dinámicas sociales de hacer evidentes ciertas grietas en dicho control y devolver cierto protagonismos a los ciudadanos.

Todo ello nos permite comprender cómo en dichos mecanismos y movimientos sociales para el cambio social deben incorporarse diversas narrativas contrahegemónicas. El relato no solo supone nuevas formas de contar sino también de intervenir en la realidad, para impulsar la implicación y participación necesarias para la acción colectiva.

Así que creímos fundamental hacer visible y cuestionar dicho modelo que se ha impuesto, en cuanto estándar, para que como comunidad académica logremos percibirlo como una modalidad de construir conocimiento, de escribir entre otros, y no la aceptemos como el patrón de validez y legitimidad para todo contenido que pretenda ser académicamente relevante (Garcés, 2012).

Este cuestionamiento involucra, entre otras cosas, analizar por ejemplo los efectos que tal estandarización de la escritura en la vida académica de nuestras universidades. En este capítulo nos detendremos en dos de dichos efectos que consideramos importantes, de los mencionados por Ortiz (2013): el silenciamiento y la anulación de la experiencia, aspectos que conformaron nuestra reflexión, análisis y acción.

Con relación al silenciamiento de la voz, ha sido fundamental comprender cómo a través de diversos estándares, junto con otras medidas y reglas por este proceso globalizado se logra acallar nuestra voz (de estudiantes, profesores, investigadores...), y que extendemos en nuestras prácticas académicas, esto es, comprender y repensar cómo hemos permitido, sin saberlo, borrar nuestra presencia, a través de los textos formateados que se nos impone publicar o promover en nuestros estudiantes. En este proceso de escritura, tanto profesores como estudiantes, no somos los que hablamos, sino lo hace el “experto” que utiliza la lengua estandarizada de la academia (Ortíz, 2013).

El segundo efecto que deseamos resaltar es la anulación de la experiencia, ya que si asumimos en papel del “experto” no podemos vivir la escritura como experiencia, pues sólo puede “aventurarse a la experiencia de su propia transformación quien está dispuesto a acallar lo que sabe”. Al hablar o escribir como experto no sólo acallamos nuestra voz, sino que nos silenciamos también como autores. En ese doble silenciamiento, la experiencia queda neutralizada (Ortiz, 2013).

Como hemos podido apreciar, la forma en que se organiza la universidad, y nuestra manera de llevar a cabo las actividades académicas, al seguir dichos planteamientos tecnocráticos, han dado lugar a procesos de exclusión, pues como señalan (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006) existen ciertos aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento, como la estandarización mencionada, vinculados al lenguaje, con los cuales para entrar en una disciplina, o área de saber, es fundamental aprender sus reglas, aprender a escuchar, a leer y a escribir como lo va definiendo o legitimando el grupo dominante en cada momento histórico. Para estos autores:

*Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu. Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y exclusión: de aquellos que no la dominan, no la aceptan, que no se sienten a gusto con ella, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos (p. 245).*

Así, diversos autores críticos, poscoloniales y decoloniales nos han alertado sobre el ocultamiento sistemático de esas políticas derivadas de la modernidad. Donde se desconocen saberes, prácticas, visiones nos sólo discursivas sino del ser, del pensar, del vivir... Y nos invitan a repensar ese cambio de rumbo de nuestra institución, debido a la orientación de la misión universitaria actual, que implica ofrecer al alumnado una formación orientada, principalmente, por criterios de futura rentabilidad laboral, en la cual los aspectos de orden ético y de responsabilidad social son tratados de forma marginal (Hernández-Zamora, 2017)

Desafortunadamente en este cambio de ruta producido no sólo se han marginado saberes, modalidades discursivas, sino también parte de esa nueva comunidad de estudiantes que arribaron a la universidad a raíz de la expansión de la matrícula universitaria que se dio en la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y regional, que favoreció el acceso de grupos que tradicionalmente quedaban fuera de la universidad. Ante la heterogeneidad de estudiantes, diversas instituciones no comprendieron la existencia de diversidad de saberes, formas de pensar, etcétera y propusieron a ciertos estudiantes cursos “remediales” (entre ellos cursos de cursos de lectura y escritura), entre otras acciones de alfabetización académica, destinadas a “nivelar” el desempeño de los estudiantes de nuevo ingreso. Afortunadamente, diversas investigaciones lingüísticas y educativas mostraron que la cuestión no radica en las supuestas dificultades de los estudiantes, sino que los textos que circulan en el mundo

universitario exigen acoplarse a la homologación que brindan los imperativos y normativas, de las disciplinas, muchas veces opuestas a su visión de vida (Hernández, 2017; 2019).

De esta manera, asumimos uno de tantos retos que tenemos como académicos, esto es, manifestar nuestra postura al respecto y repensar el tipo de orientación teórica y pedagógica que necesitamos retomar para reconstruir y resignificar diversos procesos formativos para que tanto profesores y estudiantes logremos construir una voz propia, así como a reinventar nuestras raíces culturales, sabiduría, para que seamos capaces de pensar crítica y creativamente, para imaginar un mundo posible y decidir un futuro propio y colectivo (Hernández, 2017, 2019).

Nos quedaba claro que para lograr que nuestra voz emergiera en nuestros textos era fundamental, como Arturo Escobar (2012) sugiere, posicionarnos políticamente como académicos, así como cuestionar nuestras formas de producir conocimiento, de escribir, de pensar, de actuar...

## **Primeras reflexiones y desapredizajes. Análisis de los aspectos sociohistóricos**

Es increíble que a pesar de tener varios años de experiencia como profesora, mi forma de ser y actuar sigue colonizado, pues muchas veces, como todos, al partir desde mi mundo, pienso y actúo como si mi mirada, mi lectura de mundo fuera la óptima. Esto sigue siendo un camino arduo para decolonizarme, que no me ha sido fácil superar del todo y que ahora sé es un largo proceso. Ahora soy consciente que aún de estar “convencida” de mi inquietudes y veredas, es fundamental saber si los estudiantes coinciden con mi “lectura del mundo” y recorrido, lo cual ha implicado familiarizarme con la lectura del mundo de los estudiantes.

Esto lo menciono pues para algunos estudiantes, las primeras lecturas realizadas en un proceso de reflexión horizontal, recuperando el análisis de diversos autores les resultaron complicadas, pues como comentaron posteriormente, no encontraban sentido, pues salían de los abordajes realizados en su historia académica anterior, pues esta forma de lectura, como “lectura del mundo”, no les era familiar, así Daniel nos comenta: “(...) asistiendo a los seminarios (...) hubo uno que desde mi punto de vista tenía una marcada inclinación a la perspectiva decolonial, que aunque esto lo había escuchado, no comprendía del todo sus bases...

Así que fuimos haciendo ajustes e incluso se incluyeron propuestas de los estudiantes, para que la discusión fuera más significativa para ellos y poder discutir el cambio de rumbo que está sucediendo en nuestras universidades públicas latinoamericanas, debido al proceso histórico que sufrieron nuestros países de la región por la colonialidad/modernidad, y que actualmente se han visto afectadas por una serie de transformaciones promovidas por las políticas neoliberales que desde la década de los ochenta reconfiguraron de forma desfavorable a las sociedades latinoamericanas y de otras partes del mundo.

Por ello, la intención de esta parte de la experiencia pedagógica en colectivo era que como grupo hiciéramos una lectura crítica de algunos aspectos sociohistóricos en nuestra región, para comprender que lo que pasa en nuestra cotidianidad universitaria tiene relación, entre otras cosas, por ejemplo con la disminución del financiamiento de la educación pública, señalada por Sotolongo y Delgado (2006), la cual constituye una de las aristas más visibles, aunque no única, debido a las políticas inspiradas en el Consenso de Washington, que ha implicado una serie de medidas de ajuste económico, como la reducción del gasto público, la privatización de empresas públicas, la liberación del comercio y los mercados de capital a nivel internacional, minimización de las condiciones a la entrada de la inversión extranjera, que desde luego han implicado medidas restrictivas en el financiamiento pero de manera más importante el cambio de ruta de nuestras instituciones.

Con la lectura de Freire, que les era más familiar, los estudiantes discutieron y resignificaron a este autor y a otros, en relación a cómo estas reformas han logrado una reconfiguración regresiva del sentido que nuestras instituciones universitarias públicas, con un importante impacto en los procesos formativos y de investigación en todas las disciplinas. Y las posibilidades que desde esta perspectiva podían guiar y repensar los cambios proyectados. El propósito era comprender cómo esos procesos históricos estaban implicados en el objeto de estudio de sus proyectos de tesis, que en este su primer semestre se intentaba consolidar.

De manera paralela, procuramos lograr una lectura de nosotros mismos, como personas y como investigadores, como efecto del proceso sociohistórico de colonialidad. A continuación presentamos como botón de muestra, fragmentos de las reflexiones y posturas de algunos estudiantes, que nos permitimos presentarlos en extenso para hacer visible su voz y palabra.

Por ejemplo las reflexiones que el estudiante Fernando Ochoa expresa, en torno a ciertos procesos educativos y de gestión:

*Cuando yo soy capaz de cuestionar mis acciones, seguramente al inicio no sabré que hacer, para donde ir, habrá relación dialéctica de conflicto entre las ideas que mantenía y las nuevas ideas que empezarán a surgir, sin embargo, después de un proceso de reaprendizaje por el que deberé de pasar, el camino se irá esclareciendo y las posibilidades irán surgiendo, algunas ideas que ya estaban se fortalecerán con las nuevas, otras ideas serán desplazadas (...), que si sumamos cada persona en éste sentido se gestaran los cambios requeridos por nuestra sociedad .*

*(...) La mercantilización y privatización de la educación se instala no sólo mediante procedimientos y estrategias. Se incluye como concepción y modo de entender a la educación, al funcionamiento de los sistemas educativos y a la tarea de las escuelas. La progresiva naturalización de estos mecanismos y la ausencia de cuestionamiento sobre las lógicas que las sustentan allana el camino para la extensión y consolidación de la mercantilización en los centros escolares. Resulta imprescindible la objetivación y la desnaturalización de estos procesos, la construcción de espacios colectivos de reflexión y trabajo que posibiliten reposicionar a la educación como núcleo central de la tarea escolar.*

*Y en este punto, retomo a Paulo Freire, “el problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quien y de qué estará su enseñanza, contra quien, a favor de qué, contra qué”. Por esta razón Freire (1970, 1993) hace un llamamiento a que reflexionemos ante la invasión cultural que nos hace ver la realidad desde una postura etnocentrista, también hace una dura crítica a cómo está configurado el mundo, al dictado de un sistema capitalista, en el que hay una brutal desigualdad entre los seres humanos, el reparto de la riqueza o a la discriminación (Ochoa, 2020).*

Veamos la postura y reflexiones realizadas por otro estudiante, Daniel Martínez, sobre la educación ambiental

*(...) además de que soy una persona que le da mucho valor a la naturaleza, porque creo fielmente que ésta nos da los mejores recursos para expandir nuestro ser, tanto intelectuales como creativos, pero poniendo énfasis en el respeto de todas las especies de vida para el buen funcionamiento del Planeta; entonces pensé en la necesidad del estudio de la educación ambiental con esas bases en el nivel superior; sin embargo, cuando comencé a leer los textos que abordan temas relacionados con el campo, me*

*di cuenta que la educación ambiental aún tenía una exigencia capitalista, pues lo que interesaba era continuar con la ganancia económica haciendo uso de los recursos que nos ofrece la naturaleza, ya que según un estudio, a partir de 1968 el denominado Club de Roma abordaba el tema de los límites del crecimiento, evidenciando que la naturaleza era fuente de riqueza económica y era un factor decisivo para mantener los procesos productivos.*

*(...)Inclusive, de acuerdo con este autor, la colonialidad se da en diferentes aspectos de nuestra vida, como en el poder, en el ser y en la naturaleza; esta última, de acuerdo con Walsh (2007), niega la noción de Tierra como cuerpo de la naturaleza, como ser vivo, porque el desarrollo capitalista ha tenido la idea de dominar la naturaleza al antojo del ser humano para cumplir con sus exigencias económicas y materiales. A partir de aquí, quise retomar estas bases teóricas para darle un giro a mi proyecto (Martínez, 2020).*

Sigamos la reflexión que sobre su objeto de estudio, e incluso que sobre sí mismo hace el estudiante Jonathan López:

*(...) me parece necesario reconocer que en mayor medida, mi procedencia, como la de muchos maestrantes, cuenta con antecedentes cimentados en una perspectiva que se encuentra inscrita en la «colonialidad del poder» que, desde el trabajo, el Estado y la producción del conocimiento se construyó una articulación que vinculó estos tres aspectos, dando como resultado, una estratificación social que se funda en la idea de cima- base, o mejor dicho – dominador colonizado (Quijano, 1999; Walsh, 2007). De ello, se puede decir que la postura de quien pretende investigar corre el riesgo (de) querer ubicarse en un escaño superior con respecto a los sujetos, y éste puede ordenar y teorizar sobre las experiencias de estos, incluso mejor que los sujetos mismos, y tristemente advierto que me encuentro en este escenario.*

*“Por ello, voy a expresar lo siguiente: “Yo soy ‘producto’ de un sistema educativo occidentalizado”, dentro de éste, cada institución educativa reproduce un sentido cartesiano del ser, fundado en la idea del «cogito ergo sum» (pienso luego existo), en donde se configura un sentido individualista traducido como una óptica periférica, puesto que el “ego cogito” entraña la idea de lo externo como centro-“extensión”, y por lo tanto, alude a una supremacía fundamentada mayormente en el pensamiento ‘producto’(López, 2020).*

Todas estas reflexiones, han implicado procesos como cuestionar, deconstruir y desaprender algunas formas de colonialidad percibidas por los estudiantes, para después intentar procesos de reescritura y decolonialidad.

Como podremos imaginar, estos caminos a través de pedagogías decoloniales son graduales y a largo plazo, por lo que vamos paso a paso, pero creemos que en la vereda correcta.

## **Primeros pasos hacia la decolonización de nuestra mirada sobre literacidad. Notas sobre nuestro posicionamiento para evitar el silenciamiento**

Con relación al efecto de silenciar las voces en torno a nuestra escritura académica, diversos textos y autores nos permiten comprender que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, sino que están relacionadas con ciertas prácticas sociales en las que se concretan. Así al discutir y resignificar algunos textos de la mirada sociocultural y crítica, fuimos comprendiendo que escribir implica, según Gee (2004 citado por Hernández-Zamora, 2019) no sólo dominar un sistema de escritura, sino también un conjunto de creencias, visiones, valores, prácticas necesarias para la construcción de identidades enmarcadas en discursos sociales particulares, como los de género, nacionalidad, religión, ideología, política, profesión, clase social, etnicidad, escolaridad... (ver Hernández-Zamora, 2019, para ampliar las aportaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad y la mirada decolonial de este proceso).

Gracias a las contribuciones de Hernández-Zamora, investigador mexicano, favoreció nuestro acercamiento al estudio de la literacidad desde una mirada decolonial, en nuestro contexto mexicano. Estoy de acuerdo con este autor sobre importancia de:

*Cambiar la idea dominante de que un lector-escritor es alguien que posee una habilidad (la habilidad de de/codificar un sistema de escritura) y un hábito cultural supuestamente “superior” (el hábito de leer libros: muchos, “buenos” y por placer), un sujeto letrado es alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo” (Hernández-Zamora, 2005, p. 40).*

Así que nuestra tarea era resignificar y concretar las posibilidades que ofrece esa literacidad crítica y decolonial, y analizar cómo la cultura escrita ha sido impuesta o apropiada, prohibida o resistida o utilizada para interrogar prácticas y discursos educativos dominantes en las sociedades que fueron colonizadas por la expansión europea en los siglos XV y XVI.

## Veredas para fortalecer la voz de estudiantes y profesores. El posicionamiento de autor

Para luchar contra ese acallamiento de voz referido anteriormente, la propuesta de Hernández-Zamora (2017, 2019) y Gueorguieva (2012) han sido fundamentales, pues al retomar los planteamientos de Bajtín, nos permiten apostar por una lectura y escritura que implique “un proyecto de formación de sujetos con voz, con capacidad para pensar y hablar por sí mismos” (Hernández- Zamora, 2019, p. 364)

Recuperamos de este modo el sentido metafórico de voz propuesto por Bajtín, pues para él no se trata de la emisión vocal sonora, sino de la “memoria semántico-social depositada en la palabra” (Bubnova, 2006), es decir, la “*identidad desde la que hablamos* o la persona que utilizamos al producir un enunciado” (Hernández-Zamora, 2017). Así según este autor, cuando hablamos o escribimos lo hacemos con la voz de una cierta persona, ya sea la que elegimos ser, o bien la persona que se nos impone ser, o incluso la persona que creemos que se nos impone aun cuando no sea totalmente impuesta.

Nos valimos del análisis bajtiano que realiza Hernández, sobre las tres formas posibles de cómo el hablante se relaciona con su voz: *voz fuerte, voces conflictivas y ausencia de voz.*

*Voz fuerte significa tener una voz estable, un punto de vista definido desde el cual todos los enunciados son construidos. Voces conflictivas: cuando dos voces contradictorias, pero igualmente poderosas operan dentro del habla interna del sujeto y, por tanto, cuando la personalidad no sabe a cuál voz obedecer; este caso evidencia la presencia de luchas y antagonismos sociales transferidos a la arena de la conciencia individual. Finalmente, ausencia de voz es lo que yo llamo condición de inexpresividad o silenciamiento. Bakhtin divide la ausencia de voz en dos posibilidades: la primera es no tener voz como resultado de un silencio impuesto externamente, y se traduce en escritos donde no hay un punto de vista definido, donde se ventilan ideologías divagantes, o donde el autor enfatiza la*

*autocrítica o el autodesprecio. El segundo tipo de ausencia de voz, señala Bakhtin, es la locura; es decir, la desintegración total de la conciencia y la alienación de la personalidad (Hernández-Zamora 2017, p. 44).*

Así mismo, cuando hablamos de voces, las entendemos, al igual que las experiencias, como producciones culturales y construcciones políticas, pero extendiendo su análisis no sólo a nivel exclusivamente discursivo, sino igualmente los aspectos materiales, que unidos a los semióticos, intervienen en procesos subjetivos, e intersubjetivos.

Lo fundamental para lograr esa voz fuerte de la que habla Bajtín ha sido fundamental comprender que en las diferentes disciplinas en nuestra universidad, y en nuestro caso en el aula, tanto los estudiantes como profesores, nos posicionemos como autores, en el momento en que escribimos. Para ello, iniciamos con el “yo autobiográfico”, que se relaciona con la experiencia antes de escribir, el “yo discursivo”, que vamos configurando durante nuestra escritura, en el cual nos identificamos explícita o implícitamente con determinados discursos sociales; y el “yo autor” que supone una conciencia de autoría con respecto a la construcción del discurso propio, en diálogo con otros autores (Gueorguieva, 2012).

En este caso la narrativa en los textos de los estudiantes, fue importante para lograr la conexión de esos distintos “yoes” cuando escribimos:

Veamos un fragmento de la narrativa de Daniel

*(...) En la primera sesión, (...) solicitó que escribiéramos en unas líneas la respuesta a la pregunta ¿Cómo llegué hasta aquí?; este ejercicio podría haber parecido sencillo, pero no imaginaba todo lo que implicaba lo que la profesora iba a desarrollar a partir de esa actividad.*

*En primer lugar, ese ejercicio era para que narráramos una serie de acontecimientos y de ese modo construir un micro relato, lo que significaba plasmar nuestra voz en lo que escribíamos; como parte, sin darme cuenta, de la decolonialidad y empezar a romper con la forma hegemónica de escribir textos académicos, como la positivista, que logró establecer una distancia entre el texto y el escritor o investigador.*

*(...) pues una característica de la narrativa es formar un yo dialógico, de tal manera que la experiencia sea entendida y vista como un relato, entonces, esta manera de incluirlas en*

*un texto o en una investigación, representa las voces de los actores y del investigador, las cuales, desde la forma tradicional, han sido negadas (Martínez, 2020).*

Así el concepto bajtiano de voz nos ha permitido comprender su vínculo con el desarrollo de la conciencia ideológica y su génesis sociocultural e históricamente situada. Desde esta mirada el concepto de voz es más amplio que el de identidad psicológica o de la representación de una ideología dentro de un discurso. Siguiendo a Larrosa (Bárcena, Larrosa, y Mèlich, 2006):

*La voz es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura. En la voz, lo que está en juego es el sujeto que habla y que escucha, que lee y que escribe. A partir de aquí se podría establecer un contraste entre una lengua con voz, con tono, con ritmo, con cuerpo, con subjetividad, una lengua para la conversación... y una lengua sin voz, afónica, átona o monótona, arrítmica, una lengua de los que no tienen lengua, una lengua de nadie y para nadie que sería, quizá, esa lengua que aspira a la objetividad, a la neutralidad y a la universalidad y que intenta, por tanto, el borrado de todo trazo subjetivo, la indiferencia tanto en lo que se refiere al hablante/escritor como en lo que se refiere al oyente/lector.*

*(...)necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva... (251-52)*

## **Decolonialidad del ser y saberes en el aula universitaria. Posibilitando vivir la experiencia a través de la narrativa**

Estos escritos narrativos de los estudiantes se relacionan, a su vez con el segundo efecto que mencionábamos sobre la escritura, como es la anulación de la experiencia. Como señalamos hemos recurrido al discurso narrativo, porque ha favorecido la reconstrucción de los acontecimientos vividos, a través de una serie de representaciones que tenemos sobre nosotros mismos, sobre nuestra historia, nuestras prácticas y especialmente sobre nuestra relación con las personas o con la naturaleza. A partir de las cuales vamos dialogado con

otras voces y narrativas, recuperando elementos significativos para expresar y reconocer de manera privilegiada la riqueza de voces, saberes, sentires y posicionamiento político de todos los implicados. De esta forma vamos construyendo nuestra propia interpretación a partir de las prácticas en que nos desarrollamos, pues como refiere White (1987), cada relato contiene la serie de procesos históricos, sociales, políticos y culturales en los que nos hemos formado (Olmos, 2016).

Todo ello ha implicado un cambio importante en la forma de relacionarnos con los demás, y de vernos a nosotros mismos. Hemos aprendido, con la escritura narrativa en un diálogo horizontal, a ser conscientes de los supuestos culturales e ideológicos que han influenciado nuestra forma ser y comportarnos, para reconocer que nuestros marcos de referencia, enraizados en los imaginarios sociales, han sido limitados en los momentos actuales. Por lo que nuestro interés ha sido ampliarlos para volverlos más inclusivos, abiertos, reflexivos y que nos permitan generar posibilidades de cambio en nuestro actuar social y pedagógico.

En un libro colectivo (Olmos y Figueroa, 2016) hemos dado cuenta de la importancia de la experiencia y el papel de la narrativa, en la cual centramos la experiencia pedagógica. Como varios autores argumentan mediante la experiencia podemos repensar, volver sobre las ideas anteriores, pensar cómo la vivimos, lo que supone, nos significa, lo que nos da por pensar para vivir nuevos caminos, nuevas posibilidades... (Contreras 2010), lo cual puede favorecer cambios en nuestros supuestos y quehacer docente. Este autor distingue la experiencia de la práctica. Para Contreras “la práctica se relaciona con la idea del hacer, con una preocupación moral, un guiarse por valores y fines y por otro lado la experiencia es lo subjetivo de ese hacer, esto es, lo que pensamos y sentimos con ese actuar; implica lo vivido por los protagonistas” (cit. en Olmos, 2016, p. 33). Dada su importancia, nos parece interesante retomar la noción de experiencia de Larrosa (2003, p. 174):

*La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción... requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse o escuchar, pensar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse a los detalles, suspender la opinión, suspender en juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p. 174).*

Veamos las reflexiones del estudiante Jonathan López, que extienden estas ideas:

*Pero todo lo anterior nos obliga a pensar ¿Quién escribe cuando lo hacemos? Parafraseando a Ortega (1984) somos novelistas de nosotros mismos, ya sea originales o plagarios; no obstante, en tal premisa se puede identificar la problemática sobre la cual he tratado de reflexionar, pues en el mundo académico nos encontramos con una rica variedad de teorías, y propuestas metodológicas, de las cuales yo he simpatizado con las que se inscriben en la propuesta biográfico –narrativa, pues pretende rescatar la voz de quienes comúnmente son “dejados de lado” (Porta, 2010).*

*Nos encontramos escribiendo, tratando de producir resultados en aras de obtener un grado, pero ¿Somos nosotros? ¿Es nuestra investigación? ¿Los hallazgos son interpretados o son ajustes a modo?*

*Para ilustrar esta situación desde mi caso, mi necesidad de ir en pos de las voces de los otros para así tratar de rescatar sus experiencias como una posibilidad de repensar la labor del pedagogo como docente, me lleva a destacar precisamente a la experiencia como un pilar fundamental en mi constructo, pero ¿qué es?*

*“Experiencia es eso que me pasa” (Larrosa, 1998; 2009), esta expresión ha de leerse como algo que deja huella (Larrosa, 2006), que nos marca, y, sin embargo, no es algo innato, requiere de exterioridad, pues “aquello” no soy yo, es otro, por tanto:*

*“Llamaremos a eso el «principio de alteridad». O, también, el «principio de exterioridad». O, incluso, el «principio de alienación». Si le llamo «principio de exterioridad» es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo de ex/terio, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio.*

*No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. Si le llamo «principio de alteridad» es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo.” (Larrosa, 2009, p. 15).*

*Larrosa (1998) advierte que, ni la opinión, ni tampoco la información son experiencias, es más, argumenta que son anti-experiencias, pues lo que provocan, es que “nada nos*

*pase”, este escenario no nos es extraño a los estudiantes de posgrado pues incluso, el tratar de desarrollar una escritura académica es una tarea complicada en tanto no hay implicación (Hernández, 2017). Incluso el posgrado resulta ser ajeno a nosotros, asimismo las teorías, pues hay que recalcar que este escrito no pretende demeritarlas, sino poner en perspectiva nuestros propios constructos en relación a lo externo, pues este abismo que menciono, no solo remite, en mi caso, a los informantes, sino a mi propio trabajo dentro de la maestría.*

*Hay un momento en que tenemos que guardar silencio para que cada uno pueda realizar sus ocupaciones de manera remota, o al menos poner un letrero anunciando que estamos en videoconferencia; nunca habíamos guardado distancia en nuestro propio hogar, no por estrategia, ni por obediencia a un plan, sino para poder permanecer en un sistema que colapsa, y si este sistema está en crisis, podemos crear esperanza, como maestrantes podemos decolonizar nuestro pensamiento; aunque ello implica salir, no de nuestros hogares sino de nuestra ideología. Hoy más que nunca, son necesarias las alteridades en nuestros proyectos, es preciso, en este momento de sosiego, dejar que el otro “nos pase” (López, 2020).*

Con la finalidad de no anular, sino dar oportunidad de vivir experiencias ha sido importante comprender que las relaciones educativas siempre implican la oportunidad de experiencia en torno a los otros, lo cual ha requerido descentrarnos para dar oportunidad a que el otro “se manifieste, se exprese, te toque” (Contreras, 2010). Por ello, hemos recuperado dicha experiencia vivida como memoria proyectiva, ya que se transforma en hipótesis de acción.

Como lo evidencia este fragmento de la narrativa de la estudiante Anny Ríos:

*(...) En la propuesta de la SEP, se trata de una formación de maestros ejecutores de técnicas, mismas que están diseñadas por otras personas. Esta propuesta, en tanto responde a parámetros externos a la escuela, invisibiliza el desarrollo de estrategias inéditas e innovadoras que el docente propone para generar comunicación e inserción con la comunidad.*

*Dado que las voces y acciones de los docentes han sido silenciadas y su formación se limita a lo funcional, no se ha evidenciado el gran valor que posee la práctica docente, ni la importancia de ampliar integralmente la formación de profesores.*

*Para descubrir las voces y rescatar todo su valor hay que entender la existencia de posiciones otras que apoyan un replanteamiento personal y, como señala Walsh, Para ver el mundo del docente de otra manera, hay que escucharlos, leerlos, abrirles espacios para que desfoguen toda su experiencia silenciada por los discursos hegemónicos*

*En este sentido, alzar la voz, significa hacer relatos como posibilidad de formar una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer términos pedagógicos y políticos (Növoa, p. 45, 2003, citado por Suárez, 2017).*

*Para lograrlo, se requiere de un proceso de escritura donde se les permita a los docentes interrogarse por aspectos antes ignorados y reponer sentidos que no habían sido pensados (Ochoa, 2007, p. 6). Es decir, los docentes se adentrarán a sus propias vivencias, a sus propios saberes, a sus propias incertidumbres para hacerlos explícitos y darles sustento teórico.*

*Entre estos dos discursos, se reconoce fácilmente el que lucha por silenciar al otro, también es fácil reconocer cuál debe experimentar nuevos caminos para lograr ser escuchado para no “arrepentirse después de lo que pudo haber sido y no fue”.*

*De ahí la importancia de motivar el interés por narrar lo que los docentes vivimos, lo que lloramos, lo que nos hace sufrir, angustiarnos, sonreír, emocionar; hasta convertir nuestras narraciones en aspectos significativos que nos impliquen análisis de nuestra realidad y una posibilidad nueva de construcción de saberes que apoyen currículos centrados en dichas memorias-narrativas-pedagógicas y no en constructos rígidos que simulan recetas de cómo ser un buen profesor (Ríos, 2020).*

Estas voces escritas permiten comprender la importancia de la dimensión de conciencia que adquiere la voz en el plano ideológico cuando escribimos. En virtud de que puede favorecer, una literacidad que integre los procesos epistémicos de lectura, diálogo y escritura. (Gueorguieva, 2012).

Por tanto, siguiendo a esta autora, para poder favorecer el diálogo social y cultural es fundamental que nuestra voz sea lo suficientemente centrada con respecto a una postura y visión, en este caso frente a su objeto de estudio o tema y a las demás voces que intervienen.

Veamos fragmentos de la narrativa de Fanny Cordero:

*Que podría perder, pensé, me gusta la Historia y ya tenía más experiencia (creía) en la conducción de grupos, ya era casi licenciada.*

*(...) Hice toda la receta que me habían dado, prepare mi guion respetando el orden de las salas con las cedulas y los libros de la biblioteca del museo, trate de que fuera un discurso lo más didáctico posible, muy estructurado, hice ejercicios para impostar la voz, y trate de memorizarlo para que no se me olvidará ningún detalle. Busque datos raros y cosas que pensaba que eran de utilidad e interés para los visitantes.*

*Toda la planeación se fue por la borda. El público era niños de preescolar, 30 pequeñitos más las tres profesoras que los acompañaban. Me puse muy nerviosa, sudaba a mares, y comencé, en ese instante tuve que replantear todo el discurso e incluso cambiar el taller post-visita que había elaborado.*

*Para remediar el error, regrese al origen, lo hice sin razonarlo, mi primera experiencia fue la que me guío en este proceso, junto con ellos recorrí el huerto, y les mostré la colección de plantas medicinales, olieron las hojas y las flores, les conté historia sobre los monjes que vivieron allí y fuimos a la cocina del convento para que ellos me contaran sobre las experiencias que tenían en sus casas cuando cocinaban sus familiares, y el taller termino siendo una actividad plástica en donde elaboraron un dibujo y algunos contaron anécdotas.*

*La visita tuvo muchas complicaciones, por ejemplo, que el programa de la historia de las intervenciones (historia patria) que había preparado se fue diluyendo en el discurso, las profesoras habían pedido que se les hablará sobre los héroes de la patria, específicamente sobre la independencia. Otra situación fue que los niños se pusieron a jugar con la tierra del huerto y ensuciaron su uniforme y sus zapatos.*

*Al terminar el taller nos pusimos a jugar en el patio menor y algunos niños emocionados se pusieron a gritar y correr, como si estuvieran en el recreo, fue difícil controlarlos después. Salió la directora del Museo y me llamo la atención porque el ruido de los niños estaba interrumpiendo las actividades de otros visitantes. Y lo que más les molesto a las profesoras es que la visita duro más tiempo de lo esperado. No se me quito en dolor de estómago en todo el día, quería llorar.*

*Caí en cuenta de que ninguna de las teorías y clases de didáctica impartidas en la licenciatura, podría darme la experiencia formativa que recibí, signifique un poco más el quehacer del pedagogo, porque los demás tienen altas expectativas y te colocan en un lugar de experto de la educación, y el peor error es llegar con esa actitud, porque en definitiva, la experiencia educativa en un espacio museístico implica mucha sabiduría, que sólo se logra poniendo interés por aprender y una actitud de reflexión y humildad para poder formarte como educador (Cordero, 2020).*

Como se habrá dado cuenta el lector, hemos decidido presentar fragmentos amplios de los escritos, para hacer visible que estos dos aspectos, fortalecer nuestra voz y apostar por la experiencia, se van dando de manera conjunta y aquí el papel de la narrativa ha sido básico. En ese proceso gradual y a largo plazo era importante desbloquear el chip de que cuesta trabajo escribir y que sólo puede hacerlo una élite de investigadores en sus torres de marfil. Y no sólo eso sino que al escribir retomamos diversas voces y ahora rescato las de los estudiantes que integro a la visión que como grupo hemos construido.

Los cambios se han ido construyendo al narrar y usar la escritura para relatar nuestra vida, o fragmento de ella como en este caso la experiencia vivida, así como para hacer visibles o externar diversos pensamientos moldeados o “formateados” por la gramática cultural, a través de pensamientos, valores, etc., los cuales se han ido recuperando a través de la memoria al relatar.

Nuestro objetivo, influenciados por la mirada crítica, era recuperar la historia legada por diversos colectivos sociales vinculados al pensamiento pedagógico de nuestra región para hacer conversar pensamiento y acción, vinculando el análisis de lo ideológico, político y social con nuestra universidad, como profesores y nuestras prácticas (McLaren, 1984; Suárez, 2008).

Esto nos ha orientado a asumir una postura sociocultural, crítica y decolonial, que ha permitido reflexionar sobre la literacidad académica, para poder resaltar la colonialidad de las prácticas y discursos que en el campo de la educación y en la cultura escrita, que desafortunadamente continúan reproduciendo dominación, inequidad, subalternidad en diversos ámbitos.

De esta manera, hemos resignificado nuestra conceptualización de la lengua escrita como una actividad compleja, modelada por una serie de convenciones sociales, culturales,

políticas, etc. y que definen lo que leemos y escribimos, cómo leemos y escribimos, a quién leemos y escribimos. Por esta razón, nuestra mirada desde lo pedagógico intenta trascender nuestras preocupaciones por la lectura y la escritura como objetos de aprendizaje, con inquietudes en los cómo construir diversas funciones de la literacidad, que en la literatura mundial aborda con éxito, y que en un segundo momento puede recuperarse. Así que uno de los propósitos en esta experiencia colectiva era adentrar a los estudiantes como lectores y escritores, en tanto protagonista de la construcción del saber y desarrollo de su pensamiento.

Lo anterior ha implicado una propuesta pedagógica que surja de preguntas, análisis y reflexiones derivadas de la experiencia, tanto en el ámbito de la teoría como en el de la investigación, y del interés también por el tema relacionado con la ausencia de ese carácter epistémico tan poco asignado a las prácticas de lectura y escritura que se proponen para aprender en las disciplinas (Serrano, 2014), del cual se han ido apropiando los jóvenes estudiantes. Como el escrito de Jonathan López muestra:

*(...) una de las principales interrogantes sobre las cuales se ocupa el presente escrito, estriba sobre una pregunta que desde antes de las políticas de distanciamiento social ya estaba presente, ¿Por qué nos resulta tan compleja la construcción de puentes que nos permitan relacionarnos con los otros en nuestras investigaciones? (...) Desde mi perspectiva particular, pretendo reflexionar al respecto de la inquietud planteada anteriormente, y para ello me auxiliaré de mi propia experiencia...(López, 2020).*

Así como también lo expresa Daniel Martínez

*Así pues, los temas vistos en el seminario fueron un gran aporte no nada más para replantear mi proyecto, sino para considerar estas cuestiones como forma de emancipación que realmente nos hace falta en la sociedad latinoamericana, además para considerar y realizar otra forma de escribir, tal como lo traté de hacer líneas arriba, pues me cuesta trabajo hacerlo porque estaba acostumbrado a no meterme en el texto para nada, tomar distancia y no adquirir tanta responsabilidad en lo que escribía...(Martínez, 2020).*

Nos interesa destacar, como desde esta mirada sociocultural, asumimos el papel activo que como lector tenemos cuando construimos sentido al texto y reconstruir conocimiento. Y cómo al reflexionar sobre nuestra experiencia, y comunicarla en diálogo con los otros, constituye un paso importante para que estructuremos nuevas formas de pensamiento.

Lo interesante ha sido escribir narrativamente y compartir experiencias vividas, unidas a las reflexiones críticas necesarias para el acto de conocer, que nos lleven a posicionarnos como autores, donde sea visible su construcción de saberes, y valores que nos conduzcan solidariamente con la justicia social. Así mismo invita que como docentes repensemos nuestra práctica y posicionamiento, así como poner a prueba caminos desconocidos y vislumbrar indicios sobre cómo leer y escribir para la construcción de conocimientos y escribir como autores con voz consolidada. Lo característico de este enfoque es promover la construcción colectiva de conocimiento a través de comunidades de aprendizaje recíproco o comunidades de atención mutua en palabras de Connelly y Clandinin (1995).

Pero lo más importante de esta rica y productiva experiencia, coincidiendo y retomando las palabras de Freire:

*Mi meta es el cambio social, pero trabajo en el sentido de provocar las transformaciones posibles dentro de la clase. Con frecuencia lo máximo que puedo conseguir en un curso es un momento de transición de la pasividad o ingenuidad a cierta percepción crítica [...]. Si los estudiantes se comprometen los unos con los otros en un diálogo crítico, lo interpreto como un acto de movilización, porque han decidido convertirse en seres humanos que investigan juntos su propia realidad. Si examinan críticamente algunos textos o artículos que presento, veo en eso una señal de que su resistencia en lo que respecta a la cultura crítica está disminuyendo y, también, que su inmersión en la cultura de masas está debilitándose. Si estudian seriamente el racismo, o el sexismo, o la carrera armamentista, lo entiendo como un punto de partida de la transformación que puede desarrollarse, a largo plazo, en su opción por el cambio social.*

## Construcción de comunidades de escritura y recuperación del sujeto

Para la recuperación de la voz, que tiene que ver con la recuperación del sujeto, esto es, de cómo cada uno de nosotros siente la vida, no lo que dicen los libros que es la vida, podemos apoyarnos de los círculos de reflexión donde se trata, en cierta manera, de recuperar la voz, como lo ha planteado Freire (Zemelman, en Rivas, 2005). Es importante no olvidar, como sugiere Zemelman, que los adultos, e incluso los jóvenes universitarios, somos los que perdemos más voz porque tenemos que incluirnos en espacios de reconocimiento, como los académicos o laborales y, a veces, el costo de pertenecer a esos espacios de reconocimiento

es perder las raíces, y cuando uno no habla de sus raíces, de su experiencia vital, no puede significar la vida y comienza a hablar como otros, pero ridículamente siendo uno.

En este sentido, con la propuesta bajtiana (Hernández-Zamora, 2017 y Gueorguieva, 2012) hemos asumido que las voces se van constituyendo y fortaleciendo al participar en el intercambio discursivo y reflexivo en diversas comunidades de diálogo y atención mutua; que dicho intercambio está marcado por las convenciones sociales e institucionales de una esfera de actividad como la académica, y que las voces tienden a apegarse al imaginario social que moldea de acuerdo con las exigencias de los discursos autorizados que vehiculan conceptos, valoraciones y estilos concretos. Esto es, como comunidad hemos reconocido el potencial emancipador de la narrativa y los relatos de experiencia, al darnos cuenta de lo que nos pasa y en dichos intercambios, conversar y decidir juntos desde el sueño y esperanza de otro mundo posible.

Por tanto, lo importante ha sido orientar nuestros seminarios y/o actividades académicas universitarias hacia el proceso de la escritura crítica y del mundo, alternando la lectura, discusión y escritura, donde se vaya constituyendo la voz fuerte del estudiante al interactuar, diferenciarse y situarse frente a la voz del otro: del compañero, del maestro y de los autores (Ver Gueorguieva, 2012).

Lo fundamental ha sido la oportunidad de participar en comunidades de diálogo y escritura que puedan propiciar la escritura académica crítica, con la intención de poner en práctica, una organización que permita integrar la lectura, escritura y habla. Consideramos importante crear un escenario propicio para conseguir que las diferentes voces sean visibles e interactúen durante todo el proceso de escritura (ver Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011). La intención es formar una cultura de participación dialógica entre todos para que vayamos asumiendo voces fuertes y autorizadas.

Para lo cual hemos recuperado de Gueorguieva (2012) tres momentos del proceso: “leer para dialogar”, “dialogar para escribir y ..volver a leer” y “escribir para dialogar”. Como esta autora advierte, esta división “no es un proceso lineal, sino en una espiral de movimiento recursivo y con niveles de complejidad ascendente” que permita lograr el fortalecimiento de nuestra voz.

El concepto de voz, como vemos, nos permite comprender la escritura como un proceso de intercambio de discursos que van dando lugar a los diversos momentos donde participan

la comprensión, el análisis de la lectura y discusión, que permiten que el estudiante tome postura.

Finalmente, consideramos que el concepto de voz, abordado desde la propuesta de Bajtín, abre perspectivas de investigación para el campo de la alfabetización académica, unida a la propuesta de lectura crítica de Freire.

## Consideraciones Finales. Cierre temporal y apertura a nuevas aventuras

En esta experiencia de indagación, acción-transformación, hemos intentado resignificar la famosa e interesante idea de Freire de fomentar una “lectura del mundo” con los estudiantes y nosotros mismos, y “lograr esos procesos de concientización que no sólo nos llevaran a la comprensión, sino a la construcción de un mundo mejor” (Freire, 1990: 20). Para ello ha sido esencial la identificación y superación de los paradigmas que nos han condicionado, así como las limitaciones culturales o políticas.

Para comprender o leer mundo sociocultural en el que nos desenvolvemos, como Freire sugiere, es fundamental rescatar el concepto de “colonialidad”, por su relevancia en dicha comprensión histórica, ya que ha permitido revisar el concepto de modernidad, que desde diversas miradas se ha señalado como un aspecto básico para comprender como hemos construido, sin ser conscientes de ello, nuestra forma de ver el mundo, la escritura y desde luego nuestra forma de ser docentes; de igual manera cómo vemos la escritura, enseñanza, educación, aprendizaje, etcétera. Para comprender dicha modernidad en nuestra región, diversos autores la unen a la colonialidad, pues al haber sido conquistados, nuestra historia fue diferente.

De este proceso de colonización, en la actualidad en la universidad existen diversos mecanismos hegemónicos con una orientación técnico- instrumental, con efectos en los procesos de leer, escribir, dialogar, escuchar que limitan su potencial epistémico y transformador, al silenciar la voz y anular la posibilidad de vivir experiencias.

El papel de la narrativa, al escribir narrativamente y compartir experiencias vividas, así como la reflexión crítica han sido primordiales tanto para construir conocimientos como para posicionarnos como autores, donde sea visible su construcción de saberes, y valores

vinculados con la justicia social y de manera importante para resistir a los efectos que la modernidad con sus nuevos mecanismos que han logrado el silenciamiento de la voz y anulado la experiencia.

Es importante como docentes repensar nuestra práctica, posicionamiento y esperanzas para poner a prueba caminos desconocidos y recoger indicios sobre cómo leer y escribir para la construcción de conocimientos y escribir como autores con voz fuerte. Para ello es fundamental promover la construcción colectiva de conocimiento a través de comunidades de aprendizaje

Sabemos es el inicio de un largo recorrido, que necesariamente implica el acompañamiento y unión a las diversas voces, reflexiones, acciones, utopías, esperanzas y caminos abiertos por diversos autores y movimientos sociales con la intención de lograr transformaciones que nos lleven a un mundo otro, justo, más humano y respetuoso con la naturaleza.

## REFERENCIAS

- Bárcena, F; Larrosa, J y Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. *México Profundo*. Una civilización negada. México. SEP-CIESAS.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114..
- Carlino, P. (2005). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1),16-27.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117. DOI: 10.4067/S0718-09342011000200001
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Madrid: Aianza.

- Connelly, F. y Clandinin, D. (2000). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-88
- Cordero, F. (2020). *Carta a mis amigos*. Narrativa escrita en el Seminario. Maestría en Pedagogía. FES Aragón.
- Escobar, Arturo 2012. *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990/ 1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Gadotti, M y Gómez, M. (2007). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires: CLASCSO.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1039-Garces>
- García, M. y Simancas, E. (2016). La lucha está en el relato. Movimientos sociales, narrativas tranmedia y cambio social. *Cultura, Lenguaje y representación*, 15,139-151.
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis Educativa, 7 (1-2 ), 13-26
- Gueorguieva, M. T. (2012). Concepto de “voz” en Bajtín y la comunidad de diálogo: una propuesta para la alfabetización académica. Memoria del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad/II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior/IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. Cd. de México: ITAM, 152-156.
- Hernández-Zamora., G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA
- Hernández-Zamora, G. (2017). Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (Coord.), *La lectura y la*

*escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro.* México: UNAM / ISSUE

- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 363-386. Doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a10.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica.
- López, J. (2020). *La dificultad del acercamiento: reflexiones desde el confinamiento.* Ensayo final del Seminario. Maestría en Pedagogía. FES Aragón
- Martín, M. E. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe* 8. Disponible en: [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)
- Martínez, D. (2020). *Construcción decolonial.* Ensayo final del Seminario. Maestría en Pedagogía. FES Aragón
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: Siglo XXI editores.
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Ochoa, F. (2020). *Lo hegemónico vs lo contra hegemónico en la Gestión Educativa.* Ensayo final del Seminario. Maestría en Pedagogía. FES Aragón
- Olmos, A. y Figueroa, M.E. (2016). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias.* México: UNAM, FES Zaragoza.
- Olmos, A. (2016). La narrativa pedagógica y el proceso de formación investigación-acción. Fundamentos del dispositivo metodológico. En A. Olmos y Figueroa, M.E (Coord.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*(53-80). México: UNAM, FES Zaragoza.
- Olmos, A. (2016) Formas alternativas de pensar la formación docente y construcción de saberes pedagógicos desde una mirada crítica (53- 80). En A. Olmos y E. Figueroa (Coord.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*(53-80). México: UNAM, FES Zaragoza.

- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Ortiz, M. (2013). *El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157019243001>
- Ramallo, F.(2018). Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. *Revista Palobra*, (18),234-247.
- Ríos, A. (2020). *De un creer a un ser-es docentes-s*. Ensayo final del Seminario. Maestría en Pedagogía. FES Aragón.
- Rivas J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), 113-140 . Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Saavedra, M; González, V. y López, M. (2005). Los problemas de la formación: Marco epistémico. En M. Gómez y H. Zemelman (Coords.), *Discurso Pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente* (pp. 10- 32). México: Ed. Pax.
- Santiago, M., Parra, V. y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 36, 164-178.
- Santos B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. Bolivia, Plural Editores.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 16 (54), 17-39.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*,42 (1), 97-122
- Sotolongo, P. L. y Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Revista Entre Maestr@s*, 5, (16), pp. 11-25.

- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. *Revista Novedades Educativas*, 20 (209), 14-21.
- Suárez, D. (2010). Los movimientos político pedagógicos latinoamericanos y la reconstrucción crítica del saber pedagógico: el “horizonte de posibilidad” en América Latina. Clase 8 del curso virtual *Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano*. Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Forestan Fernandes.
- Walsh C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), pp. 102-113.
- White, H. (1987). *El contenido de la formación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista de Pedagogía*, 220, 44- 49.



# Colonialidad del poder y escritura

## Narración de encuentros en un proceso de trabajo comunitario en atención primaria a la salud

Javier Gutiérrez Ortíz

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza

*Una de las cosas más difíciles es vivir en el mundo sin caer en la tentación de sobreestimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobreestimar a esta última en detrimento de la primera.*

**Paulo Freire**

### Apertura palatal

La Especialización, Estomatología en Atención Primaria, que imparte la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza -Universidad Nacional Autónoma de México- se ofrece en la modalidad en línea y a distancia. Está dirigido a cirujanos dentistas que laboran en Servicios de Salud Pública, Instituciones Educativas y de práctica privada. Cuyo objetivo es formar especialistas, capaces de orientar y desarrollar su actividad dentro del marco que señala la estrategia de atención primaria a la salud, en la solución de los principales problemas de sanitarios estomatológicos del individuo, la familia y la comunidad.

Uno de los módulos que integra este posgrado, es Trabajo Comunitario, cuyo objetivo es realizar estrategias y tácticas para mejorar la participación comunitaria en la problemática sanitaria estomatológica, llevar acciones de autogestión y controles tendientes al

mejoramiento de su salud bucal en los diferentes escenarios culturales, donde se encuentra inserto el alumno<sup>6</sup>.

A lo largo de diferentes experiencias, en el trabajo de campo, he observado la manera en que se conduce el alumno, en términos de uso del lenguaje, su saber médico y científico, como factores para nombrar y representar al mundo y como fuerza creadora, situación procedente en su formación universitaria dominada por la mirada del Modelo Médico Hegemónico, caracterizado por ser biologicista, ahistórico, asocial, individualista, de eficacia pragmática. Sin embargo, subordina y jerarquiza en términos metodológicos e ideológicos a otros factores explicativos, es decir, difiere en la forma que los sujetos de las comunidades representan el proceso- salud-atención.

Esto representa todo un reto en el proceso educativo de los alumnos y de los asesores para demostrar desde diferentes niveles, ontológico, epistémico y metodológico, dicha aseveración en la relación estomatólogos y los sujetos de la comunidad. La intención en el Módulo de Trabajo comunitario era ampliar y contraponer la mirada positivista-funcionalista de la salud y enfermedad, centrada en los aspectos biológicos, con la Medicina Social como modelo contrahegemónico, ya que incorpora otras categorías de análisis como lo económico, lo social, lo político e ideológico, aspectos importantes para comprender la salud enfermedad. Esto es, comprender la naturaleza social de la salud y la enfermedad (Granda, 2004) .

Esto permite comprender como actualmente, con el neoliberalismo, el mercado invade el sistema de salud convirtiéndolo en otra forma de acumulación, a través de la mercantilización de la enfermedad. En este sentido, Pérez (2004 s/p) expone que "(...) un tercio de la población mundial no tiene acceso regular a los medicamentos esenciales y la mayoría de la población en el Tercer Mundo muere de enfermedades cuyos tratamientos no tienen relación con los medicamentos más vendidos en el mundo".

Otro aspecto relacionado con este modelo hegemónico es que existe una asimetría entre el profesional y el paciente, donde el paciente es considerado ignorante o poseedor de un saber

---

6 La cantidad de estomatólogos que hemos albergado en este posgrado, residen y laboran en varias regiones culturales de nuestro país, sean urbanas, campesinas, indígenas. Cuya actividad profesional la realizan en instituciones de salud públicas, privadas, con asociaciones y organizaciones no gubernamentales.

equivocado y responsable de su enfermedad. Esto representa todo un ejercicio de poder, cuyo objetivo es, desde una primera mirada, imponer el proyecto de salud hegemónica en la comunidad de trabajo. Observo que constituye y reproduce en gran medida, a través del discurso y acciones de los estomatólogos, la mirada del poder y la hegemonía, que representa el Modelo Médico Hegemónico, arropada en una intención loable, que es la salud colectiva. Esto se hace evidente, en la relación estomatólogos-sujetos de la comunidad durante diversos encuentros, como: pláticas, consultas entrevistas, reuniones, etc.

En este contexto propongo para investigar desde una mirada poco explorada la categoría de Colonialidad de poder, la cual me permitirá ofrecer una primer análisis e interpretación en este tipo de situaciones.

El lector se preguntará ¿Por qué Colonialidad del poder, en un ámbito estomatológico? La Colonialidad muestra que la cultura de los sujetos que ostentan la hegemonía y el poder, redefine e impone formas diferentes a la tradición cultural original, cuando realizan una actividad en aras del desarrollo y el llamado bienestar a través de diversos programas sociales.

Para el grupo en el poder, es la razón instrumental, la validación de lo científico como verdad, son las causas de una forma específica de dominio, no sólo de la naturaleza, sino su acción cosificadora<sup>7</sup>. Esto lo planteo, debido que, al ingresar los alumnos a este posgrado, presentan su proyecto de salud, con evidentes discursos y acciones de poder y dominación que, bajo la razón instrumental anula otros saberes porque no están codificados dentro de esa razón.

Similar escenario se presenta durante las entrevistas con el aspirante a este posgrado, y primeras sesiones de trabajo, sus expectativas es aprender "*Cómo hacer para que la gente me entienda, obedezca y siga mis instrucciones que elaboré en mi programa de salud*".

De manera que, en este capítulo hago visible esa situación desde la Colonialidad del poder, de algunas experiencias representativas durante el proceso de transformación de un grupo de estudiantes universitarios, que va desde su ingreso a la especialidad y su relación con

---

7 El sentido que empleo aquí para el concepto es llamar la atención a la perversión de la razón. La crítica que hace la Escuela de Frankfurt al progreso capitalista, justamente como propio de la racionalidad instrumental en la modernidad.

los integrantes de la comunidad, hasta sus últimos encuentros con esta. Para ello, presento frases significativas de entrevistas a profundidad de los actores involucrados, notas de observación participante, todo ello durante las prácticas de campo.

En la búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas, está el comenzar con la deconstrucción de los discursos de la práctica educativa dominante y llegar a niveles de aproximación de concientizar nuestro quehacer educativo tanto en el aula académica como en los distintos campos comunitarios donde el alumno realiza su trabajo de campo. Va pues, un espacio discursivo de reflexión, sin la pretensión de ser un trabajo acabado, sino apenas el amanecer tardío en un mundo colonizado.

## La problemática de la situación del estomatólogo y su saber

*La historia del mundo simbólico es la historia de los  
conceptos y de su colonización incesante.*

**Antonio García Gutiérrez**

El estomatólogo<sup>8</sup> en su actividad de trabajo de campo, observa, escucha voces, realiza entrevistas informales, transcribe en su libreta de campo. Sin embargo, se presenta su primer dilema ¿Qué voy a describir como problemática de trabajo de campo en el ámbito de la salud? Soltarse del aula, de asesorías, de lecturas y discusiones. El estar allí, cambia el sentido de su hacer frente al otro. Años de habituación en su institución, decir la última palabra frente al usuario, al paciente, sin que este recrimine, confronte al médico. Ha llegado a campo, después de un semestre de posgrado. Carga su macuto repleto de notas, apuntes, esquemas que hablan de rupturas epistémicas, de método de trabajo, en fin, palabras que apoyan su andar. Romper con esa razón instrumental que lo tenía acorralado, atrapado en la lógica dominante del discurso médico hegemónico. El reto, sentir, escuchar y comprender al otro en su contexto cultural, cotidiano. Luchar contra sus propios prejuicios, prenociones, antes de iniciar cualquier discurso y escritura que lleve la voz de la salud.

---

8 En adelante me referiré indistintamente estomatólogo o alumno(a), e incluso como aspirante en el entendido que es el estomatólogo que inicia su estancia en el primer semestre de esta especialidad. Sus nombres no son reales, sino ficticios para proteger su identidad y por indoles éticas. Ellos y ellas ofrecieron participar con sus testimonios, lo cual enriquecieron con sus voces este trabajo. La recolección de los testimonios fue a través de reuniones presenciales y virtuales, así como de la observación participante que realicé por varios años. Un agradecimiento y reconocimiento enorme por sus aportaciones valiosas.

Hay una especie de poseso en el especialista, su idea que los problemas metodológicos centrales implícitos en la descripción del acontecer en su estancia de campo se encuentran relacionados con manuales, aplicar un método único y universal, a manera de procedimiento clínico. Hay un eco en la memoria del estomatólogo: *“Deme el manual para que la gente me siga y haga lo que planee en mi programa de salud”*. Hay una mecánica del conocimiento. Encumbra los problemas que advierte en el momento de la transcripción observada: *“Quiero llegar a la acción y aplicar procedimientos o dar la plática”*<sup>9</sup>. La habilidad del alumno a prueba consigo mismo su realidad factual, confrontada con la cosmovisión de la comunidad.

Araceli cuya labor profesional la realiza en un centro de salud, menciona:

*...cuando me toca ir a comunidad, mi supervisor me exige e insiste que debo reportar los asistentes a la plática de salud, el número de niños que asistieron a la técnica de cepillado y los colutorios, y no me da tiempo de interactuar de otra manera con la comunidad, al final de mes debo dar las estadísticas...por ello no puedo en mi horario de trabajo hacer otro tipo de encuentro con la gente para escucharla...hay que cumplir con las metas que están en el programa...*

Los estomatólogos que realizan este posgrado de atención primaria en los pueblos de nuestro país y más allende las fronteras, realizan transcritores de acontecimientos no solo del momento actual, sino la memoria histórica de las comunidades alrededor de las terapéuticas tradicionales, la forma de nombrar a la salud, enfermedad y muerte, sus causas, saberes que se han transmitido oralmente a través de generaciones con una fidelidad que rebasa cualquier retórica que pueda surgir de la narrativa de la imaginación de estomatólogo.

Si bien, para acceder a la descripción de lo observado en campo, antes de cualquier acción con la comunidad, implica describir a través de la escritura los hallazgos, la morfología y fisiología social de la comunidad, las interpretaciones sobre lo que observa, las voces que escucha y sus testimonios. Sin embargo, su *habitus* continuista, aun persigue con la mirada síntomas y signos, detalla el dato cuantitativo de asistencia a las pláticas sobre educación

---

9 El estomatólogo en su afán de llevar el registro de sus actividades en salud, desea repetir el esquema aprendido en años de práctica educativa, tanto en su formación académica como profesional. Procedimientos tales como aplicaciones de flúor, remoción de tejido carioso, técnicas de cepillado, pláticas sobre algún tema de salud oral, es lo que valora como un éxito para su quehacer laboral. Subsume al otro como un ser integro, como un sujeto salud capaz de cuestionar su propio proceso de salud-enfermedad.

para la salud, registra procedimientos clínicos, una necesidad imperiosa de ofrecer un diagnóstico, un tratamiento, una receta. El objetivo, cuantificar la realidad de los sujetos, reducirlos a una receta médica, un diagnóstico, un procedimiento clínico, lo cual contribuye a deshumanizar la práctica.

Este escenario, contribuyó en gran medida, a las constantes transformaciones “sugeridas” hacia el sistema educativo, por los organismos internacionales, infundidas en el Consenso de Washington, desde fines de la década de los ochenta, bajo políticas neoliberales, desfinanciaron la educación pública, como una de las tantas expresiones evidentes de una contrarreforma en las instituciones universitarias públicas (Sotolongo y Delgado 2006).

Posteriormente, con los acuerdos del comercio internacional de servicios promovidos por la Organización Mundial del Comercio (OMC), hundió a las instituciones educativas en una desmedida competencia por sobrevivir, con efecto en la educación e investigación de todas las áreas científicas. Así la ciencia, refrendó su conocimiento hegemónico y dominante adherido a esa episteme proveniente de Occidente. De la misma manera, la visión técnica de la educación impuesta a los gobiernos por las agencias hegemónicas nacionales e internacionales -presentación de proyectos, metas fijas, eficiencia evaluada cuantitativamente- obstaculizan a los proyectos de educación crítica (Jarillo et al, 1999).

El largo trayecto de las luchas sociales por mantener, defender la educación pública con una estrecha vinculación a las comunidades, siguen en riesgo por ser conquistas, de ser perdidas por voces que claman bajo la lógica privatizadora y mercantilista, fuera el apoyo del Estado. La idea de que la educación y por ende el conocimiento tienen valor de cambio en la sociedad del mercado capitalista, ubica a todos los elementos de la realidad como valor de cambio. Ejemplo de esto, las investigaciones en su gran mayoría, se financian con fondos públicos, sin embargo, los dueños de las revistas odontológicas deciden que publicar, crean parámetros de evaluación para los artículos, aprueban y le dan validez científica, esto consumirá el estomatólogo.

En una entrevista con Robert Darnton<sup>10</sup>, director de la Biblioteca de Harvard dijo al periódico The Guardian:

---

10 Historiador norteamericano, principal impulsor de la Biblioteca Pública Digital de América, proyecto que busca democratizar la información y hacer que el material de las bibliotecas, museos y archivos de Norteamérica esté disponible para todo el mundo online y de manera gratuita.  
<https://www.fundacionlafuente.cl/robert-darnton-no-es-una-utopia-hacer-nuestra-herencia-cultural-disponible-para-todos/>

*Espero que otras universidades tomen medidas similares. Todos nosotros enfrentamos la misma paradoja. Nosotros profesores hacemos la investigación, escribimos los documentos, los documentos de arbitraje de otros investigadores, todo gratis ... y luego compramos los resultados de nuestra mano de obra a precios escandalosos... Soy un firme creyente en la democratización del saber... Parece una utopía. Suena imposible hacer toda nuestra herencia cultural disponible para todos los seres humanos.*

Para David Prosser<sup>11</sup> *“Harvard tiene una de las bibliotecas más ricas del mundo. Si Harvard no puede darse el lujo de comprar todas las revistas que sus investigadores necesitan, ¿qué esperanza tenemos el resto de nosotros?”*

Por supuesto que, no escapa a ello la salud y el cuerpo como valor de cambio, esa mirada de entender las cosas va influir en la práctica médica del estomatólogo. En este contexto político, social e ideológico recibimos cada año aspirantes a la especialización con una tendencia técnica hacia la enfermedad y la salud. Se encuentran en un mercado laboral de corte liberal, su mirada mercantilizada de la práctica médica, al paciente lo han convertido en cliente.

Victoria nos comparte:

*Un profesor en la clase de clínica ‘X’, nos insiste, ustedes deben aprender a cobrar a su paciente... a ver les llega una prótesis o una endodoncia o una cirugía... ¿cómo la van a cobrar? Vean como viene vestido, según el sapo la pedrada...*

En el caso de los programas de salud, el paciente se convierte en objeto de las acciones y actividades, más no en sujeto de acción y cambio. Anulan subjetividad, saberes, solo escuchan su voz para contestar el interrogatorio médico. Pierde la condición humana, es reducido a un dato estadístico, un procedimiento clínico, a una receta médica que debe seguir al pie de la letra, so pena de enfermar o morir. Implica una expropiación al ser humano del conocimiento de su propio cuerpo. En ambos casos el sujeto queda anulado, reducido, a cliente con capacidad de pago o como recipiente que recibe discursos y actividades según las metas del programa institucional.

---

11 Executive Director at RLUK - Research Libraries UK

[https://uk.linkedin.com/company/rluk---research-libraries-uk?trk=public\\_profile\\_topcard-current-company](https://uk.linkedin.com/company/rluk---research-libraries-uk?trk=public_profile_topcard-current-company)

El estomatólogo con su elegancia conceptual, su capacidad de imponer y convencer, imparte pláticas educativas de prevención, atención y rehabilitación de las enfermedades, sea desde la institución pública o privada. Se asume como el experto, conocimiento avalado por la ciencia, para lograr las metas planeadas en los programas de salud. Paradoja entre el enfoque de los hechos tal como son en realidad y como desea verlos.

El discurso académico impreso en cientos de ensayos, artículos comienzan a reflejar su incorporación en los programas de estudio en los cuales se realiza sin un sano cuestionamiento sobre sus consecuencias, sin una reflexión sobre sus referentes históricos y científicos, o como lo advierte Kuhn: *Al aprender un paradigma, el estudiante, el empresario, el funcionario, el académico o el banquero adquieren al mismo tiempo alguna suerte de teoría, de método y de normas, casi siempre en una mezcla inseparable*<sup>12</sup>.

En reuniones con alumnos al cuestionar cierta estrategia planteada por algún programa de salud institucional, la situación es ríspida, hay alumnos que mencionan que el programa se debe de cumplir al pie de la letra, debido a que es un programa a nivel federal y que sino se cumple los datos no se podrán registrar y las estadísticas estarán incompletas. Al mencionarles que es lo que importa de ese programa, el registro o que la actividad se haga de la misma manera en todos los ámbitos donde se aplica. Mencionan que cada quien lo aplica a su manera, pero que si no entregan el registro, tendrán problema con el supervisor. Como podemos suponer, la actividad registrada es importante para la hegemonía, sin embargo la forma de interactuar con el otro, pasa a segundo plano.

Al respecto dice Alfredo, cuando le pregunto acerca de la manera en que interactúa con el usuario al dar la plática de salud:

*Bueno doctor, yo llevo laminas con dibujos que me sirven de apoyo para explicarles como es la enfermedad...tengo como cuarenta asistentes...les paso lista porque ellos están obligados a venir porque reciben apoyo*<sup>13</sup> ...y pregunto si tienen dudas y ellos no preguntan.

Evidentemente, observamos que los usuarios asisten condicionados a no perder el apoyo que reciben, en ese silencio y pasividad aparente a los usuarios no les significa el discurso biomedicalizado del estomatólogo.

---

12 Thomas Kuhn, La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México 1971.

13 Se refiere a una beca que ofrece el gobierno federal o local a través de incentivos como despensas, dinero en efectivo y un tipo de consultas médicas.

Su mirada parte de la concepción estomatológica hegemónica, instruida en las aulas universitarias, génesis de las condiciones adversas para los campos donde se construye otra mirada de la salud, con una visión crítica al modelo médico hegemónico.

Nos comparte la voz el alumno Mariano:

*...en mi formación en la facultad me daban estomatología social, pero los profesores de otras áreas nos decían, lo que ustedes deben aprender es microbiología, fisiología, clínica... ¿para qué les va a servir eso de social...?”*

Reconozco que, esta manera de educación no escapa a la globalización mundial como parte de la colonización ideológica, por tal motivo cada vez más los planes y programas de estudio se modifican para las necesidades e intereses de la llamada Colonialidad del saber y del ser (Gómez 2010). Proceso por el cual contribuyó y se mantiene para consolidar una manera de pensamiento hegemónico que se ha universalizado en las sociedades coloniales.

De tal suerte que, la eficiencia de la ciencia se convierte en la lógica de las manifestaciones de la tecnocracia, de la razón tecnocrática-neoliberal. Para Giraldo-Álzate (2016), *se ha logrado con ello la naturalización de las relaciones sociales. La sociedad liberal industrial se constituye no sólo en el orden social ideal sino en el único posible. Hoy el mundo se circunscribe en un modelo civilizatorio único, en una sociedad sin ideologías, globalizado y universal.*

Al término de una de las pláticas que la alumna Carmen realizó en una comunidad hablante de otomí, me acerco con un hombre que acompañado de su madre, le pregunto: “¿Qué le pareció la plática que dio la doctora?” Con duda e inseguridad me responde: “Bien, bien, mi mamá es la que está citada para la plática” le pregunto si su madre habla y entiende el español, Me responde: “No, ella no habla español”.

La hegemonía instalada en la institución de salud con su saber científico, su ciencia neoliberal establece discursos para instituir conocimientos con supuesto carácter objetivo, científico, imparcial, y fundamentalmente universal, cuya función es naturalizar las relaciones de poder y la desigualdad social, a partir de establecer que las causas de las enfermedades es por responsabilidad del paciente, pero niega, oculta las contradicciones de la sociedad y condiciones de pobreza, marginación y desigualdad social en la que se encuentran los sujetos, anulan pensamientos alternos a la lógica del capital, obstaculizan proyectos contrahegemónicos, las luchas populares y movimientos de resistencia.

Al preguntarle a Carmen sobre las condiciones de pobreza generan enfermedades, responde que ella considera

*que no tanto, sino más bien es que no saben como evitarlas con la prevención, no realizan lo que yo les he dicho varias veces, es que a veces la gente no quiere entender, por eso yo vengo cada quince días a darles su plática”.*

Los gobiernos coloniales que no solo conquistaron las tierras de los colonizados, sino también sus mentes eliminando sus prácticas curativas, el nombre de enfermedades, pero les “ayudaron” a sanar sus cuerpos y almas, como una manera de altruismo.

*Una de las formas fue a través de medicina y la conservación de la salud mediante la higiene fueron, de acuerdo con esto, los dos grandes logros de una campaña moral iniciada por los colonizadores en beneficio exclusivo de los colonizados... El jabón y la Biblia fueron los dos motores gemelos de la conquista cultural europea” (Ranahit, 2002).*

## Colonialidad del saber y del ser

*El eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas.*

*En diferentes momentos históricos del pensamiento social crítico latinoamericano se han develado algunas de estas capas.*

**Edgardo Lander (2000)**

En el contexto actual el modelo capitalista a pesar de sus permanentes contradicciones y crisis recurrentes continua con la imposición de su visión occidental hacia los hechos sociales. Esa mirada occidental y europeizante<sup>14</sup> se ubica muy por encima de las identidades nacionales y políticas imperante en nuestras regiones.

Durante el periodo del Renacimiento a la Ilustración se generó una serie de supuestas ideas universales que influyeron en todas las áreas del conocimiento de la llamada Modernidad del mundo occidental. Hegel mencionaría: *El Espíritu Universal es cristiano y germánico.*

---

<sup>14</sup> Lo expreso aquí con referencia a los hechos sociales en relación a un proceso de asimilación cultural occidentalizada en el cual se ubica la cosmovisión europea como factor dominante.

*De este modo, deja fuera lo hispánico, lo judío y, desde luego, lo maya, lo náhuatl, etc. (De la Garza 2002).*

La hegemonía europea se estableció como actor de todas las interpretaciones de los hechos sociales de la historia, fue fundamental su posición teórica a cuya penumbra se condicionó el saber de la subalternidad sobre sí misma y sobre los hechos. La representación totalitaria del saber europeo desarrollado para comprender a la sociedad se convierte en la única manera legítima, objetiva, universal de conocimiento.

En el contexto de la historia del poder, es una episteme proveniente desde el siglo XV que predomina hasta esta época de la llamada posmodernidad. Básicamente bajo dos fundamentos, el primero una episteme dual que privilegia la razón sobre la subjetividad, valida la superioridad sobre otras formas de vidas, es una mirada antropocéntrica. La otra episteme sostiene la biologización del poder, dicho de manera otra manera, una visión darwiniana social<sup>15</sup>.

Por ello, cuán importante fue el encuentro durante el siglo XVI entre Europa, representados por la Corona española, y los indígenas de Mesoamérica, un choque cultural en todos los ámbitos, dos maneras distintas de concebir el mundo, al sujeto y la naturaleza, la vida y la muerte, la salud y la enfermedad. Un patrón de poder inédito se produjo hasta entonces con la idea de raza, dio inicio a una etapa de desigualdad en nuestro continente, concretamente instaurada de un modo natural en nuestra jerga de hoy biológica que los individuos y los grupos se diferencian no tanto por la historia de poder sino de manera previa por debajo, por encima fundamental lo que hoy podemos decir ideas de raza (Quijano 1992).

Cuando los conquistadores españoles invaden a la América originan la idea e identidad histórica de Europa, desde el primer momento en que pisan estas tierras y miran a los pobladores, se preguntan *¿quiénes son, son humanos o no?* Implica la necesidad de imponerles la mirada eurocentrista a su cultura, su lenguaje, su religión, su manera de mirar el mundo e interpretarlo. Todo ello, establecido por la idea de una desigualdad por su naturaleza biológica.

---

15 Hacia finales del siglo XIX, se redefinía una nueva fase de colonialismo eurocentrista, que fundamentó de una manera grosera, pseudocientífica para colonizar, explotar los recursos naturales, dominar e imponer representaciones del mundo desde esa mirada eurocentrista, con la idea del más apto, el más fuerte, el más capaz sobre el menos apto.

En este contexto, las relaciones de poder que a la vez relaciones sociales, se funda en la desigualdad social y si uno no estaba de acuerdo, era eliminado, porque fuera de esa relación de poder no existe algo, solo la muerte social, la marginación, la emigración a los que Aguirre Beltrán (1987), denominó regiones de refugio. Zonas marginadas, menos favorecidas y desarrolladas, fueron rezagados en estas regiones de refugio porque su situación de aislamiento la defendieron de la agresión de los movimientos de expansión europea, que aún en nuestra época esta como residuo de su desarrollo histórico, permanecen sujetos a la explotación del grupo dominante. Habitan y viven una situación precaria de mera subsistencia, permanecen con sus antiguos valores y rasgos, patrones y complejos culturales. Solo quedaba una opción, vivir dentro, fuera o en contra de esa situación.

Probablemente vivir dentro y en contra, significa, no solamente todo el tiempo reflexionar, cuestionar y resistir a esas relaciones de poder, sobre todo aquello que se ha fundado con la idea de superioridad. Consecuencia de esta idea de vivir dentro y en contra, no solo significa una sola idea, una lucha social y política constante, sino algo aún más recóndito, permanente y tenaz que es una subversión epistémica, consecuencia de la desigualdad social.

Sin duda los movimientos de resistencia, son necesarios en ciertos contextos, pero también puede ser síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos (Giroux 2014). Vivir contra, y más allá de la resistencia, es la subversión epistémica, que lleva necesariamente confrontar a la episteme hegemónica, generada y resignificada desde fines del siglo XVI.

La episteme hegemónica producida por los colonialistas europeos ha producido otras pequeñas epistemes, igual de dominantes e imperativas que se fueron instalados y resignificando en diferentes campos de la vida nacional a lo largo de los últimos cinco siglos, de manera importante en las instituciones. Nuestras regiones perpetúan el saber europeo y occidental, colonizados ideológicamente por las voces que hablan de progreso y modernidad, la llamada Colonialidad del saber. El eurocentrismo como ideología de la globalización capitalista mantiene un único relato de desarrollo que es presentado como el camino inevitable hacia el progreso y la civilización moderna.

Para Lander (2000), esta situación se expresó a través de la Colonialidad cultural y epistémica, cuya concreción es la Colonialidad del saber, que impuso representaciones, significados, saberes, conocimientos y prácticas europeas como un mecanismo de poder y dominación. Al instalarse como universal, fue naturalizado, para colocar a otros saberes fuera de la lógica

occidental en la subalternidad, al margen, callaron la voz a la otredad en las comunidades de nuestra región.

Retomo las propuestas de Quijano (2014), para este autor la Colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista, describe un modelo de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de las relaciones de dominación en varios ámbitos desde geográficos hasta epistémicas, cuya aportación es la explotación por el capital de una minoría a una mayoría, no solo a nivel local, nacional sino a escala mundial. De igual forma, obstaculizan saberes, voces, experiencias, terapéuticas ancestrales, concepciones de salud, enfermedad y muerte, cosmovisiones, en fin, formas de vida de los dominados y explotados.

Para Maldonado (2007), la Colonialidad se refiere a *un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza... En un sentido, respiramos la Colonialidad en la modernidad cotidianamente.*

En este sentido, los pueblos de la América nuestra han sido sometidos y controlados desde la conquista, es una invasión a nuestro imaginario para imponernos otro, para dominarnos a través de discursos que penetran intermitente desde la evangelización hasta los actuales programas sociales. De tal manera que, el colonizador subrepticamente destruyó el imaginario del colonizado, modificó su estilo de vida que aun permanece en el imaginario social.

La Colonialidad del poder reprime al colonizado en la producción de saberes, imaginarios de su vida simbólica y material, su cosmovisión e impone los suyos (Castro-Gómez, 2005). De esta manera, la cultura del colonialista aparece atractiva al imponer valores, significados, representaciones, valores, conocimientos y prácticas que busca remedar el colonizado.

Sin embargo, en la época de luchas contra la dominación y el poder hegemónico, donde varios movimientos alzan la voz y realizan luchas contrahegemónicas, hay búsquedas de alternativas, es urgente un giro epistemológico, del cual ha propuesto Santos (2011), las epistemologías del sur. Ir de una epistemología eurocéntrica a una epistemología del sur. Esta como nuevos procesos de producción de conocimientos válidos, científicos y no científicos,

así como de nuevas relaciones entre esos conocimientos. Conforme este autor: *a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado.*

Asimismo, sostiene este escritor, para contribuir con un cambio social es fundamental descolonizar y desmercantilizar a partir de una epistemología del sur, es decir, resignificar conceptos de justicia social, igualdad y libertad, el reconocimiento de la diferencia,

Es fundamental que ante la Colonialidad del saber se encuentra en el otro extremo el conocimiento transformador y emancipador, que ofrece propuestas de transición hacia otro mundo, considerando la pluriculturalidad. A pesar de que, no existe una única epistemología, la occidental, sino que existen tantas epistemologías como sistemas de pensamiento, las que se expresan en las lenguas y formas de vivir de la diversidad de pueblos.

En la lucha contra la Colonialidad ha producido varias epistemes alternativas en esa lucha inquebrantable de los pueblos en varios momentos históricos de nuestras regiones, ha llevado a varias insurrecciones epistémicas constantes, algunas solo matizan las relaciones de poder y la desigualdad social, otras han tenido la fuerza y la probabilidad de hacer cambios profundos en las relaciones sociales. La Descolonialidad del poder se convierte en un conflicto histórico permanente en diferentes latitudes de nuestra tierra, cada episteme en lucha heterogénea por la Descolonialidad va a depender de la organización de sus integrantes y de manera contundente el tipo de organización de la episteme en el devenir en el cual se encuentra inserto.

En opinión de Pajuelo (2001), *En gran medida, el proyecto de estudios de la subalternidad significaba la búsqueda de la liberación epistemológica respecto a su subordinación a las profundas amarras del colonialismo, evidenciadas en categorías y metodologías que no solamente conllevan la incapacidad de revelar la agencia histórica de los subalternos, sino que reproducen la propia condición de subalternidad.*

Todo este proceso contradice y colabora para combatir a la episteme hegemónica actual, que en su afán de sobrevivir se resignifica y atraviesa cada campo, cada agente, cuyo objetivo ha sido imponer su dominación social, el modo de conocer, percibir, maneras de producir memoria, valores, significados, representaciones, saberes y prácticas.

La episteme hegemónica ha utilizado varias estrategias para “civilizar” a los nativos de esta tierra, bajo ciertos criterios desde las muy evidentes como el castigo corporal o el genocidio, hasta subliminales como la asimilación, la desindigenización, que se han convertido en una ideología, en una política social de las instituciones gubernamentales y programas de intervención, como pueden ser los programas de salud y de educación como un mecanismo de reproducción ideológica y de poder, por solo por mencionar algunos ejemplos.

Esa manera de hacer política y llevarla a la práctica es para hacer extensiva la forma de pensar y hacer de los grupos dominantes, imponer la episteme hegemónica sobre otras. Se realiza sobre y encima de los grupos originarios, étnicos, minorías, sea en su propio escenario territorial, de cuya experiencia daré cuenta más adelante, de cómo los alumnos en sus primeras incursiones para generar un trabajo de promoción de la salud en los territorios originarios traen inherentemente un contenido de Colonialidad de la episteme dominante y de a través de un proceso van rompiendo con ello, para generar una mirada alterna. Esta episteme hegemónica actúa en las esferas más íntimas de la vida social que marca un estilo de pensamiento en la psique de los pueblos.

## El Estomatólogo como escritor

*Promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento para reorganizar una nueva mirada. En vez de mantener o sostener a los sujetos sujetados.*  
**Javier Gutiérrez Ortíz (2020)**

El estomatólogo como escritor, ¿Porque hacer esta aseveración? Los hallazgos en el trabajo de campo que registra el estomatólogo los lleva al plano de la escritura, puede tener el riesgo de convertirse en un juego de palabras como sería una novela, una metáfora, una mera imaginación del que escribe, puede conducir a pura palabrería y se tome poca seriedad a los datos registrados, difícil de considerar como materia prima para investigaciones de corte científico.

Sería poco probable que lo narrado pueda convencer a un público ávido de conocimiento en temas tan poco explorados en la Estomatología, como es el caso del trabajo de campo cuando se hace promoción en salud con tintes contrahegemónicos, que rebase lo eminentemente biológico, al procedimiento clínico, la tentativa de reducir al sujeto a un diagnóstico o receta médica. Esta Estomatología moderna se sustenta y se recrea en el dato cuantitativo, en leyes de probabilidad estadística y ha callado la voz de los otros, sus testimonios, el acontecer de los pueblos en materia de salud-enfermedad-atención y muerte, se deja a los sujetos en permanentemente proceso de marginación para pensar, decir y hacer, limita la posibilidad de tomar decisiones tanto de su salud como de los procedimientos clínicos.

El estomatólogo al ingresar a esta nueva perspectiva, duda de registrar las voces de la otredad, como material base para la interpretación y análisis, le resulta difícil creer, está obsesionado por el dato cuantitativo, producto de una academia de corte positivista europeizante que cautiva al alumno por matematizar la realidad de los sujetos.

En la primera parte de este capítulo presenté la situación de las revistas médicas, al revisar la literatura estomatológica de los últimos años, dirigidas al público lector especializado en la Estomatología, alrededor del 80 por ciento de las artículos presentados están enfocados a procedimientos clínicos cuya etiología y evolución se vierte sobre procesos biológicos, deja la subjetividad del sujeto fuera, no es escuchada su voz, no hay testimonios del sujeto cuando recibe un procedimiento clínico, su representación social, imaginario, percepción cuando es objeto de referencia de algún programa sanitario. La mayor intensidad se coloca en el proceso de curar y no en el proceso de invención de la salud y sobre todo de la reproducción social del paciente (Amarante 1996).

Para Basaglia (1985), más que hacer una intervención técnica es hacia la reproducción social del paciente, cuya influencia es desde la perspectiva de ciudadanía activa y de protagonismo, con derechos y hacer valer esos derechos, con la posibilidad de construir un mundo mejor para él y los otros, una composición de actividades políticas, gerenciales, de promoción y asistencia a la salud.

Es marginar las más profundas creencias acerca de la naturaleza misma de lo que significa el ser humano para construir opciones colectivas para asumir decisiones para él y su comunidad.

Es un proceso difícil para el estomatólogo romper su episteme dominante es el reto a lo largo de cuatro semestres que dura su estancia en la especialización. Defender y convencer a partir de sus registros, de su etnografía, del análisis de los datos, es el desafío permanente en los campos estomatológicos. La habilidad para ello radica en la forma en que ha podido comprender, otra forma de mirar, desde la postura del otro, del “estar ahí”, que le da autoridad para hablar, y no tanto por su existencia factual o retórica. Y en ese andar, si esto se logra, es donde la escritura hace su presencia indubitable.

En este sentido, la escritura se convierte más que en un conjunto de técnicas, en una herramienta epistémica o una habilidad, resulta una acción que toma una postura con procesos ideológicos o de poder o identitarios (Zavala, 2010).

Ante este hecho, la desventaja del estomatólogo formarse como escritor, resulta un desafío constante, debido a que rebasa la alfabetización en un sentido juicioso, tanto a nivel licenciatura como posgrado. Lograr que los estomatólogos ingresen a la cultura de la escritura, es decir, lograr la construcción de una comunidad de escritores, es una ocupación que involucra a todos los niveles educativos. Esto supone una apropiación de la escritura y por tanto de la lectura, se pone en operación y en evidencia los conocimientos en la relación lector-texto, lector-escritor, lector-lector.

Considero, para lograr que los alumnos se apropien de la construcción de la escritura, es necesario que los centros escolares sean impulsores de comunidades de lectores y escritores. Tanto para la búsqueda de información cómo la comprensión de los conceptos de la disciplina en particular. Rebasar lo que Carlino (2002), con base en testimonios de varios docentes que mencionan de alumnos que no saben escribir, no entienden lo que leen y finalmente no leen, a lo largo de los diferentes niveles escolares.

Los docentes nos quejamos de esta situación, responsabilizamos al nivel anterior, diversos investigadores plantean que la lectura y la escritura en el nivel universitario se aprende cuando el alumno tiene que confrontarse a las prácticas de producción discursiva, y la consulta de textos especializados según su nivel. La respuesta que tengan los alumnos frente a los hechos de la realidad a transformar, será una forma de evaluar los resultados, así como del método de trabajo. Lo fundamental es hacer de la escuela una comunidad de escritores, que acuden a registrar los diarios sucesos de su entorno profesional, construir la memoria histórica en la voz de los otros, qué les permita ofrecer preguntas, pero también

respuestas para los diferentes problemas que necesitan resolver en la comunidad. Esa búsqueda de la información esencial para comprender, analizar y transformar algún hecho social del mundo sea imprescindible.

Me parece que, existen obstáculos diversos en la construcción de escritores, una de estas que he detectado, es la necesidad inherente de la hegemonía y el poder instaladas en las instituciones educativas, para controlar el aprendizaje. Me explico, las instituciones nacieron para regular los roles de los individuos, se les otorgó la autoridad y legitimidad para declarar a los sujetos como aptos o no, sanos o enfermos, morales o inmorales, capaces o incapaces, reprobados o aprobados, culpables o inocentes etc. La institución privilegia algunos aspectos en aras de tener el control permanente sobre los cuerpos y la subjetividad de los individuos, subsume la capacidad de los alumnos para construirlos cómo escritores. Existe un conflicto permanente, la institución necesita evaluar las acciones planeadas y ejecutadas sobre los alumnos, requiere evaluar los aprendizajes, por supuesto en el contexto que le permita al docente como promotor supremo de la institución, evaluar y calificar la comprensión que obtiene el alumno de contenidos diversos. Para, al final calificarlo como correcto o incorrecto, aprobado o reprobado, o en todo caso cuantificar su aprendizaje. El proceso de la escritura queda en segundo plano, si se privilegia éste sería menos el control en poder de la institución.

Las instituciones, como reproductoras de la ideología dominante aseguran su propia conservación, con el objetivo de generar esencialmente relaciones de poder desigual, otorgando privilegios a un sector. Las relaciones de poder en la sociedad mexicana se encuentran arraigadas en el tejido social tanto individual como en lo colectivo, es un modo donde la acción de unos sobre otros se ejerce cotidianamente, esto lo vemos desde el siglo XV en adelante sobre todo la estructura nueva de poder que se ha denominado Colonialidad del poder, discusión que presenté en líneas posteriores.

## La escritura y la resistencia del aspirante

El estomatólogo en su formación académica aprendió a repetir procedimientos, aplicar técnicas, sin cuestionar la esencia, bajo una episteme tecnocrática. Se sobrevalora lo clínico, la cuantificación del dato, del registro, asume al paciente a un procedimiento clínico. Solo por citar un ejemplo al respecto, un artículo publicado menciona que:

*La educación dental posee características diferentes a otras disciplinas. La Odontología basa sus acciones en la evidencia clínica y en la estadística, por lo que el estudiante aprende durante su período de entrenamiento las formas adecuadas de recabar esta información y de relacionarla e interpretarla para que al final se dé el planeamiento del tratamiento que el paciente requiere, así como su mantenimiento y en caso de la prevención, como evitar la enfermedad (Maroto y Chan 2010).*

En nuestro país, las primeras escuelas de Odontología tenían en su contenido curricular las ciencias biomédicas, teniendo organizadas las asignaturas por especialidades y cuyos objetivos estaban orientados hacia la enfermedad con carácter curativo y de rehabilitación. A partir de los años ochenta, existieron varios foros en América Latina, con representaciones de varias organizaciones como Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología (AMFEO) e internacionales (OFEDO/UDUAL), para revisar y proponer modelos educativos en los planes y programas de estudio cuyo objetivo fue modernizar la enseñanza de la Odontología. La mirada se centra en prevención integral interdisciplinario que incluya la docencia, el servicio y la investigación, no obstante, predominó la visión y práctica rehabilitadora. Años más adelante, se dio un giro para centrar los esfuerzos hacia el proceso salud-enfermedad cuyo centro es la clínica integral (Hernández 2004).

Como observamos, la formación en las escuelas y facultades de la licenciatura de Odontología o Estomatología, sigue orientada al tratamiento clínico individual bajo una práctica liberal. Actualmente la mayor parte de las escuelas de medicina del mundo occidental y en especial de Latinoamérica predomina una visión flexneriana, con más de cien años de aplicación, esto es, planes y programas de enseñanza se basan frecuentemente en las áreas básicas y estudios clínicos (Pinzón 2008). La supremacía de la técnica y por supuesto la producción y consumo de material, instrumental e insumos que el gran capital produce y hace circular por todos los consultorios e instituciones de salud de Latinoamérica. Con poca o nula orientación hacia la salud pública o áreas afines.

En esta situación, el estomatólogo se encuentra atrapado entre la técnica y su práctica liberal, por ello, su propia profesión convierte al paciente en cliente con capacidad de pago. La constante voz de los estomatólogos en sus primeros encuentros con la deconstrucción de la práctica médica, defienden la forma en que la estomatología se produce y reproduce. A este respecto, Miguel con tono de voz *tempo rosado*, arremete contra esa reflexión de la práctica estomatológica:

*Maestro, me parece que la odontología ayuda a los pacientes a resolver sus problemas de salud dental... cuando estoy con el paciente le explico sobre su patología o su problema, le hago ver que le voy ayudar a resolver su salud...que le va a costar pero también porque no se cuida sus dientes, si antes de venir conmigo se puso un remedio casero, pues que no sabe que eso no funciona, para eso estamos nosotros los profesionales de la salud...ahora debe pagar por el tratamiento que le voy hacer .”*

No solo hay una mirada hacia la tecnificación de la práctica, sino de imponer su saber sobre el saber del otro, hay una relación de hegemonía/subalternidad, donde es silenciada la otredad, se lleva a los linderos del campo donde su voz es anulada, además dentro de esa profesión de corte liberal, el paciente lo asume como cliente que paga por un servicio. Visto de esta manera la salud es una mercancía, debido que tiene un valor de uso y un valor de cambio<sup>16</sup>

En este contexto se encuentra el aspirante al posgrado, y la constante en sus primeras participaciones. Durante el primer semestre realiza sus primeras incursiones en un nuevo circuito de lectura, que rebasan las partes anatómicas, su función o atención clínica, se centra en el sujeto social inserto en su cultura. En el aula virtual, a lo largo de cerca de dos décadas, hemos partido de la discusión sobre algunas categorías de análisis contenidas en las teorías sociales, para llevarlas al plano en la elaboración de planes de trabajo<sup>17</sup> que nos permitan rebasar la mirada biologicista de lo que acontece alrededor del proceso salud-enfermedad-atención y muerte.

En un inicio observé que algunos de ellos, presentaron franca resistencia, hay incertidumbre, ansiedad, incomodidad, enfado al hacer un giro epistémico ante la propuesta del módulo de trabajo comunitario. Hay desconcierto en la manera en que ellos hacen una revisión de los artículos a revisar. Maura, comenta:

---

16 En el análisis que hace C. Marx sobre la mercancía, establece al tener esos dos valores, de uso y cambio, tiene la categoría de mercancía en una economía capitalista. La salud se usa (valor de uso) para andar por el mundo, es una necesidad de los sujetos para estar bien, sin embargo, cuando pierde su salud, asiste a una institución pública o privada para recuperarla, hace un pago (valor de cambio) indirecto o directo respectivamente, por tanto, adquiere la categoría de mercancía. En un país con desigualdades sociales, como en nuestras regiones de América Latina pocos acceden a ese valor de cambio.

17 Instrumento diseñado para planear algunas actividades de acercamiento a la comunidad, incluye un apartado teórico y metodológico.

*Me es muy difícil comprender lo que dice el autor, porque no habla de la salud...me pregunto, ¿qué tiene que ver con la salud? Yo ingreso a esta especialidad para hacer trabajo de campo, porque en mi centro de salud me obligan a dar pláticas, pero no sé cómo hacerlo. Por eso vine aquí para que me digan que hacer...porque francamente no se para que me sirven esos artículos donde no se habla de la salud. A veces siento que pierdo el tiempo.*

Algo que llama la atención es la forma en que expresa a partir de reducir todo a su manera, a su medida, a su imagen, sin disponibilidad al cambio. Dice Blanchot (2002):

*Lo que más amenaza a la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee... ese lector arrogante que se empeña en permanecer erguido frente a lo que se lee es el sujeto que resulta de la formación occidental más agresiva.*

Otro testimonio, Andrés:

*yo lo que hago con la lectura es que anoto a manera de resumen las ideas que me parecen importantes y que creo me puedan servir para mi trabajo, y me dejo de tanta palabrería del autor porque sino me confundo y me desespero.*

Lo importante es la relación con el texto, la forma de acercarse a él, con humildad. Dice Larrosa (2013) al respecto:

*...en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a dejarse tumbar...está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida...es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma*

En este ejercicio de llevar a los estomatólogos a ser escritores que les permita transformar su propia mirada se encuentra el reto, provocar a tomar la experiencia en su sentido de apropiación y por supuesto de transformación en el mundo y con el mundo. La resistencia al cambio que presentan los estomatólogos en sus primeros encuentros, les sugiero que tengan la experiencia con la lectura, déjense llevar, siéntanlo, abandonen por un momento la manera de mirar el mundo desde la odontología, dejen de ser estomatólogos. Para transformarse es necesario que se llenen de experiencias y de significantes que ofrece

cada autor, cada lectura, cada idea. Dialoguen con el autor, a pesar de su inseguridad para interrogarlo, para hacer su aliado o no. *“Se lee para sentir leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo, se lee para tocar por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida o su afuera imposible”* (Larrosa 2013).

Pertenecer a una nueva generación de lectores y escritores, *conlleva a transformar pensamiento en letra impresa lo cual implica una secuencia en actos creativos mas no líneas de etapas. Implica buscar, organizar y desarrollar ideas, redactan, evalúan y revisan la prosa...tiene más conciencia de lector* (Cassany 1993).

Saber escuchar lo que se lee, compartir con el autor, para entender y dar respuesta al acontecer cotidiano para de ahí ser transformado y tener la capacidad de producir nuevas ideas, más no para reproducir lo existente, como dice Larrosa: *“La experiencia no debe ser apropiación de realidades sino de producción de realidades que transformen la vida del ser”*.

Un principio indiscutible a los estomatólogos es que no solo lean, sino escriban, narren su acontecer en sus prácticas comunitarias, escriban su cotidianidad. La escritura motiva la crítica ante su propio saber permeado por la hegemonía y el poder, al reflexionar sobre sus propias maneras de mirar el mundo e interpretarlo, romper con la episteme dominante, lo que Carlino (2002) ha mencionado:

*la escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando no escribimos logramos sacar partido de su función epistémica...hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben.*

La habituación del estomatólogo ante el desafío de escribir un ensayo, un artículo, se ejercita al copiar citas textuales o en el mejor de los casos parafrasea a diversos autores, no hay autoría de su parte, se diluye su voz, su creatividad escritora. Adjudica que lo dado y dicho desde la revista, libro estomatológico es la verdad científica. Asume esa mirada epistémica de la Estomatología y de la pedagogía dominante, en cada nivel educativo por el que ha pasado le suprimen el yo en la escritura. En primeras entrevistas con los alumnos, acerca de su experiencia con su escritura, mencionan que al realizar trabajos escolares, revisan libros especializados de su disciplina y copian lo que dice el texto, sin hacer reflexión de lo que se menciona, nos dice Manuel:

*Cuando me pedían un ensayo, nunca me explicaron en que consiste, si preguntábamos, el maestro decía que deberíamos de saberlo a este nivel, entonces yo revisaba algunos artículos y libros y anotaba lo que decían...nunca nos corregían los ensayos.*

La descalificación no solo del docente, sino ellos mismo como autores de ideas o el temor a expresarse en su propia voz limitaba la posibilidad de habilitarlos como escritores de nuevas y arriesgadas ideas, que permitiera hacer una ruptura epistémica dominante. Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta, sino que simplemente lo transcriben. (Carlino, 2003).

La escritura como experiencia es perpetua, perdurable. *“Hay que escribir lo que nos cambie. Hay que escribir para entender qué no está pasando. Para transmitir el dolor que está en el aire, pero también para vislumbrar un rayo de esperanza en el caos, en el desorden cotidiano”* (Banda R. 2006). Uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza, es promover la escritura en todos los niveles académicos.

La producción constante de epistemes en la actual sociedad, son resignificados en varios tiempos y espacios, ante esto, digo que una de las formas en las que encuentro una posibilidad de luchar contra la Colonialidad del saber, no implica hacer un revuelco grande, sino en pequeños espacios donde interactuamos, en esos encuentros sinápticos, pequeñas rupturas epistémicas que tengan la fuerza y la posibilidad de contribuir con alumnos y estos en sus comunidades de trabajo, crear un conflicto al episteme dominante en diferentes aristas. Organizar la subjetividad de la comunidad en lo individual y colectivo.

De tal manera, que en cada región de nuestro país y de América Latina, los miembros de los pueblos organicen sus propios epistemes que contradigan al espíteme de la hegemonía, lo cual implicará crear una revuelta epistémica mayor. Recuperar a través de la escritura la memoria de los pueblos, la cosmovisión ante la salud enfermedad y muerte, así como las formas de sanar el cuerpo y el alma.

## El gran sueño

*Yo sueño que estoy aquí  
destas prisiones cargado,  
y soñé que en otro estado  
más lisonjero me vi.  
¿Qué es la vida? Un frenesí.  
¿Qué es la vida? Una ilusión,  
una sombra, una ficción,  
y el mayor bien es pequeño:  
que toda la vida es sueño,  
y los sueños, sueños son.*  
**Calderón de la Barca**  
**La vida es sueño**

En este primer contexto que observé y describí previamente, me conduce alejarme de esa concepción biológica, hegemónica eurocentrista que anula las voces de la subalternidad e incursionar en otros caminos para develar y reflexionar sobre las actividades en salud avaladas por Modelo Médico Hegemónico. Me atrevo a exponer y sacar de quicio<sup>18</sup> a la academia estomatológica, a pesar de que mis colegas miren con estupor la intromisión de este debate.

Comparto en este trabajo desde una postura osada, una perspectiva epistémica subalterna, una de las causas en la manera en que se ejerce desde la práctica estomatológica<sup>19</sup> el poder y la dominación cuyo objetivo es la sujeción de los sujetos a las decisiones del poder y la hegemonía.

---

18 Esta expresión la utilizo en el sentido de su significado, quitar al lector experto de los extremos del marco de una puerta, dicho coloquialmente retirarlo de su zona de confort.

19 Esta práctica la integro dentro de la llamada práctica médica y en última instancia como una práctica social. La práctica médica vista como un espacio teórico referido al conjunto de respuestas sociales, a los procesos salud-enfermedad-atención de una sociedad, espacio diferenciado y a la vez heterogéneo en el cual se establecen relaciones de hegemonía/subordinación entre las prácticas y los modelos que la integran y los sujetos en ella involucrados. Tetelboin, (1997).

Contribuir con una nueva manera de mirar los procesos que involucran la salud, enfermedad y muerte en los diversos escenarios donde se encuentran insertos los estomatólogos, llevarlos a la ruptura y giro epistémico, a través de lecturas, ejercicios, y la reflexión colectiva, comenzó a ser el desafío. Favorecer la edificación hacia una nueva mirada, confrontar la habituación del alumno emanado en la formación estomatológica universitaria, sustentada en la técnica e intereses y dominación del libre mercado cuyos beneficios es la realización de la plusvalía.

Este modelo educativo subsiste y se reproduce a partir de sistemas ideológicos que acumulan y controlan el poder político, económico y cultural, sustentado en un paradigma dominante: el positivismo. Este arguye, lo subjetivo, social, y cultural es externo al sujeto, con un razonamiento cartesiano<sup>20</sup>.

Los estomatólogos inician su propio proceso de deconstrucción, cuyo saber hegemónico, sobre lo subalterno, acata celosamente en el hipocampo. Comienza el proceso de cuestionar, acompañados por la reflexión colectiva, se desquician, se confrontan con su propia lectura de los hechos del mundo, arraigados aun de sus saberes hegemónicos caminan temerosos, con incertidumbre ingresan al derrotero, se apropian de un nuevo lenguaje, entrelazan su viejo discurso con la nueva mirada. Jorge desencajado, se atreve a decir:

*...la verdad doctor, leo y leo lo que dice el artículo y no me es posible entenderlo del todo... ¿es que no habla del diente, donde está el diente (risas)? Pero cuando nos lo va explicando con ejemplos de la odontología y la participación con el resto de los compañeros ya empieza a ser entendido*

Durante las primeras incursiones en este nuevo andar, el alumno es acompañado por su asesor, binomio inseparable. Carlino (2005) nos recuerda: *Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.* Hace apropiación del lenguaje y este de él, ambos se sujetan dialécticamente, se conocen, lo llevan al acto del habla, la escritura y la acción.

---

<sup>20</sup> Se le atribuye a la razón instrumental la forma de aproximarse al conocimiento, se prioriza lo conmensurable y lo cuantificable.

Ante esta situación, en la propuesta del Módulo Trabajo Comunitario, de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, presupone la existencia de una historia de dominación, de las cuales las instituciones de salud fundamentalmente han jugado un papel importante en la colonización del saber.

He observado que los alumnos para el cumplimiento de la actividad, su comunicación es invariablemente reducida al cumplimiento de un conjunto de conductas, a la transmisión de indicaciones al usuario del programa. Estos mensajes son expresiones de ideas, cargadas de contenido y de símbolos que son expresados, hablados, gesticulados desde la condición de colonizador del saber. Se presenta una situación beneficiosa al estomatólogo y por tanto a la hegemonía utilizando estrategias que permitan al habla hallar “argumentaciones razonables” para reconocer la supremacía de la razón de la hegemonía sobre la subalternidad, con la intención de imponer y dominar, lo que obstaculiza las luchas contrahegemónicas.

El trabajo que realizamos es visto como un espacio teórico referido al conjunto de respuestas sociales, a los procesos salud-enfermedad-atención y muerte de una comunidad, espacio diferenciado y a la vez heterogéneo en el cual se establecen relaciones de hegemonía/subordinación entre las prácticas y los modelos que la integran y los sujetos en ella involucrados.

El primer reto y la primera situación al estar en campo, el alumno dice: *¿por dónde empiezo a escribir para relatar los acontecimientos. Maestro, que debo escribir?* Tenemos que empezar a escribir, a narrar, sin embargo, lo más difícil que se les presenta a los alumnos es crear su propia voz, creer en ella, dejarse llevar por esa voz y experimentar sus posibilidades, el empezar a escribir.

En las primeras notas de campo hay una vasta descripción de lo que observan, lo que sienten, expresan con soltura sus ideas, temores, frustraciones, sueños, planes, se dan cuenta del potencial que es narrar, llevar a la escritura lo que miran desde su propia postura, sin consultar y copiar lo que escriben los textos.

Escribir y narrar, para saber quienes somos, quien es el otro al cual dirigen su palabra, el sentido de quienes somos cuando cada uno tiene su propia historia y por circunstancias estamos en un momento determinada cara a cara, en un encuentro donde todos tenemos

que decir algo. Algo que nos lastima, duele, enoja, pero también que nos da esperanza y luz para hacer un mundo amable, solidario, que rompa los discurso paliativos para aceptar nuestra condición social, económica etc.

¿Qué nos tiene que decir, ese usuario al cual yo le impongo un programa de salud? Qué historias nos puede contar, qué historias el alumno puede contar, qué nos contamos para hacer construcciones narrativas en la que todos somos protagonistas, el otro como actor principal, el alumno como autor, narrador, recuperando la memoria de las comunidades. A pensar desde la otredad, ser incluyente de la voz y los saberes del otro.

Esta manera de pensar y observar la realidad en tiempo y espacio determinado, permite desde mi juicio, la reconstrucción articulada de la realidad presente. Esta forma de pensar la realidad presente articulada permite a la vez obtener un primer acercamiento, iniciar la etnografía para organizar una mirada articulada de la realidad, de modo semejante a la otredad. Debo evitar las desviaciones inherentes de los prejuicios individuales o grupales de la ideología dominante o de intereses particulares de grupos de poder o hegemónicos.

Estas primeras líneas de la etnografía, al narrar estoy cimentado en una construcción del conocimiento y de la reconstrucción de la realidad en oposición a una colonización del saber. *“Si la descolonización supuso un remezón en las bases morales de la etnográfica respecto del «estar allí», los fundamentos epistemológicos han sufrido igual quiebra: ello se traduce en una «pérdida de fe en las historias aceptadas sobre la naturaleza de la representación etnográfica o no o que hace al estar aquí”* (Cliffor G. 1989).

El estomatólogo al estar ahí, en las comunidades narrando su andar frente al otro, le da autoridad etnográfica, desde su propia voz y la voz de los otros. A pesar de ello, el alumno en sus inicios duda si los testimonios, narrar “es científico”, con duda e inquietud me preguntan: *“¿Qué diseño estadístico aplicaremos para la actividad de campo?* La insistencia por obtener el dato duro, cuantificar el hallazgo. A media que regresan de campo con sus narraciones, hacemos revisiones y reflexiones, en reuniones virtuales, se va cuestionando el episteme dominante, adquieren seguridad, interés por aportar saberes, practicas de la otredad para integrarlos al acervo del Módulo y sirva de material a futuras generaciones. Es a través de construir y realizar una definición de las situaciones en salud y enfermedad, es decir, se empieza un proceso para estructurar e imponer una forma de concebir el mundo y de interactuar en él, a la vez que se fortalece la heteronomía de los pueblos.

## REFERENCIAS

- Aguirre, B., (1987). *Regiones de Refugio, El desarrollo de la comunidad y el proceso de dominical en Mestizo América Instituto Indigenista Interamericano*. México: Ediciones Especiales.
- Amarante, P. (1996)). *O homem e a serpent*. Río de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Basaglia, F. (1985). *La institución negada*. Barcelona: Barral Editores
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Barcelona, ed. Nacional Madrid.
- Bourdieu, P. 1986. *La distinción*. Taurus: Madrid.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura*. IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Carlino, P. (2003). *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. Propuesta Educativa, 12 (26), 22-33.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, Paula (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades*. *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- De la Garza, E., (2002). *La epistemología crítica y el concepto de configuración*. Revista Mexicana de Sociología. México: UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Caracas: Ediciones IVIC.
- García, G., A. (2012). *La descolonización de los saberes. Itinerarios de paraconsistencia*. 20 años del Capítulo Español de ISKO. Actas del X Congreso ISKO Capítulo Español (Ferrol, 2011) Universidade da Coruña (España).
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica y Editorial Paidós.
- Giroux, Henry, (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI, UNAM. México.

- Gómez, Q, J, D. (2010). *La Colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*. 10(1) 12-76.
- Granda, E. (2004). A que llamamos salud colectiva hoy. *Revista Cubana de Salud Pública* 30(2).
- Grosfoguel, R. (2011). *Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality*. University of California, Berkeley
- Habermas, J. (1989). El discurso filosófico de la modernidad. (Doce lecciones). Madrid: Taurus
- Hernández, A.R., (2004). *Orígenes y enseñanza en México*. UAEM. Sucesivas Aproximaciones de Nuestra Historia. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México(11-118). Tomo IV. Toluca, México: UAEM
- Infante, Angel (2013). El porqué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento europeo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 23(68),401-411.
- Lander, E. (2000). *Perspectivas Latinoamericanas*. Perspectivas Latinoamericanas:Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Lander, E. (2000). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Larrosa, J. (2013) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, T, N. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- Maroto, O. y Chan, R. (2010). *La educación en la Odontología. Fundamentaciones inherentes del multimedia educativo para uso en el proceso enseñanza aprendizaje en las escuelas dentales*. Publicación Científica Facultad de Odontología • UCR • Nº12
- Pajuelo, R. (20001). *Del “poscolonialismo” al “posoccidentalismo”: una lectura desde la historicidad latinoamericana y andina*. Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales Internacionales. No. 2.

- Pinzón, E. C. (2008). *Los grandes paradigmas de la educación médica en Latinoamérica*. Acta Med. Colomb. 33(1) 33. Educación y práctica de la medicina. Paradigmas de la educación médica en Latinoamérica.
- Quijano, A., (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. Rev. Perú Indígena, 13(29)
- Quijano, Aníbal (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina*, en: Lander, E., (comp.) La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, pp.201-246.
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder y clasificación social, en: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del poder. Buenos Aires: Colección Antologías. CLACSO
- Ranahit, G., (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial crítica.
- Rascón, B. (2006). *¿Por qué a mí?: Diario de un condenado*. México: Ed. Grijalbo.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Sotolongo P. L. y Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO
- Tetelboin, C., (1997). *Problemas en la conceptualización de la práctica médica*. Rev. Estudios en Antropología Biológica, Vol. VIII: 487-510.
- Thomas Khun, (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad del Perú.

# Experiencias pedagógicas a nivel de estudios de maestría, en la formación de investigadores indígenas a través de sus narrativas

**Antonio Carrillo Avelar**

Universidad Pedagógica Nacional. UNAM, FES Aragón

**Leticia Vega Hoyos**

Universidad Pedagógica Nacional

**Lorena Dall'Ara Gimãres**

Universidad Federal de Goiás

**Angélica Jiménez Robles**

Universidad Pedagógica Nacional

*Nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo.*

**Paulo Freire**

## Introducción

El quehacer educativo a nivel de posgrado ha estado marcado, durante gran parte del siglo XXI, por dos aspectos puntuales: la globalización y el desarrollo tecnológico (De Ibarrola y otros, 2012). Ambos han ocasionado de manera progresiva cambios en la esfera educativa mundial pues asuntos como el cuidado de los estándares internacionales en el campo de la investigación han traspasado los límites ancestrales de las universidades tradicionales donde todo giraba en torno a sus cuatro paredes, pues hoy más que nunca han invadido nuevas formas de aprender y de verse como sujeto que participa en la dinámica planetaria de la sociedad, en contraposición a la dinámica de otras épocas. (Morín, 2015).

La noción de globalización en el campo educativo a nivel de posgrado lleva ya más de dos décadas de ser abordada y enfocada a las necesidades educativas cambiando la percepción de lo que se esperaba. Según Scott (2014), si bien detrás del fenómeno de la globalización hay una serie de consideraciones de orden político y económico, donde el quehacer cultural de los pueblos originarios había sido marginado y hoy comienza a tomarse en cuenta (De Sousa, 2019).

Esta circunstancia ha encontrado en el desarrollo tecnológico, de los posgrados un asunto que sin lugar a dudas ha incursionado en sus prácticas educativas (Arias, De Ibarrola, 2012), especialmente en el campo de las tecnologías digitales que han dotado, tanto al docente como a las universidades, de herramientas que procuran hacer diferente los procesos de aprendizaje, y de manera especial, lo que está vinculado con el quehacer investigativo, el cual adquiere una mayor articulación con los bancos de información que aparecen en los buscadores de textos electrónicos y que en otras épocas implicaba trasladarse a los lugares de resguardo, donde existían a nivel impreso. Por lo tanto, más fluidez en la sustentación y elaboración de reportes de investigación entre otras facilidades que tienen los investigadores. En tal sentido las tecnologías digitales posibilitan un cambio de perspectiva y de comunicación en el planeta y en concreto con otras universidades.

Consecuentemente los sistemas educativos hoy tienen la posibilidad de un cambio de perspectiva, de una docencia tradicional a otra más global, creativa y flexible, donde el aprendizaje es más significativo favoreciendo la demanda por una educación que se acomode a los estudios de posgrado y a la formación de futuros investigadores.

Lo cual los hace más fuertes académicamente, y lo cual también se traduce en el aumento del número de estudiantes con una visión más internacional superando las barreras del tiempo y espacio en donde el aprendizaje mediado por tecnologías digitales es más dinámico para éstos, permitiéndoles una interacción cercana que favorece procesos de aprendizaje sobre la investigación como un quehacer plenamente significativo (Reimers, 2016).

Sin embargo, no basta con hablar de globalización, desarrollo tecnológico digital y prácticas de internacionalización como tópicos independientes, de otros aspectos que le dan soporte a esta dinámica de vinculación, y formación de estudiantes indígenas, que requieren que se atiendan a sus particularidades académicas.

*Es por ello que no se enseña a investigar a un estudiante de filosofía de la misma manera que a un sociólogo, como tampoco a un historiador que, a un periodista o comunicólogo, y en última instancia se les enseña a todos ellos de manera diferente que como se le enseña a un médico, a un ingeniero químico o a un biólogo (Sánchez, 2014:11).*

Hoy también es necesario abordar las relaciones existentes entre, la manera de posibilitar aprendizajes de investigación para investigadores indígenas en formación más creativos en la dinámica de la globalización del conocimiento que hoy vivimos, lo cual tiene que estar vinculado con el objeto de estudio de las disciplinas articuladas a esta tarea de formación académica.

De manera gradual el hacerse competente en el campo investigativo a nivel de estudios de posgrado, comenzó a ganar fuerza el concepto de internacionalización. En este sentido, la formación del estudiante de posgrado demandaba un componente netamente social, y de emprendimiento educativo<sup>21</sup> que permitiera relacionarse con otros estudiantes de posgrado con las mismas preocupaciones, y de igual manera con investigadores consolidados. Es decir, la formación en el posgrado no solo debe preocuparse por dotar al estudiante de conocimientos académicos específicos en lo cognitivo, también debe formarlo integralmente para que adquiera una identidad cultural y social con el campo de conocimiento, en el que se forma.

---

<sup>21</sup> El termino emprendimiento puede ser una palabra muy controvertida por su uso tradicional de promover satisfactores económico individuales. Sin embargo, para efectos de este trabajo, el emprendimiento educativo es una búsqueda y no un resultado, es un proceso, de conocimiento como tal, sé tiene que construir y alcanzarlo por medio de la creatividad, perseverancia, la lectura entre otras, así como con las rupturas con sus prácticas ideologizadas. Por lo tanto, por emprendimiento educativo, se entiende la capacidad que tiene el hombre de reflexionar o hacer una lectura crítica de la realidad cotidiana, acompañada de una sensibilidad de su problemática que le permite entablar una verdadera comunión con una realidad que le interesa transformar con un sentido social.

Sin embargo, al momento de vincular el emprendimiento con la educación como práctica de la libertad, como lo plantea Paulo Freire, (1974) se puede percibir que tienen mucha vinculación con sus planteamientos filosóficos: concientización, liderazgo creatividad, generación de ideas, diálogo, autonomía, innovación y sentido social comunicación, generación de ideas, innovación, entre otras. Vincular el emprendimiento y la educación, significa que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos en la resolución de dificultades en otros ambientes, es decir significa buscar alternativas de transformación social. (Freire, 1974). El emprendimiento educativo, debe potencializar nuevas dinámicas de transformación social, lo cual repercutirá en un cambio personal de investigador y del sector comunitario que desea transformar. Los jóvenes como investigadores indígenas deben de estar formados para poder encauzar proyectos que transformen la realidad de sus pueblos.

En pocas palabras, un buen estudiante de posgrado es aquel que posee una serie de habilidades estructuradas y validadas por comunidades académicas, nacionales y extranjeras, pero también es capaz de no perder el sentido social de su objeto de estudio y de relacionarse de manera efectiva en sus entornos sociales y culturales más cercanos, que le permitan tejer una red de nuevas demandas educativas que ayuden al mismo tiempo a movilizar las monolíticas estructuras educativas de los posgrados que los forman. (De Ibarrola, y otros, 2012).

## La formación de investigadores y sus competencias académicas

En la actualidad los estudios de maestría, en México en términos generales están enfocados a ampliar los conocimientos de sus estudiantes en una especialidad, campo o disciplina y al mismo tiempo iniciarlos en la investigación.

En las últimas décadas ha aumentado el número de posgrados que buscan ser acreditados por CONACYT por tal motivo las universidades son muy cuidadosas en procurar que sus estudiantes se gradúen en tiempo y forma y entre otros aspectos promueven prácticas de innovación e internacionalización. Uno de los objetivos es promover que las personas tengan aspectos de movilidad académica a través de medios electrónicos, lo cual se plantea como una estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de este ideal formativo.

La investigación educativa a nivel de maestría también se considera que es una actividad que requiere ser viabilizada como quehacer artesanal en contraposición a un aprendizaje que solo se centra en manuales de investigación o repetición de contenidos de textos vinculados con la temática.

*En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez, 2014:14).*

Ser investigador indígena en formación, implica adquirir un conjunto de habilidades para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad para producir textos académicos de forma coherente y con rigurosidad epistémica. La enseñanza de la investigación sólo puede ser aprendida a través de vivencias académicas y su articulación con los soportes teóricos. Por otro lado, la investigación es un vehículo de representación de los intereses y problemas profesionales que han vivido los estudiantes indígenas de posgrado (Czarny y Salinas, 2016), de tal forma que crear investigadores desde esta postura, implica generar habilidades de producción de conocimiento que ayuden a los jóvenes también a transitar por sus propios caminos de aprendizaje, creando competencias para el trabajo intelectual transcendentales para su contexto sociocultural, donde expongan el dominio y el gusto por realizar tal habilidad académica, lo que sigue abonando a su desarrollo intelectual.

Centrar la enseñanza, más en tareas concretas de investigación, en contraposición a la enseñanza a partir de cátedras magistrales Hargreaves, y Fullan (2014) consideran que es un acierto ya que obliga a que el estudiante sea más autónomo y preocupado, más por las carencias que implica una determinada práctica académica.

*De hecho, en Finlandia los maestros pasan relativamente menos tiempo enseñando que sus compañeros de otros países, por ejemplo, en las escuelas americanas los maestros ejercen la enseñanza durante la mayor parte del tiempo laboral diario en la escuela, lo que deja poco espacio para otra práctica profesional (Hargreaves, y Fullan, 2014:110).*

## El escenario de la experiencia

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), se ha planteado la importancia de impulsar y revalorar, al mismo tiempo, la profesionalización docente a través de la formación de investigadores en una fase inicial, brindando experiencias académicas significativas para reorientar y fortalecer prácticas comprometidas con la actualización y la innovación educativa, dentro del Sistema Educativo Nacional. Actualmente la UPN, tiene entre sus metas de gestión, generar propuestas de vinculación académica más sólidas, con varias universidades a nivel local, nacional e internacional, las cuales deben promover una mayor participación e involucramiento de todos sus actores, en un proceso constante de revitalización teórica, de adecuación de sus

herramientas didácticas y metodológicas, a realidades específicas que puedan convertirse en una cultura académica concreta.

En el campus de la UPN Ajusco, existe toda una serie de recursos económicos y materiales que se encuentran subutilizados y que se podrían reorientar a favor de ir resolviendo la problemática educativa del posgrado antes señalada. Por ejemplo, cuenta con un Departamento de Televisión Educativa y con una sala de videoconferencia con personal académico muy especializado en este nivel y a su vez con recursos económicos de apoyo a los estudiantes producto de su incorporación al padrón de excelencia de posgrados de CONACYT, esto unido a algunos convenios con universidades nacionales y extranjeras que se podrían aprovechar en torno a la tarea de innovación educativa. Sin embargo, habría que destacar que no todos los estudiantes hacen uso de este recurso.

Actualmente la MDE está integrada por once Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento LGAC entre la que destaca la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, ya que una de sus tareas es contribuir a la formación de investigadores indígenas. El plan de estudio está integrado por un núcleo Básico y otro Especializado, el primero es común para todos los estudiantes de la MDE y el segundo está abocado al desarrollo de cada una de las especializaciones. Este es el espacio académico donde se desarrolló la experiencia que se muestra en este trabajo, ya que aquí se advierten más posibilidades de flexibilización y enriquecimiento académico del objeto de estudio que se viene trabajando.

La mayoría de los alumnos y alumnas de la LGAC de Diversidad Sociocultural y Lingüística son de origen indígena o simpatizan con la causa educativa de estos pueblos originarios. Ellos generalmente se han formado en diversas universidades o Normales vinculadas con el campo de la interculturalidad. Laboran en los diferentes niveles y modalidades del sector educativo público de educación indígena, así mismo, se dedican de tiempo exclusivo al desarrollo de su formación. En su mayoría tienen entre 25 y 40 años de edad son muy entusiastas con deseos de superación profesional y con frecuencia asumen el ideal de crear un mejor servicio en las instituciones educativas donde laboran.

Los antecedentes de vínculos de internacionalización de este trabajo entre instituciones de educación superior de Brasil y México se remontan al año 2004, donde profesores de universidades brasileñas realizaron estancias de investigación, en nuestro país. En este mismo sentido, en varias universidades brasileñas, se han llevado a cabo coloquios internos de docentes y alumnos de posgrado sobre sus experiencias de investigación en el campo de

la interculturalidad, y los derechos humanos. En años subsecuentes se realizaron diversos eventos académicos parecidos con más integrantes académicos de varias instituciones de educación superior del país, entre las que destacaron la UPN, UNAM, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. Dada la dinámica significativa de éstos, se consideró necesario organizar un congreso a nivel internacional con varios países de América Latina, sobre Formadores en Educación Intercultural denominado red FEIAL, este evento se ha realizado en instalaciones de México - Brasil. Como congreso sus resultados han permitido llegar a acuerdos significativos para consolidar el campo de la diversidad cultural en contextos de derechos humanos y en particular la formación de investigadores indígenas.

Actualmente la experiencia de vinculación entre la Universidad Federal de Goiás, Brasil y la Universidad Pedagógica Nacional se ha venido consolidando más con la presencia de profesores invitados con estancias cortas de investigación y estancias posdoctorales en ambas instituciones.

El seminario de Temas Selectos II, donde se dio la experiencia se ubica en cuarto y último semestre de la MDE y su principal función académica, es apoyar a los estudiantes indígenas para que puedan concluir satisfactoriamente con su tesis de grado. Para ello se consideró importante poner en práctica una serie de tareas académicas<sup>22</sup> para consolidar su proceso formativo como investigadores.

## La estrategia metodológica de la experiencia

El presente trabajo es resultado de un trabajo cooperativo entre profesores de México y Brasil, consistió en poner en práctica una investigación acción (Carr y Kemis:1988); (Elliot:1991) que implicó un compromiso de seguimiento de un seminario de investigación (Temas Selectos II), a través de las tareas producidas durante el periodo escolar de la experiencia.

---

<sup>22</sup> El enfoque centrado en tareas según (Bartúren,(2019) tiene entre otras, las siguientes bondades académicas: 1. Forma un sentimiento de pertenencia a un grupo 2. Hace que el tema sea relevante para el estudiante. 3. Motiva el autoconocimiento. 4. Desarrolla la identidad del educando, 5. Fortalece la autoestima.6. Toma en cuenta los sentimientos de los estudiantes.7. Promueve la crítica en clase 8. Estimula el autoaprendizaje como la autoevaluación, 9. Fortalece la creatividad y el emprendimiento académico.

Al estar frente a un seminario de investigación, la personas que acompañan el proceso están asumiendo una responsabilidad que implica una intencionalidad académica de apoyarlos en el aprendizaje del oficio de ser investigadores, por lo que es imposible hacerlo de manera teórica o convertirlo en un curso más, sobre todo si se está en el cierre de su formación. En tanto se tenga clara la dimensión académica de este trabajo, es posible reflexionar sobre la posición formativa que debe mantenerse en el proceso realizado. Esta posición debe pasar fundamentalmente por el reconocimiento de la complejidad de la tarea y contradicción que esto implica. Tal reconocimiento supone acercarse a su mundo como investigadores indígenas en formación, en este caso, mostrar la importancia de saber hacer cierres parciales de un proceso investigativo, sobre todo saber manejar las estrategias de cuidar la construcción de un objeto de estudio y su respaldo teórico - metodológico y sobre todo promover su reflexión de la representación social que hacen de una práctica investigativa. Es decir que, para conocer el oficio, es necesario analizar diferentes tipos de investigaciones terminadas. Existe la experiencia que sólo se aprende a investigar analizando experiencias concretas de trabajos realizados y por el otro viendo y sintiendo como lo hicieron otros, porque hay situaciones humanas que no están documentadas en ningún texto y solo el que produce conocimiento lo puede explicar y compartir.

Metodológicamente el trabajo se apoyó en los lineamientos de la investigación y el análisis de las tareas realizadas desde una perspectiva de carácter analítico-documental. Para su realización, se favorecieron competencias investigativas a través del enfoque basado en tareas<sup>23</sup> metodología didáctica que se adaptó para el fomento de la enseñanza y aprendizaje en la formación de investigadores educativos indígenas, Este diseño de estrategias académicas consistió en crear un marco de trabajo para generar las condiciones de producción de conocimiento con miras a que los estudiantes vayan cumpliendo con su compromiso investigativo por ellos mismos. En este mismo sentido se identificó qué actividades académicas se podían inducir como tareas investigativas para que los

---

<sup>23</sup> Kant encabezaba la segunda edición de su Crítica de la razón pura con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Sólo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Qué ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que “sobre nosotros mismos llamamos” deba, paradójicamente, ser cambiado por “de nobis ipsis loquemur” (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar,2002:2).

estudiantes fueran consolidando sus tesis de grado, pero al mismo tiempo, se formarían como investigadores educativos a favor de la causa de los pueblos originarios.

*El aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para el programa real de un grupo/clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se centra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. La prioridad fundamental del diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita al profesor y alumnos hacer estas cosas por sí mismos y, por lo tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo. Jerez, y Garófalo, 2012:25).*

El enfoque de aprendizaje basado en tareas alude a que los estudiantes produzcan discursos académicos y coherentes para que el otro logre comprenderlo (Bartúren, 2019). En este sentido, los académicos que desarrollan estos discursos indagaron cómo crear las condiciones para poner en práctica diversas habilidades académicas, a favor del fomento de la investigación, en este sentido se pensó en un seminario de temas selectos II que integrara varias experiencias de investigación.

Así para la producción de discursos investigativos se tuvo presente el ordenamiento coherente y la organización de tareas asignadas que permitiera a los estudiantes emplear experiencias concretas. De tal manera que el futuro investigador tuviera en mente cuál es la estructura académica que se debe de cuidar y los soportes teóricos metodológicos, en cada uno de los productos de investigación que se les solicitaba, todo esto en el contexto de cuidar criterios de rigurosidad.

Las tareas que se promovieron asumieron diversos ejes de coincidencia sobre el análisis de los textos producidos los cuales permitieron, estar al tanto de los elementos que caracterizan la propuesta de las tareas elaboradas y por otra, establecer un enlace con el enfoque del emprendimiento educativo freiriano. El trabajo cobró relevancia puesto que, se realizó durante el periodo de confinamiento (febrero-junio, 2020) donde se efectuaron las recomendaciones de los organismos de educación superior internacionales y el empleo de las tecnologías para el cumplimiento de estos propósitos.

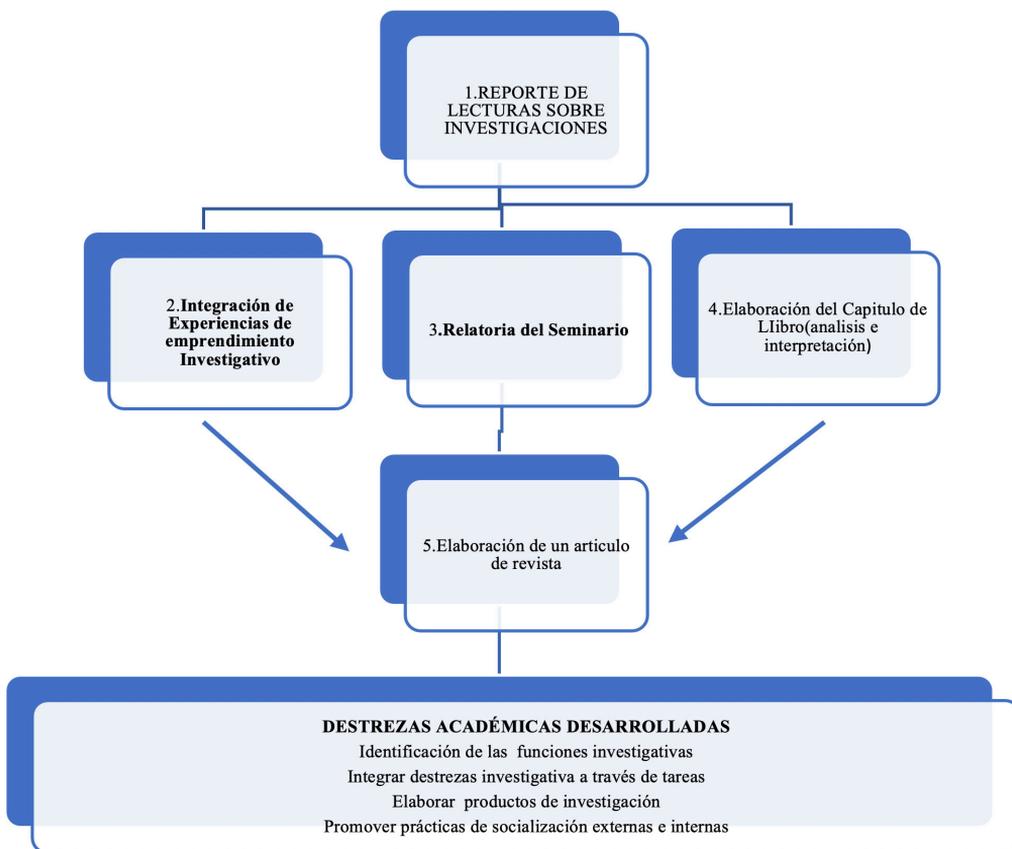
**CUADRO 1.** Estructura general del seminario.

<p>1. ELEMENTOS CONTEXTUALES (Lingüísticos y culturales) Y</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inauguración del evento</li> <li>• Presentación de los participantes</li> <li>• Descripción del programa del seminario</li> <li>• Elementos lingüísticos y culturales (paralelos al programa).</li> </ul> <p>TAREA:1.-Análisis de proyectos de investigación</p>
<p>2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN MÉXICO- BRASIL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UPN-México Dra. Angélica Jiménez Robles</li> <li>• UPN-México Dr. Roberto Pulido Ochoa</li> <li>• UPN México Dr. Saúl Velasco Cruz</li> <li>• UPN México Mtro. Rolando Sánchez G.</li> <li>• UPN México Mtro. Edgar Pérez Ríos</li> <li>• UFG (Brasil) Dra. Lorena Dall’Ara Gimãres</li> <li>• UFG (Brasil) Dra. Rosani Moreira Leitão</li> <li>• PUG (Brasil) Dra. Ma. del Socorro Pimentel da Silva.</li> <li>• PUG (Brasil)Mtro. Vinicios Oliveira Seabra Guimarães</li> <li>• UFF(Brasil)Mtro. Roberto Sant’ Ana Felix dos Santos</li> </ul> <p>TAREA: 2.- integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo en México y Brasil.</p> <p>TAREA: 3.- Elaboración de una relatoría</p> <p>TAREA: 4.- Elaboración de un capítulo de tesis (análisis de resultados de investigación).</p>
<p>3. ANÁLISIS Y CIERRE DE LA EXPERIENCIA</p>	<p>TAREA:5.- Elaboración de un artículo con miras a su publicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusiones y evaluación de la experiencia</li> </ul>

Las tareas investigativas que se pusieron en práctica fueron las siguientes:

- Elaboración de reportes, sobre artículos de investigación publicados
- Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo
- Elaboración de una relatoría del curso
- Elaboración de un capítulo de tesis sobre análisis de resultados
- Elaboración de un artículo con miras a su publicación

**CUADRO 2.** Interacción de tareas para el fomento de la investigación



FUENTE: Elaboración propia.

## Reflexiones sobre la experiencia

La experiencia realizada con estos estudiantes fue amplia, por lo que este apartado destaca algunas de estas situaciones con varias premisas del Aprendizaje por Tareas. A continuación, presentamos, algunas descripciones de las tareas y las reflexiones que realizaron los estudiantes sobre las mismas.

TAREA 1.- *Elaboración de reportes, sobre artículos de investigación publicados.* El análisis de proyectos de investigación publicados es una tarea muy importante para quien se encuentra aprendiendo a investigar. En el ejemplo sintético que se pone a continuación se advierten aquellos elementos que un estudiante del seminario tomó en cuenta cuando elaboró su reporte de lectura.

**CUADRO 3.** Elementos de una ficha de trabajo.

<p><b>Introducción</b>                  Ramiro Lobatón-Patiño, Andrea Precht Gandarillas, Italo Muñoz Canessa y Alejandro Villalobos Martínez aportan —en este artículo— algunos resultados del estudio de caso “Racionalidades sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente” llevado a cabo en un centro de formación docente —universidad— ubicada en la región del Maule en Chile.</p>
<p><b>Alcances teóricos</b>                  Los autores focalizan dos enfoques en la formación ciudadana en la formación inicial docente, ambos en el contexto europeo y estadounidense: la primera promueve la formación de buenos ciudadanos —enfoque de países anglosajones— y segunda busca promover competencias para la formación ciudadana —enfoque alemán—.</p>
<p><b>La metodología</b>                  Los autores se apoyan además en el análisis documental —desde la perspectiva de Rapley— analizan el proyecto formativo de la universidad, el plan de desarrollo estratégico y los programas de estudios de cada carrera. Otro elemento metodológico consistió en desarrollar grupos de discusión desde la perspectiva de Barbour (2013).</p>
<p><b>Resultados</b>                  Los autores organizan la presentación de los resultados de la siguiente manera: a) Resultados del análisis documental; b) resultados sobre el significado y finalidad de la formación ciudadana y c) Resultados sobre la percepción del proceso del aprendizaje en relación con la formación ciudadana.</p>
<p><b>Discusión y conclusiones</b>                  El estudio de caso revela tres tipos de racionalidades en la formación ciudadana: técnica, práctica, emancipatoria de acuerdo con la caracterización de la racionalidad curricular de Grundy. El sentido que sobre la formación ciudadana tienen los estudiantes de Pedagogía general básica, los autores la inscriben en la racionalidad técnica</p>
<p><b>Opinión del artículo</b>                  Los autores ponen de manifiesto las limitaciones que los estudiantes tienen sobre la formación ciudadana, por ello proponen que la formación ciudadana requiere de las dimensiones ético-social y ético-político “que promuevan un ciudadano comprometido con su comunidad política” (p. 91).</p>

FUENTE: Ficha elaborada por estudiante No. 5.

Analizando a detalle, el reporte lleva implícita la estructura de un discurso académico, una presentación, un desarrollo y un final (Moyano, 2007) que en su caso se traducen: introducción, alcances teóricos metodología empleada, resultados, discusión y conclusiones. Al final, de cada reporte se entregó una opinión crítica sobre el texto, para destacar el sentido de la investigación.

Se aprecia en el reporte de lectura de una investigación, que el estudiante advierte de manera implícita los detalles finos de cómo se estructura la información en cada una de estas fases del artículo y los criterios de rigurosidad de cada fase, puede identificar el tipo de discurso académico empleado: descriptivo, narrativo expositivo y de esta manera saber cómo se tiene que desarrollar su estructura argumentativa, por ejemplo para el discurso narrativo es importante tener presente las historias que se cuentan, las anécdotas, el empleo de ejemplos entre otros. También para su desarrollo hay que tomar en cuenta el contexto en que se lleva a cabo la investigación, entre otros aspectos académicos implícitos, como reflexiones, y debates. Finalmente, en el reporte del estudiante un estilo narrativo, el cual es muy importante, ya permite valorar la forma de apropiación del discurso académico. Esta actividad se pensaba realizar con cada uno de los artículos escritos de cada uno de los investigadores invitados que se explican a continuación, sin embargo, por causas ajenas al seminario se tuvo que cambiar la dinámica y se les fue pidiendo sobre otros autores nacionales e internacionales.

*Dada las medidas que el gobierno mexicano implementó derivado de la propagación de la pandemia (coronavirus) en nuestro país, los titulares del seminario transitaron de una modalidad presencial de grabaciones en video a las sesiones del seminario a una modalidad virtual a través de la plataforma de Zoom. Me parece que esto trajo inconvenientes para que el programa se realizara conforme lo planeado, por ejemplo, algunos de los investigadores que socializaron sus experiencias de investigación a través de Zoom no estaban considerados en el programa. Testimonio de estudiante No 4.*

## Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo en México y Brasil

Un ciclo de conferencias sobre emprendimiento educativo<sup>24</sup>, con especialistas y estudiantes de posgrado de dos países es en esencia la producción de un performance donde se da una interacción con otros.

Este evento se realizó con la siguiente mecánica, se solicitaba a los ponentes exponer su proyecto durante 15- 20 minutos, se ejecutó siguiendo el planteamiento que propone Paulo Freire (1974), de utilizar un disparador de discusión al inicio de una sesión, una lámina, para iniciar el diálogo y el acto reflexivo, en nuestro caso fue un ciclo de conferencias con su respectiva presentación de los ponentes, que servía para promover esa misma dinámica, con miras a que lo incluyeran de alguna forma en su trabajo de investigación/intervención.

*El proceso de formación que nos proporcionó el seminario de Temas Selectos II en este último semestre, ha sido de gran ayuda para continuar construyendo mi tesis. Dudas y temores fueron superados gracias a las ponencias y videoconferencias que nos presentaron personajes expertos en la materia. (Testimonio, estudiante No. 3).*

*Las estrategias propuestas en el curso me parecieron significativas, por el hecho de conocer diferentes visiones de maestros, maestras, doctoras y doctores acerca de sus investigaciones. Fue de gran ayuda sentir una igualdad y empatía al conocer el proceso por el cual realizaron su tesis. Y lo principal que todos los temas se relacionaban entre sí. Algo primordial para mí fue verme a futuro como ellos, logrando situaciones trascendentes plasmadas en sus trabajos de investigación, es decir, que no solo se quedaron en teoría, sino que actualmente se están llevando a la práctica. (Testimonio de estudiante No. 1).*

---

<sup>24</sup> El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (Herru, et. al. 2019: 8).

Se dice que la investigación es un oficio y como tal este se aprende a través de convivir u observar cómo el otro produce conocimiento. Es decir, aprender a investigar se da por la vinculación con otros investigadores de tal manera que exista una reciprocidad comunicativa. De esta forma la idea de comunicación se advierte en los estudiantes como un estado vital como ser humano y sobre todo en aquellos que van sistematizando sus escritos. (Sánchez, 2012).

*Desde mi punto de vista el curso resultó bastante dinámico y muy estratégico en la organización ya que no interrumpía, al contrario, aportaba para el trabajo de tesis. En las diferentes ponencias de alumnos egresados de la maestría e investigadores, sus experiencias y comentarios contribuían a replantearnos el trabajo de investigación o que surgieran otras preguntas para organizar, investigar e incluir temas no abordados hasta el momento. En mi caso retomaría el trabajo del Mtro. Edgar ya que su proyecto de investigación tiene ciertas similitudes con mi investigación y que su intervención con la ponencia me ayudó a deshacer ciertos nudos metodológicos que tenía, recupero todo el proceso de investigación, es decir, como fue armando el proyecto, construyendo su objetivo, la vinculación con la población y las estrategias e instrumentos utilizados durante el trabajo etnográfico. (Testimonio de estudiante, No. 5).*

El aprendiz de investigación adquiere conocimiento a partir de la experiencia de su escucha, experiencias, motivos de indagación y al mismo tiempo recrea un espacio donde expresa sus sentimientos, dudas, interrogantes, pensamientos y opiniones como parte de su proceso de formación.

*Sobre mi tema en particular, me infundieron seguridad y confianza, pues en algún momento dudé de si era un tema relevante para una tesis. Me sentí en ocasiones como un bicho raro al abordar el tema de la lectoescritura como si a nadie le importaba, poco a poco fue cambiando; porque no se trata de solamente alfabetizar sino de despertar en los alumnos el interés por aprender. (Testimonio de estudiante No. 3).*

De manera contraria, el que habla, el conferencista, que denominamos investigador, permite compartir sus preocupaciones teóricas, sensaciones, estados de ánimo entre otros (Bolívar, 2002). La racionalidad de su discurso oral parte de una práctica social vivida en un contexto, coincidiendo con Cazden, (1991) se afirma que una exposición verbal desarrolla funciones: cognitivas, interactivas y estéticas del lenguaje, tomando como base el tipo de presentación visual que realizaban los ponentes de sus proyectos.

*Uno de las conferencias relevantes que aporta a mi objeto de estudio fue la Narrativa que expuso el Dr. Roberto sobre estrategias de alfabetización en pueblos de Oaxaca, en el que demuestra que las cuatro paredes del salón no son suficientes para emprender un trabajo significativo con los alumnos, sino precisamente su contexto es un recurso que debemos emplear en las actividades para construir aprendizajes significativos, pero sobre todo se requiere de un cambio en el ámbito actitudinal, que incluye el cambio de una mentalidad en la manera de ver la educación más allá del ejercicio de una técnica docente, recuperar el reconocimiento que han perdido los maestros, favoreciendo actividades en el que se involucre a los padres de familias, directivos, etc., en trabajos colaborativos. (Testimonio de estudiante No. 3).*

La función cognitiva del expositor se refiere a la habilidad para desarrollar discurso académico como un aspecto natural del investigador, porque investigar significa ser persona, con una capacidad de emprendimiento propio.

*Lo otro, es de la Profa. Pimentel, de Brasil quien nos compartió los trabajos de publicaciones de los trabajos de profesores que trabajan en las comunidades indígenas, y demás colaboradores expertos en la educación en este medio. Me resulta importante de la ética que se proponen para promover y difundir las experiencias de los actores, en donde las voces de los actores primarios (profesores) al fin, son tomadas en cuenta y con mucha responsabilidad, lo cual, motiva para emerger ideas de difusión de nuestros trabajos como expertos en este campo. (Testimonio de estudiante No. 2).*

De aquí que la función interactiva entre investigador y aprendiz posibilita establecer y conservar espacios de comunicación oral que en un futuro cercano los puede convertir en miembros de una comunidad académica, pues en muchos contextos la oralidad es el único medio de comunicación. También la función estética de sus diapositivas describe el carácter con que se transmite e intercambia la información.

*Otra de las ponencias que me resultaron bastante interesantes fue el trabajo del Dr. Roberto, por la amplia experiencia que tiene en el trabajo educativo con comunidades indígenas y muy en específico en el diseño de materiales, presentarnos su trabajo fue visualizar el recorrido y las características de un proyecto en el diseño de materiales y de manera indirecta el facilitarnos su texto "Overoles azules". Desde que comienzas a leerlo el texto te atrapa por el tema, la narrativa, la secuencia y el estilo literario, que te impulsan a escribir (Testimonio de estudiante No. 5).*

Bajo esta perspectiva el enfoque basado en tareas brinda la posibilidad de que futuros investigadores vean la importancia de conocer otras experiencias en el extranjero similares a la propia y al mismo tiempo dar a conocer sus inquietudes sobre la tarea investigativa que vienen realizando. De tal manera que se posibilita tener interlocutores para ir consolidando o rectificando una idea significativa. Se buscó que el futuro investigador indígena se acostumbre a desarrollar la competencia discursiva de forma significativa.

*También me di cuenta de que, como el Mtro. Ricardo de Brasil y los demás exponentes pertenecemos o por lo menos compartimos y nos hermana la idea de fortalecernos como sujetos historizados, formando y generando espacios de pensamientos y no solamente de reflexión, sino también de proyectos prácticos que puedan ser como un modelo a seguir para el desarrollo y fortalecimiento de nuestras culturas y lenguas indígenas. Que además sean visibles en todos los espacios públicos. (Testimonio de estudiante 2).*

## Elaboración de una relatoría

El discurso narrativo<sup>25</sup> se produce de manera natural cuando se solicita al estudiante vaya elaborando una relatoría de su experiencia en el seminario, lo cual desde su mirada (Suárez,2006) implica narrar su experiencia académica con un sentido comunicativo al evaluar este evento académico. Esta tarea le implicó poner en juego todas sus creencias y saberes internalizados.

*Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar2002:3).*

Pedir una relatoría significó, también de manera indirecta como lo señala Bolívar (2002), una forma de enseñar a investigar, pues implica que los procesos comunicativos de las experiencias académicas vividas, los hace pensar en lo realizado en las diferentes tareas,

---

<sup>25</sup> El enfoque basado en tareas es una estrategia metodológica muy empleada para la enseñanza y aprendizaje, se ha venido fortaleciendo aprendizaje del inglés en los últimos años por los aportes de este campo de conocimiento quienes han inspirado a muchos investigadores para indagar más a fondo sobre la eficacia de este enfoque, de esta manera estos estudios quedan abiertos para que sean aplicados en otros contextos y estrategias (Bartúren, 2019).

que provienen de una razón, de uso personal y/o social de la experiencia adquirida, al mismo tiempo que implicó pensar el sentido del discurso escrito a producir.

*La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002:4).*

Desde este punto de vista, Suárez (2006) estipula que un discurso narrativo es un recurso muy importante porque permite comprender algo humano, personal o colectivo, por lo que es importante enseñar a futuros investigadores a contar su historia de vida real y su perspectiva académica. Consecuentemente se consideró importante pedir al grupo que realizara también esta tarea, porque permitiría hacer un análisis riguroso del trabajo académico que vienen realizando con miras a realizar una comprensión y composición de este espacio académico, para fortalecer su formación autónoma.

*Además del gusto por las ponencias, me hizo crear un conflicto interno, a veces por pensar que mi tesis no la estaba realizando de manera correcta, otras ocasiones por pensar inalcanzable el término del capítulo de análisis de resultados, pues como lo expresaban los ponentes, me parecía un análisis completo a comparación del mío. Sin embargo, con la sesión de retroalimentación comprendí que el entrar en conflicto es parte del proceso.*

*También logré, estabilizar un conflicto emocional, al ver que los ponentes, estaban en la realización de sus tesis, o bien, ya la habían realizado, pero, me agradó el hecho de saber que también pasaron por las mismas dificultades. Incluso como lo mencionó la Dr. Angélica, hasta el mejor o más conocido escritor, siempre tiene errores y siempre realiza varios borradores. Todo lo anterior me llevó a tener un mejor ánimo y una mejor disposición en mi trabajo de tesis, ya que, a veces me desanimaba mucho (Testimonio del estudiante No. 2).*

La comprensión del discurso narrativo permite, también advertir el contexto sociocultural donde se desarrolló la acción formativa y valorar los significados y construcciones que los participantes vivieron de la experiencia recibida (Suárez,2006).

En otras palabras, los significados de una relatoría son el reflejo de construcciones producto de la interacción social de los miembros, y su permanencia dentro del conjunto depende de sus usos e interpretaciones.

## Elaboración de un capítulo de tesis (análisis de resultados de investigación)

Realizar investigación educativa alude a la capacidad de producir conocimientos de manera fundamentada y de organizar información de manera ordenada y coherente que cualquier lector comprenda (Norman y Denzin, 2016). Este capítulo es muy importante, pues su discurso muestra los hallazgos y su respectiva fundamentación, reflejando también un contexto determinado. Entonces el estudiante debe contar con destreza para utilizar diversas herramientas metodológicas como identificar y ordenar categorías, y vincular el dato empírico con el soporte teórico y contextual de interés, con miras a producir un texto escrito convincente. La ordenación coherente se da por el debate interno o externo donde se analiza el objeto de estudio o el sentido de la tesis a defender. Sin embargo, se debe ver una secuencia natural y un adecuado manejo del discurso.

*Cada uno de nosotros comenzó a señalar las fortalezas y retos que tenemos en las actividades del seminario y en la elaboración del trabajo de tesis, sin embargo, la mayoría nos centramos en el capítulo de análisis que actualmente estamos desarrollando, asimismo, es importante señalar que previamente hicimos entrega de este capítulo de tesis y los maestros del seminario, realizaron algunos comentarios para mejorarlo; posterior a ello y después de corregirlo con los comentarios también de nuestros compañeros lo enviamos de nuevo a nuestro tutor (Testimonio de Estudiante No. 1).*

La organización del capítulo se realiza de forma natural, es decir es recomendable que exista una presentación, un desarrollo y un cierre de este apartado de la tesis (Norman y Denzin, 2016). Esta secuencia natural del discurso escrito debe a su vez estar acompañada de la del tipo de discurso que se empleará, si es descriptivo, narrativo o expositivo para así estar al tanto de cómo contarlos, a través de historias, anécdotas, entre otras. Para su desarrollo es importante tomar como base el contexto en el cual se realizó para su adecuada comprensión. Finalmente, la elaboración de este capítulo tiene que estar acompañado, de debates académicos con los teóricos que lo fundamentan, con reflexiones y ejemplos que permitan explicar la lógica de este y visualizar la tesis que se defiende.

*La pandemia Covid-19, nos está dando un espacio para darnos cuenta de muchas cosas. La más importante y la que nos ocupa es la educación en nuestras comunidades. Cuando percibimos que a pesar de que existen discursos académicos de educación intercultural y/o comunal, hace falta empezar de nuevo o desde cero, con los jóvenes docentes de nuevo ingreso, porque hay en ellos una formación docente que atiende intereses diferentes que preocupa en las comunidades indígenas. (Testimonio de estudiante No. 2).*

## Elaboración de un artículo con miras a su publicación

La tarea de elaborar un artículo para su publicación se consideró un trabajo muy importante para el cierre del proceso formativo del seminario porque permitía integrar las tareas realizadas: el análisis de reportes educativos de investigación (artículos publicados) donde identificaban los elementos clave a tomar en cuenta en la elaboración de su propio borrador de reporte/artículo; la identificación de hallazgos relevantes de su investigación, con miras a construir un eje analítico que atravesara todo el texto y, finalmente, la identificación de fases que integran un artículo y las diferentes estrategias metodológicas a cumplir en su elaboración.

## CONCLUSIONES

Este trabajo ha expuesto las directrices básicas para el diseño de un seminario centrado en el enfoque por tareas. Inicialmente ha destacado la importancia de los medios electrónicos y las directrices de lo que implican las prácticas de internacionalización en el contexto de la formación de investigadores indígenas.

En el seminario de temas selectos II, el estudiante fue el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Se dio mucha importancia a la acción, la creatividad y al emprendimiento de compromiso social que debe tener un investigador indígena en formación y a la interculturalidad como medio para conocer al otro. Todo ello desde el enfoque por tareas, procedimiento didáctico pertinente para integrar estos factores.

*Los aportes muestran que el trabajo de investigación de posgrado y de la investigación en general es un proceso que va más allá de producir tesis u otros documentos escritos*

*de forma individual, estos aportes sugieren e invitan a reposicionar el trabajo de investigación para generar impacto social entre y con los involucrados en el proceso. Las investigadoras e investigadores de Brasil han reposicionado perspectivas diversas sobre el trabajo de investigación y la formación de miembros de pueblos y comunidades denominadas indígenas desde el espacio universitario (Testimonio de estudiante, No. 5).*

Partiendo de este contexto, fue evidente pensar en la creación de escenarios formativos, incluyentes de diferentes niveles de formación simultáneos, como el análisis de distintas propuestas educativas a nivel nacional e internacional, para consolidar la labor investigativa de estos estudiantes, donde advirtieron que la investigación tiene un carácter teórico, práctico, pero sobre todo social en el sentido que le permitan integrar diversos saberes para enriquecer el quehacer socio educativo de los pueblos originarios.

El seminario trabajó las tres modalidades académicas del enfoque por tareas:

- a) PRE-TAREA. - Para activar el sentido del curso, mediante la identificación de la estructura de un producto de investigación, los elementos de todo el proceso investigativo, y su aplicación en los trabajos de los estudiantes, mediante retroalimentación reflexiva del análisis teórico y el sentido de sus hallazgos.
- b) TAREAS de simulaciones de cómo presentar escrita u oralmente los reportes de investigación, destacando la aportación de debates académicos, la forma como se construyen objetos de estudio y difunden los hallazgos.
- c) POST-TAREA, Elaboración de un artículo con posibilidades de publicación, realizando ejercicios de autoevaluación de sus hallazgos, y construyendo un discurso lógico a través de la identificación de una categoría a destacar.

Se complementó con actividades extra seminario, al exponer su capítulo de análisis de resultados ante el comité de evaluación de sus trabajos recepcionales. Las tareas realizadas no siguieron un proceso lineal, al inicio del curso se conoció el programa y paralelamente realizaban las diferentes tareas académicas.

Finalmente, no obstante, las bondades de la experiencia de internacionalización presentada, que contó con la participación de académicos extranjeros en el ciclo de conferencias, lo ideal es que los estudiantes participen de otro nivel de internacionalización con la movilidad y salida a otros países, pues ello estimula que se repiensen, reconsideren sus propios objetos de estudio y enriquezcan sus prácticas culturales.

## Referencias

- Bartúren, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima*. (Tesis doctoral). Lima, Perú, Universidad Cayetano Heredia.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Carr, W. y Kemis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cazden, C., 1991, *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M.G. y Barrera, M.E. (Coords.) (2012). *Los profesionales de la educación, con formación de posgrado que México requiere*. Red de investigadores en posgrado. México: A.C./DIE.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Granda, E. (2004). A que llamamos salud colectiva hoy. *Revista Cubana de Salud Pública* 30(2).
- Herru, E., Hernández, B., Cardella, G. y Sánchez, J. (2019). *Emprendimiento e innovación para todos*. Madrid: DYKINSON.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014), *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Jerez, Y., y Garófalo, A. (2012). *Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones*. *Rielac*, 33(3), 1-7.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Norman, K. y Denzin, S. (2016). *La escritura un método de investigación. En La escritura un medio de investigación en el arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.

- Reimers, F.(2016). Aprendiendo de la experiencia internacional en educación”, en *Revista Reformas Educativas*, septiembre-diciembre, México: F.C.E. Pp. 9-29.
- Santos, B. (2019), *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Sánchez, R, (2014), *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: ISSUE- UNAM.
- Suárez, D., (2006). Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. *Revista Entre maestr@s*, 6(16), 73- 86.



# Proyección de los protagonistas: Estudiantes cercanos a la vida Indígena en México. El caso de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria

María Silvia Hernández Zavala

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

## Introducción

La frase con la que iniciaré esta descripción de hechos, es que fue realizada durante la pandemia del año 2020, circunstancia que agravo en todos los sentidos y a todos los sectores de la humanidad en los cinco continentes la forma de vivir la vida, la forma de trabajar y de concebir la propia existencia y desde luego, impacto en las formas que teníamos para desarrollar nuestras tareas académicas, teniendo cerradas las Universidades, para muchos de nosotros nuestra oficina o cubículo de trabajo en la Universidad, había sido hasta iniciar la contingencia, un recinto por demás valorado, ya que era el sitio de inspiración donde podíamos trabajar a solas, con música apropiada y recursos suficientes como nuestra PC, el servicio de la red y nuestros textos de consulta, todo esto se transformó de un día para otro y llegamos a nuestra casa con nuestra PC y sus correspondientes cables para adecuar algún espacio de nuestra casa como nuestra pequeña oficina y lograr desarrollar inspiración en medio de la cotidianidad de nuestro hogar, con todas sus particularidades y vicisitudes, así en medio de este caos es que se ha desarrollado este trabajo.

Los escenas y testimonios que se describen y analizan, forman parte del ejercicio pedagógico que han realizado estudiantes de nuestro Programa de Posgrado, se trata de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Ciudad de México, hasta donde sabemos Programa único en América Latina con este enfoque, ya que está dirigido a Cirujanos Dentistas que tengan interés en formarse con recursos propios de la metodología de la Investigación Cuantitativa, ya que aprenden las técnicas de Investigación Epidemiológica

Bucal con enfoque en la estadística por un lado, y por otro también aprenden elementos de la Investigación Cualitativa con un marco de referencia propio de la Salud colectiva y la antropología médica, conocidos por el sector de la salud en América Latina.

El módulo que se denomina Trabajo Comunitario, nuestro módulo, incluye dos seminarios teóricos: el Seminario de Organización y Desarrollo Comunitario y el Seminario de Temas selectos y una Práctica comunitaria, en este sentido los estudiantes se nutren de una intensa y variada cantidad de lecturas provenientes del área social, que les permiten ingresar a un mundo hasta entonces desconocido por ellos.

El trabajo refiere la experiencia de transformación ocurrida en seis estudiantes de posgrado de la UNAM México, a partir del estudio y análisis de las actividades y lecturas realizadas en el módulo de trabajo comunitario, muestra la forma en que ha sucedido una suerte de transdisciplinariedad (Castro-Gómez, 2007), al transitar del campo eminentemente biológico al campo de las ciencias sociales, los estudiantes en nuestro programa enfrentan una experiencia contundente ya que la formación profesional en las escuelas que construyen cirujanos dentistas, no integran en su mayoría, áreas temáticas relacionadas con las ciencias sociales, eso es por un lado.

Por otro lado la mayoría de los estudiantes, tampoco tienen la experiencia de trabajar con zonas rurales y con población indígena en el pregrado, en este trabajo compartiremos con ustedes lo que ha sucedido a seis estudiantes que han vivido los dos fenómenos, la mayoría de nuestros estudiantes son personal de salud de los centros de salud de las diversas jurisdicciones sanitarias de la Secretaría de salud del gobierno del país, donde se desempeñan en forma empírica y de acuerdo a estrategias y metodologías que se han establecido por décadas a través de lo que son *usos y costumbres*, sin contar con una capacitación apropiada y útil para las acciones en salud que realizan.

## El encuentro con el Módulo de Trabajo Comunitario

En este sentido las instituciones donde se desempeñan nuestros estudiantes exigen lo que nosotros, profesores del Módulo de Trabajo Comunitario, llamamos *sólo números*, es decir sólo integran reportes donde aparecen las actividades clínicas que los centros de salud ofrecen y donde ellos son personal operativo, muchos de ellos con actividades clínicas muy

restringidas y altamente mutilatorias, (esto significa que se pierden muchos dientes que en la práctica privada si logran salvarse y disminuir zonas de falta de dientes en las personas), las acciones de educación para la salud son eso, actividades sólo dirigidas al cuidado de la boca y los dientes dejando de lado la importancia de la problemática de la comunidad, y todas sus consecuencias, aspectos integrados a lo que abarca la promoción de la salud.

La existencia entonces del Modelo Médico Hegemónico al lado de la formación universitaria en los distintos grupos humanos del país y de América latina, complejiza el ingreso de nuestros estudiantes al no contar con elementos teóricos desde el área social y menos con argumentos que den cuenta de la importancia de atender a las poblaciones menos favorecidas, los espacios de análisis de la interculturalidad (Walsh, 2007) se hacen entonces sumamente necesarios.

Así nuestros estudiantes de entrada, no comprenden la importancia y la razón de ser de los contenidos teóricos de orden social, entonces comenzamos con los documentos que abordan desde las primeras comunidades originarias, su organización y formas de la tan cuestionada *evolución*, en nuestro caso al tocar las comunidades rurales (Gutiérrez, 1997), se enfrentan también a la cosmovisión de estas y en consecuencia a tocar aspectos tan íntimos de las comunidades como son la interpretación de la lengua y sus contenidos, de la salud y la enfermedad y las prácticas de curación de cada lugar.

Apoiada en diversos autores decoloniales (Quijano Aníbal, Walter Mignolo, Gastro-Gómez Santiago, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Hernández Zamora, Carlino Paula,) por mencionar a los más importantes, que me han permitido conocer esta especie de lucha contemporánea a través de un intenso trabajo intelectual, vertido en una multitud de eventos académicos, y en una pléyade de trabajos escritos en diferentes países interesados en transformar la forma en que se ha vivido el pensamiento eurocéntrico en las últimas décadas, ha sido para mí un embeleso, dado mi interés y pasión por las condiciones de México y América Latina.

El modesto trabajo que compartiré con ustedes lectores tiene dos ejes: analizar la forma en que llegan los estudiantes provenientes de las universidades con una formación eminentemente técnica y biologicista y la transformación que enfrentan al encontrarse con las lecturas de orden social y los efectos de transdisciplinariedad (Castro-Gómez, 2007 en decolonizar la universidad) que se producen en este proceso al desarrollar la escritura producto de las actividades de aprendizaje de las aulas virtuales (Hernández

Zamora) y también el efecto que se provoca cuando los estudiantes eligen para su trabajo de campo participar en comunidades rurales y/o indígenas.

## Acerca de la condición Decolonial y su relación con la Atención Primaria

La formación que se ofrece en la Especialización, busca adecuar los contenidos de nuestro Plan de Estudios para cada caso y entonces plantear al estudiante condiciones teóricas y metodológicas favorables para su desempeño, en ese y cualquier otro escenario de salud, como las comunidades rurales o indígenas que se le presenten, por todo lo anterior, en el desarrollo del módulo de trabajo comunitario hemos observado que el estudiante vive una especie *de shock* ante tales escritos, en particular sucede con más impacto a los estudiantes de mayor edad que han dejado de estudiar por varios años y sólo se han mantenido en la llamada *actualización profesional*, a través de temáticas asociadas a la parte técnica o eminentemente clínica bucodental.

La secuencia de la lectura teórica, es un trabajo particular que cada estudiante realiza de acuerdo a sus tiempos, su desarrollo laboral, familiar y de recursos, además de programar el porcentaje de tiempo que le asigna a las otras asignaturas que cursa durante el semestre lectivo en el que se encuentre.

La evidencia que los estudiantes muestran para identificar esta transformación, se encuentra en los escritos, que ellos van produciendo, desde sus primeros trabajos en el aula virtual; hasta las propuestas de ensayo de final del semestre, (Carlino, Hernández Zamora 2007) donde comienzan a esbozar el manejo de los conceptos revisados.

Mi visión de la construcción del alumnado ha cambiado tras conocer la experiencia emancipadora y el trabajo académico realizado por los pensadores recientemente conocidos para mí, intento en este trabajo armonizar las ideas relacionadas con la construcción del alumno y en las que estoy incursionando respecto de la idea de la decolonialidad.

Como dice Boaventura de Sousa Santos *más allá de la línea*, los mal llamados tercermundistas, los que han tenido que vivir la experiencia que ha sido contada por la versión de los llamados vencedores o conquistadores desde 1492 hasta el día de hoy, y que me han ofrecido otra mirada sobre el ejercicio social y las prácticas de salud.

## Hacia una mirada decolonial

La lectura de los autores que he revisado, luchadores y científicos sociales, me han develado una serie de encrucijadas de pensamiento relacionadas con algo que siempre me ha apasionado, la historia y la realidad de los pueblos de América Latina, y muchos de nosotros además tenemos la experiencia de depender de EUA, somos producto de los pueblos originarios y hemos recibido la herencia de la sabiduría popular, de la medicina tradicional y de las estrategias curativas utilizadas en la medicina doméstica, de manera eficaz por los pueblos (Osorio Rosa María, 2000).

La subalternidad que han vivido nuestros pueblos por siglos nos ha llevado *a saber* que en un mundo de desventajas lo más importante primero es un *ser* que no es igual a la mayoría, que algo que promete una diferencia en el trato y el logro de mayores y mejores condiciones de vida estará entre el *ser* y *el saber*, por lo anterior la universidad es al día de hoy ese lugar que nos permitirá producir ese cambio.

Entonces resulta de entrada incongruente que luego de todos los trabajos, esfuerzos y logros que ha enfrentado un estudiante de la carrera de cirujano dentista para convertirse en eso precisamente, en un dentista, llegue a nuestro posgrado y se encuentre con que lo que sucederá, es justamente que tendrá que deconstruirse y luego de este análisis, de esta ruptura, entonces comenzar a través de las lecturas y el trabajo de campo a reconstruirse nuevamente, pero ahora con el enfoque del servicio, la humildad y las relaciones horizontales, en lugar de la verticalidad que existe en el Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 2005) que opera en México y en nuestra América Latina.

El enfoque decolonial entonces, propicia que nosotros como docentes logremos impregnar al estudiante de esta visión nueva y fresca que le permita comprender el porqué de su formación universitaria y la condición de su currículum, que le permita concientizar el bagaje político, económico, sociocultural que hay detrás de la formación universitaria, de quienes deciden la formación universitaria con ese eje rector en México y en América Latina.

Los estudiantes al llegar a su trabajo de campo llegan con el ropaje medicalizado que les confiere su bata blanca y su gafete y desde luego su capital cultural lleno de tecnicismos y de una especie de llamada *sabiduría* que les han inculcado en las universidades, por esa razón como dice Castro-Gómez, es necesario "*Decolonizar la Universidad*" (Castro Gómez, 2007), decolonizar el ser, el saber, y el poder, porque estos tres elementos son producto de

ésta, la universidad. La deconstrucción que enfrentan nuestros estudiantes comienza con decolonizar *el ser*, después el saber y al final el poder.

Sería imposible hablar de decolonizar, si no se comienza por el hecho de analizar decolonizar la Universidad, a este respecto Castro Gómez (2007) ha desarrollado un trabajo dónde plantea el hecho de decolonizar la Universidad, para este caso será necesario documentar sus ideas al respecto, y abarcar muchos más espacios y no sólo la Universidad a la que pertenecemos, ya que como todos sabemos hay una constante que rige a todos nuestros compatriotas tanto en México como en América Latina y es el hecho de que la Universidad ya no sólo produce conocimientos para formar profesionales capacitados para todas las necesidades, sino produce además humanistas que velan por la condición moral de los profesionales y de sus productos, en este caso es menester analizar en qué tiempo y espacio nuestras universidades ofrecen escenarios para que los estudiantes se formen y construyan los aprendizajes, para pensarse como profesionales que ofrezcan servicio a otros, en particular en las comunidades indígenas.

Así Castro Gómez (2007) destaca las aportaciones del sociólogo venezolano Edgardo Lander quien ha estudiado los vínculos entre la Universidad latinoamericana y “la colonialidad del saber”, que arrastran “la herencia colonial” de sus paradigmas, contribuyendo así a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente, (Castro Gómez, 2007:79), donde para Lander:

*(...) la formación profesional (que ofrece la universidad), la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del norte. (Lander 2000 p. 65).*

Así, ¿Qué significa decolonizar la Universidad en América Latina? La universidad reproduce este modelo tanto en el tipo de pensamiento disciplinario hegemónico como en la estructura y organización de sus estudios, argumenta la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, del saber y del poder.

Retomamos en este apartado algunas de las ideas de Castro Gómez (2007), para analizar la idea de decolonizar, recordemos que la colonialidad es ese aparato ideológico que se instaló en las comunidades conquistadas desde 1492 y que no fue retirado con los movimientos

de independencia, como dice Castro Gómez (2007, prologo en el giro decolonial), *ese quedo intacto*, por lo tanto la idea de decolonialidad de trata justamente de lo contrario de repensar la realidad actual en el ánimo de replantear la llamada idea de evolución o logros aspiracionales al formato norteamericano y europeo.

Castro Gómez (2007), plantea la transdisciplina y el pensamiento complejo como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes.

Así las ideas y aportaciones de Castro-Gómez nos permiten reconocer los alcances de la universidad, en este caso, profundizar sobre el papel de la estructura universitaria y su vida íntima, el estudiante vive como un logro, no sólo haber pertenecido a la universidad sino además ser producto de ésta, dice la gente que recibe al estudiante en comunidad, “se ve que el doctor es muy leído”, refiriéndose al caudal de conocimientos que posee y al lugar social que la gente le confiere por ese antecedente.

*Así el estudiante* se siente en algo parecido a un contrasentido, que involucra aspectos de todo orden epistemológico, ontológico, socio-cultural, económico, afectivo, que le cuesta mucho trabajo elaborar y reelaborar, ocurre que en muchos de los casos, nuestros estudiantes enfrentan cambios tan radicales que les cuestan aparentes estabildades o replanteamientos muy complejos de lo que parecían estructuras de orden y seguridad preestablecidas.

*Así el estudiante* llega a un momento en el que podríamos decir, pierde de alguna manera la brújula del orden, de lo que parecía tener su vida, no se trata sólo de acumular nuevos conocimientos, se trata de cambios que resultan avasallantes y transformadores de su propia esencia, *el contacto con la gente* lo resitúa en un contexto totalmente diferente del que se sentía totalmente apartado.

El contacto con la gente *embeleza al estudiante*, sentirse líder, lo convierte en todo un personaje para la comunidad, la experiencia le permite identificar capacidades y habilidades colectivas en salud que no conocía (Gutiérrez, Notas, 2005), le permite descubrir un actor en salud que ahora surge de un ropaje modificado, sin bata ni gafetes abordando a la gente en una forma horizontal, con la permisividad de acceso como a un igual, sin la altura a la que está acostumbrada la gente para referirse al médico de la zona y de igual manera al *doctor dentista de la zona*.

Dadas las condiciones de aprendizaje y evidencias reveladas por el alumno durante su paso por nuestro posgrado, es menester insistir en la importancia de cómo han sido conformados los estudiantes, en un sentido aspiracional ya sea hacia los países del norte como Canadá y por supuesto hacia los Estados Unidos de Norteamérica o bien con un enfoque aspiracional a las tierras europeas, desde luego basados en la legitimidad que se le ha otorgado a las técnicas, los autores y los recursos universitarios aprendidos con una ideología eurocéntrica, dejando a la base poblacional de América Latina fuera de la escena, o en una escena interpretada como subdesarrollada, subordinada y vulnerable.

*Así recibimos Cirujanos Dentistas* que entusiasmados, suponen que portan una garantía de calidad universitaria, de acuerdo al prestigio que se han ganado debido al dominio de estas técnicas de sus escuelas de procedencia y entonces nos encontramos con estudiantes a quienes se les dificulta en un principio, entender cuáles serán sus tareas y compromisos en el Módulo de Trabajo Comunitario, lo más importante para que comprenda el estudiante es que será su responsabilidad integrar un equipo de salud, un comité de salud, un grupo de Promotores voluntarios de salud y que ellos como estudiantes de este Posgrado serán los responsables de la conformación del grupo, de su permanencia y de su consolidación y en consecuencia de participar con ellos a través del lenguaje y la escritura, de la que porta el alumno y de la que surgirá con el comité de salud.

El logro de vertir las ideas que se estudian en las lecturas del módulo a la escritura, es la principal condición de evaluación de los estudiantes, tuve la oportunidad de conocer los trabajos de Paula Carlino en dos cursos de Educación continua sobre literacidades y me encanto, aquí integro algunas de sus ideas, que he considerado sustantivas para respaldar la importancia de la escritura en el estudiante.

### ***La relación lectura, discurso, escritura***

La responsabilidad entonces de la conformación de los comités de salud, se logra entonces luego de que el alumno conecta la relación entre la lectura, el nuevo discurso que genera en sus promotoras y el logro de plasmarlo en el papel, comprendemos de que se trata de un fenómeno complejo de aprendizaje y habilidades pedagógicas que son muy particulares en cada estudiante, sabemos también que se trata de un proceso que puede llevar mucho tiempo, entonces me he permitido incluir aquí algunas frases que he retomado de Paula

Carlino que hablan al respecto, esto en el ánimo de destacar que la forma de evaluar al estudiante es justamente a través de sus habilidades logradas en la escritura, que revela en el ensayo final que entregan los estudiantes al finalizar cada semestre. Desde luego que vamos siendo testigos de los cambios y avances que se van produciendo en los estudiantes.

Carlino (2013) quien habla de la importancia de quienes asignan quejas cuando se cuestionan ¿quienes son responsables de enseñar a escribir?, regularmente se asocian al nivel anterior, también señala que la enseñanza es un objeto de investigación de pleno derecho; así, afirma, “los alumnos aprenden sólo si encuentran un sentido en lo que hacen”.

En su trabajo señala la importancia del enfoque socioretórico, una de las principales aportaciones de Carlino, es su libro *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. ¿Qué aporta la lectura al aprendizaje de las disciplinas?, ¿Qué aporta la escritura?, afirma: “La escritura es considerada más un producto textual que un proceso intelectual” (Carter, Miller, Penrose, 1998, citada por Carlino, 2013)

Plantea además otra pregunta “¿Para qué necesita el estudiante al docente para aprender a escribir?” Estos cuestionamientos nos llevan inexorablemente a revalorar el papel de la relación docente-alumno y de manera muy especial el papel de la escritura, nuestras actividades académicas se evalúan a partir de la escritura de los estudiantes, el Sistema SUA evalúa en nuestro programa principalmente sobre los escritos de los estudiantes.

Luego de lo anterior debemos agregar otra pregunta ¿cómo aprende el adulto, como aprende el alumno SUA?, sabemos que los tiempos de trabajo de un adulto son diametralmente opuestos a los del joven recién egresado, entonces sus estrategias de aprendizaje son tantas como alumnos tenemos, las formas del encuentro docente antes de la contingencia se centraban principalmente en las actividades de aprendizaje de las aulas virtuales, ahora durante la pandemia hemos incursionado en el uso de las sesiones en zoom, todos aprendimos ahora a usar el zoom, aquí han surgido otras aportaciones tanto de los estudiantes como de nosotros docentes.

*Así, el estudiante* comienza a involucrarse en lecturas y análisis, que van hacia la importancia de identificar las diferentes caras del lenguaje y los símbolos de poder, en este caso de las diferentes instituciones a las que se acercan a proponer su proyecto, se encuentran en una encrucijada donde parecieran contradictorias las enseñanzas de la universidad con los nuevos textos que ahora están aprendiendo, por lo tanto es menester mantenerse

muy cercano a los estudiantes, en este caso además porque nuestro Posgrado, recibe estudiantes desde distintos puntos de nuestro país, esta modalidad de enseñanza SUA la tenemos establecida desde hace más de veinte años.

Así es imposible no hacerse la pregunta ¿Para qué tipo de sectores es que han sido conformados los estudiantes?, ¿a quienes les sirve que ellos cuenten con este bagaje instruccional? ¿Cómo entonces es que ellos llegan a nosotros? las respuestas, se van dando al analizar la decolonialidad que existirá en estos grupos, al principio se sienten desorientados e incluso dudan de la pertinencia de continuar cursando nuestro posgrado, tenemos dos clases de estudiantes entonces, los que a base de enfrentones con las lecturas comprenden su significado e importancia y continúan llegando a transformaciones notables, y los que continúan haciendo el mínimo indispensable y regresan a sus ámbitos laborales institucionales con *una especie de parche*, con un paquete de datos nuevos que no lograron introyectar y por ende trascender y se reinstalan en sus espacios institucionales donde el eje del modelo médico hegemónico es el eje rector y entonces no hubo logros, solo un parche informativo.

*Entonces los que logran comprender la esencia de las lecturas* y su efecto en ellos y los que además de este logro enfrentan al grupo indígena y entonces voltean la mirada hacia los grupos vulnerables y viene una transformación espectacular, el alumno se involucra, se incorpora a través de muchas visitas y revela muestras de interés genuino, lograr un rapport auténtico, su discurso cambia, cambia su manera de vestir, de comer, propicia encuentros, se le llena el grupo, aumenta el número de personas interesadas, en fin, sus parámetros cambian, comprende más las lecturas, se acerca a las asesorías presenciales, hay un cambio exponencial.

### ***Hacia la decolonialidad y la condición docente***

**El Fenómeno que se lleva al análisis es** entonces la experiencia universitaria que han vivido los estudiantes que han realizado su proyecto de formación de promotores voluntarios de salud del Módulo de Trabajo Comunitario en comunidades rurales e indígenas y han realizado trabajo de entrevista a profundidad intentando rescatar la información, que sobre salud la gente de su grupo posee, desde generaciones anteriores a través de la tradición oral. Se ha hechado mano de la observación participante, en el ánimo de sentirse e involucrarse

con la gente para demostrar el interés genuino por su forma de ver la salud y la enfermedad y por lograr conocer sus formas de curación.

*Los estudiantes* desde luego ya han revisado y resignificado a los autores como Eduardo Menéndez, y su relación con el análisis del Modelo Médico Hegemónico, Bourdieu, políticas del Banco Mundial y los Determinantes sociales en salud de la ALAMES, el conocimiento de los conceptos como las representaciones sociales de Moscovici, la construcción social de la realidad de Luckman y Berger, el estudio sobre Bourdieu y Foucault y la historia de las comunidades, (Gutiérrez, 1997) replantean en el estudiante lo que antes de estos conocimientos habrían considerado como *buena suerte*, en las familias, el papel político que tienen las instituciones nacionales e internacionales y su ingerencia en los planteamientos de salud de las poblaciones, ponen de manifiesto una amplitud de criterio con la que los estudiantes no contaban antes de ingresar a nuestro programa.

Así ha sido para mí un gran descubrimiento el conocer los trabajos de los autores que enarbolan el concepto de la decolonialidad, y al lado del concepto del Modelo Médico hegemónico logran engarzar de manera muy valiosa los estandartes que hoy día conducen a nuestros pueblos en el terreno académico.

Algo que sucede habitualmente es que la gente habla en su lengua frente a nosotros, en nuestro primer contacto, se ríe de lo que nosotros decimos en nuestra presencia, hablamos de una realidad sobre salud que a ellos les resulta infundada y no aplicable a su realidad, entonces más bien hablamos de algo mítico para ellos, entonces ¿Porqué aceptar nuestras propuestas de educación para la salud? resulta complejo articular la realidad de dos mundos diferentes, la decolonialidad del ser, del saber y del poder entonces resulta compleja, en la universidad aprendimos que nuestra palabra era ley y que entonces los grupos o los pacientes deberían seguir al pie de la letra nuestras propuestas e instrucciones y no es así, por fortuna ellos se niegan a aceptar nuestra propuestas de primera instancia, hasta que no encuentren códigos, criterios que les garanticen que nuestras propuestas, de ofrecerles bienestar a través de los elementos de la promoción de la salud son verdaderos y en consecuencia creíbles y en consecuencia logremos su confianza y apertura.

Así como encontramos fundamental integrar las ideas de Castro Gómez sobre la decolonialidad del ser el saber y el poder, encontramos fundamental integrar algunas frases de Walsh (2007) sobre la interculturalidad, la multiculturalidad y la decolonialidad del poder a propósito de tocar a las poblaciones indígenas. La experiencia que la autora propone

en su trabajo en Ecuador son totalmente aplicables a las nuestras aquí en México, ya que como hemos dicho existen importantes semejanzas debido a que los tipos de gobierno y los esquemas de educación y salud son altamente semejantes.

Es importante señalar que en México existen esfuerzos y ejercicios de trabajo con poblaciones indígenas serios y profesionales, tal es el caso del CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) Campus San Cristóbal de las Casas, Campus Itsmo y Campus DF con importantes logros en este campo, a la par se encuentra también la existencia de la Universidad Intercultural campus Zacapoaxtla en el estado mexicano de Puebla, en adelante veremos estos párrafos alusivos a este aspecto.

## Multiculturalidad e Interculturalidad

El trabajo emblemático que realizan nuestros estudiantes obliga a analizar la realidad de cómo se viven estos conceptos en los trabajos comunitarios que se realizan en las comunidades rurales, es indispensable analizar las formas de comunicación que se generan en estos encuentros donde nuestro estudiante viene de fuera y la gente enfrenta un encuentro bidireccional que en aras de la salud recibe, así retomo los planteamientos de Walsh para argumentar este aspecto, adaptados al encuentro de los grupos indígenas en México.

Los elementos entonces, de la Interculturalidad y multiculturalidad (Catherine Walsh 2007:47-48) se identifican en cada encuentro donde son dos los mundos en cuestión, aquí en sus palabras:

*La interculturalidad, es un concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, concepto al que este movimiento se refiere hacia 1990 como un “principio ideológico”. El concepto de interculturalidad no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico es decir el norte global.*

Walsh (2007:48) refiere también la relación entre la interculturalidad y la colonialidad del poder con la diferencia colonial, así la hegemonía geopolítica del conocimiento, Así como la importancia de la asociación de interculturalidad con política cultural o identitaria, a

través de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente.

Sostiene con Mignolo un diálogo sobre interculturalidad “en relación con diferencia colonial, movimientos indígenas y colonialidad del poder”

Walsh plantea que el concepto de interculturalidad aplicado hasta antes de 1990 era aplicado sólo a la lengua, expone también el concepto usado en Ecuador:

*La interculturalidad representa... una lógica, no simplemente un discurso, construido desde la particularidad de la diferencia. Una diferencia en la terminología de Mignolo que es colonial, que es la consecuencia de la pasada y presente subalternización de los pueblos, lenguajes y conocimientos” Walsh 2007: 50-51.*

Walsh comparte la experiencia de la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas (UINPI) a la que el movimiento llama Amawtaywasi “La Casa del Conocimiento”, fundada en el año 2000. Refiere es una forma de sacudir el yugo colonial de la confrontación intelectual con el neocolonialismo. Refiere también la importancia que en América Latina se ha dado a los pueblos negros y el movimiento indígena, los afroecuatorianos y los indígenas y la memoria y el conocimiento colectivos, p53.

La “interculturalidad” es entonces el término que el maestro mestizo emplea como una justificación para sus prácticas de exclusión o de tratamiento superficial de la historia, el conocimiento y la cultura negros”.

Es entonces una especie de argumento contra la etnoeducación, para este asunto existe un excelente documento de Granda: *Textos escolares e interculturalidad. La representación de la diversidad cultural ecuatoriana*, en el cual señala que el estado y el poder ejercen así, un abuso y digamos distorsión del término y tergiversan su real significado y abarcamiento en todos los sectores y en todos los sentidos a favor suyo y como argumento de todos los desmanes conocidos por la historia, Walsh señala sobre Mignolo:

*Por eso cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de estado.*

*En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad reconociendo la diferencia actual de poder: esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder-todavía existente- de los indígenas en la transformación del estado y por cierto, de la educación, la economía, la ley.” (Walsh, 2002ª, p. 26).*

Así “La Interculturalidad ofrece *un camino para pensar desde la diferencia* a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” Walsh (2007:58). De esta manera la Interculturalidad:

*es un buen ejemplo del potencial epistémico de una epistemología fronteriza. Una epistemología que trabaja en el límite del conocimiento indígena subordinado por la colonialidad del poder, marginalizado por la diferencia colonial y el conocimiento occidental trasladado a la perspectiva indígena del conocimiento y su concepción política y ética (Walsh, 2002ª, p 27-28).*

Así “Su estructura y organización parten de una lógica tomada del conocimiento y la cosmovisión indígenas”. Como hemos visto estas consideraciones de Walsh se viven así también en México y otros países de América Latina, de manera que la descripción y análisis del concepto son aplicables a nuestros pueblos.

La idea de haber incluido estas aportaciones de Walsh desde donde me he apoyado para argumentar la importancia de los conceptos de multiculturalidad e intercultural es que estas se dirigen a su vez a documentar la idea decolonial y construir a la vez la estructura sobre la cual se desarrollan nuestros estudiantes en los ambientes indígenas.

Ahora veremos algunos aspectos de la parte operativa de nuestro programa, cómo ha sido la experiencia para nuestros estudiantes, en los casos donde las estudiantes son mujeres, tienen por sí mismas, mayores posibilidades de apertura al grupo, quienes se interesan por participar de los grupos voluntarios de salud, como es que se estructuran, como se conforman, al respecto dice nuestra Coordinadora la Mtra. Ma. Rebeca Romo Pinales:

*...Claro Silvia, la gente no es tonta, sabe lo que le beneficia, sobre todo para su familia, sobretodo lo que beneficia a los niños, y sí es gratuito con mayor razón, por eso participan.*

La historia de nuestro programa de posgrado cuenta a su vez con múltiples historias, ha resultado difícil elegir de cuales hablaríamos aquí, sin embargo me parece que estas seis permiten que el lector pueda hacerse una idea clara de la forma en que estos escenarios se nos presentan y logren imaginar los pormenores que les ofrecemos y logren entender el macro proyecto que tenemos en nuestras manos, sobretodo en este caso, que como hemos señalado se trata de varios estados de la República que sirven de muestra para el trabajo que tenemos con cada estudiante y el perfil de trabajo exponencial que se genera con cada proyecto.

Recordemos el premio Príncipe de Asturias que ha recibido la UNAM por el trabajo que desarrolla con poblaciones vulnerables, el alcance que tiene el trabajo con sus estudiantes es difícil de calcular.

Una experiencia que vivimos el Mtro. Gutiérrez y yo en un proyecto donde trabajamos apoyando a la Delegación Iztapalapa en la Cd. Capital de México, propusimos la conformación del comité de salud en cinco escuela primarias públicas, y encontramos que entre las señoras madres de familia de los niños de una de las escuelas primarias pública, había una jovencita que era tía de uno de los niños de la escuela, yo me acerque a preguntarle porque le interesaba el programa y ella me dijo:

*Cuando yo era niña también vinieron a mi escuela así como ustedes, y yo ahí con las señoras de mi salón, aprendí como lavarme los dientes y pues ya sé que voy a aprender muchas cosas importantes, de, pues la salud del cuerpo, Jenny, Joven Promotora.*

A lo largo de nuestra experiencia docente en este módulo, hemos ido nosotros mismos deconstruyendo ideas acerca de los “otros”, que fuimos construyendo en nuestra historia personal y escolar que representaba a los otros, en este caso las personas acuden al servicio, como *incapaces, inferiores, ignorantes*, para ir reconociendo la capacidad que tiene la gente de aprender y a no ponerla en duda en ningún momento, a pesar de que la gente tenga escasa o nula escolaridad, la gente puede dialogar y compartir un discurso en nuestras intervenciones con los estudiantes, entonces debemos centrarnos en comprender las formas en que el trabajo de atención primaria impacta a los grupos.

Hemos podido observar enormes diferencias en cada una de nuestras protagonistas, considerando tal como señalan nuestros autores las diferencias geopolíticas que hay en la población beneficiada para cada caso, ya que se trata de estados de la república con condiciones particulares. Es importante señalar que cada uno cuenta con condiciones muy diversas, tanto en su extensión territorial como en los antecedentes de los pueblos originarios y lenguas distintas, en consecuencia cosmovisiones y modelos de sincretismo propios, que desde luego impactan en las decisiones que sobre salud elige la población, ampliando las opciones debido a que en la mayoría de los casos la gente sólo tiene una, el uso de las terapéuticas populares y la autoatención doméstica (Osorio, 2000) y en caso de no resultar eficaz, entonces se dirigen al centro de salud, sí existe en su comunidad.

Con respecto a la estructura y organización social también cada comunidad tiene sus propias particularidades, debido al financiamiento del que dispone cada estado y a la forma en que se encuentran organizados los servicios educativos y los servicios de salud.

Las diferencias de trato y atención que las instituciones de salud brindan a las comunidades indígenas son desafortunadamente las mismas en todos los casos, en cada uno de los estados, ya que las prácticas de colonialidad siguen vigentes a lo largo y ancho de nuestro país, por tal motivo, en el módulo nuestro interés, ha sido favorecer escenarios de diálogo y discusión para que los estudiantes y nosotros mismos vayamos comprendiendo cómo nuestra manera de pensar, de sentir, de actuar y de ser cirujanos dentistas ha sido implantada, sin darnos cuenta, por una serie de narrativas sociales neoliberales. De ahí la importancia de comprender propuestas alternativas para decolonizar-nos, para poder asumir un trato hacia los demás de manera horizontal y solidaria.

En las sesiones que compartíamos con los estudiantes intentábamos debatir y argumentar las limitaciones del Modelo médico hegemónico (Menéndez, 2005) que se encuentra oficializado, tanto en los centros de salud de todas las jurisdicciones del país, como en la medicina privada y muchas ONG's que ofrecen atención ante diversos padecimientos, ostentando el uso de las "más recientes novedades y la más refinada tecnología", para que nos percatáramos de como este modelo contrastaba de manera contundente con el propuesto por los pueblos que aún conservan los procedimientos de diagnóstico y tratamiento de los pueblos originarios, saberes transmitidos por tradición oral, por lo tanto la eficacia de los programas del Modelo Médico Hegemónico, para algunos de ellos pueden ser cuestionables.

La gente de dichas comunidades no acepta con tanta facilidad, las propuestas de este modelo, debido a la distancia que existe entre éste y su cosmovisión, el capital cultural (Bourdieu) y sus representaciones sociales, así como el concepto de *enfermología* (Granda E, en Basile) abarcan modelos cognitivos mucho más complejos que sólo diagnosticar y recetar, la idea de salud es muy completa porque tiene implicados los conceptos desde su cosmovisión, y como hemos dicho en otro momento, muchas de las estructuras de los padecimientos no tienen una traducción propia al español, sin embargo existe también la idea de la llamada *evolución*, de esta idea colonial de aspirar a la tecnología del norte y sus aparatos espectaculares, que pareciera que por sí mismos traen salud y existe también la idea colonial de que recibir este tipo de atención médica es un logro y es atender a la gente indígena como atienden *al hombre blanco* (*la idea de raza en Boaventura de Sousa 2010*), que puede pagar por ello.

*La distancia entonces entre el blanco y el indígena pareciera diluirse*, sin embargo aún encontramos poblaciones donde la gente tiene que caminar por varias horas para llegar a un centro de salud, donde puede existir el centro y su equipo de diagnóstico pero no encontrar médico, en muchos casos la enfermera hace las veces de médico, la gente asiste al médico una vez que sus prácticas ancestrales no han surtido efecto.

Los servicios de salud en todo el país no cuentan con programas específicos que cuiden los aspectos lingüísticos, sobre todo en los aspectos de salud, por tanto los esfuerzos que hacen nuestros estudiantes al generar sus proyectos son siempre bienvenidos por la gente, como señala Eleana, dependen de los traductores y no les queda sino confiar en que están siendo honestos con ellos al encontrarse supeditados a estos apoyos. Es importante señalar que los padecimientos clínicos dada la cosmovisión de cada grupo cultural, muchas veces no tienen una traducción que se aproxime siquiera a las ideas de la salud y la enfermedad en español, entonces la situación se complica aún más.

Es importante señalar que cada estado de la República Mexicana cuenta con un financiamiento propio, depende de la gobernatura del estado y de cómo se organicen los servicios de salud de las jurisdicciones de cada estado, que se asignan los recursos para cada programa, así dentro de las representaciones sociales que la gente tiene sobre el cuerpo, las enfermedades de los dientes y la boca no se encuentran regularmente entre las prioridades para recibir atención.

De acuerdo a lo que nuestra experiencia de trabajo comunitario por más de 20 años nos ha mostrado, es que la gente asume que la destrucción y pérdida dentaria es parte del deterioro natural del cuerpo, desconoce que esto puede prevenirse, en particular en los grupos sociales de menor o nula escolaridad.

Para nuestros estudiantes resulta complejo enfrentar esta realidad, ya que las representaciones y prácticas sobre las enfermedades de la boca se reducen a atender el dolor dental o perder el diente, se promueve en la gente que vive con construcciones cognitivas aspiracionales al llamado *desarrollo o evolución* que lo traslade al llamado *primer mundo* y goce de dientes blancos y bien alineados; esto como dije antes depende del grupo social del que se trate, depende de los recursos financieros de que se dispongan, son las posibilidades a las que se aspira.

Los testimonios de cada una de nuestras protagonistas revelan en cada una de las historias los contrasentidos a los que se ha expuesto cada una de ellas en este espacio pedagógico durante su formación en nuestro posgrado.

### ***Los datos, en el ámbito decolonial***

Las experiencias que deseamos compartir se centran en los testimonios de estudiantes que han desarrollado trabajo de campo en comunidades rurales e indígenas, dos en el sureste mexicano una en el estado de Quintana Roo, una en el estado mexicano de Yucatán, dos en el estado mexicano de Oaxaca, otra en el estado mexicano de Veracruz y una más en el Estado de Hidalgo.

La riqueza de los datos permiten revelar la forma en que estas estudiantes se han deconstruido y luego se han reconstruido en esta nueva propuesta de decolonialidad, al deconstruir el ser, el saber y el poder como ha dicho Castro-Gómez, las poblaciones que atendieron tienen todas características de población rural, en todos los casos era la primera experiencia que tenía la gente de haber sido abordada, es decir en todos los casos era la primera vez que se les proponía un trabajo de este tipo.

La idea de caracterizar a las participantes es una condición necesaria para situar a cada UNA en su escenario propio y tener una semblanza clara de las formas en que sucedió cada

uno de los fenómenos que estamos analizando aquí, de manera que el lector logre hacerse una idea muy clara y pormenorizada de las condiciones de cada participante, aquí los datos recabados a través de la encuesta aplicada.

Retomaremos seis casos de estudiantes (ver Tabla 1). La experiencia de cada alumna permitirá al lector imaginar cada uno de los escenarios, como puede observarse, se trata de personas con muy diversas condiciones y en consecuencia respuestas muy diferentes para cada espacio, la forma en que la población recibe al estudiante, marca un hito en la forma en que se desencadenaran los hechos y en consecuencia el tipo de resultados que se han obtenido en cada caso.

**TABLA 1.** Caracterización de los estudiantes.

Nombre	Edad	Religión	Escuela de procedencia	Ocupación principal	Ocupación secundaria	Comunidad atendida
Nancy	38	Católica	Facultad de Odontología UNAM	Centro de Salud Municipio de Benito Juárez	Consulta privada	Comunidad de San Lorenzo, Quintana Roo
Eleana	48	Católica	Universidad Veracruzana	Servicios de Salud de Xalapa, Veracruz		Servicios de Salud Pública de Xalapa, Veracruz (Municipios de Veracruz)
Fabiola	36	Católica	Universidad Autónoma de Yucatán	Servicios de Salud y universidad pública en yucatán		Servicios de salud de Yucatán
Adriana	23	Católica	Facultad de Odontología UNAM	Consulta privada odontológica		Comunidad de La Manzana, Municipio de Zimapán, Hidalgo
Gemelas mesinas	28 católica		Facultad de CERESO de Comunidad Odontología Zochila Miahuatlán. Oaxaca			

**Presentaremos** entonces la experiencia transformadora de las seis protagonistas: Eleana, Nancy, Fabiola, Adriana y las gemelas, Karina e Iris.

## *Nancy y las Gardenias de San Lorenzo*

Nancy es una estomatóloga formada en Cd. de México en la emblemática Facultad de Odontología de la UNAM, vive en Cancún con su esposo que es el médico del Centro de salud de la comunidad de San Lorenzo en el Municipio de Lázaro Cárdenas, en el estado mexicano de Quintana Roo, tienen una hija única que entonces se encontraba cursando la Escuela Primaria en una escuela privada en Cancún, Nancy combina su tiempo atendiendo como cirujano dentista el Centro de salud del Municipio de Benito Juárez, muy cerca de Cancún, con el trabajo en su consultorio privado ubicado también en Cancún, su vida transcurría así hasta que llego a estudiar su posgrado con nosotros.

El primer encuentro con las mujeres de San Lorenzo donde ella realizo su trabajo comunitario, fue para ella un tanto ríspido, ya que me había consultado sí podría tratarse de ese grupo para el desarrollo del trabajo comunitario y yo asentí; sin embargo el encuentro no fue para Nancy como ella esperaba, ya que las mujeres de la comunidad mientras tejían hamacas en los solares de sus casas, poco atendían a Nancy, ellas se encontraban estigmatizadas por la imagen que tenían *de la esposa del Dr.* Más que de la propuesta que ella les ofrecía para capacitarlas *como promotoras voluntarias de salud*, fue un gran trabajo para Nancy lograr un nivel de rapport propio de estos trabajos, hasta que logro convertirse como ella misma dice en su líder:

*Ellas estaban muy resistentes conmigo, porque era la esposa del Dr. Entonces me costó mucho trabajo, pero al final ellas se volcaron conmigo, logre que aceptaran la propuesta de participar como promotoras de salud, algo que ayudo mucho es que se integró Miguelina al grupo, ella era la enfermera del centro de salud, que trabajaba directamente con mi esposo y entonces ya se hizo un grupo muy bonito, sólido y me invitaron a sus casas a enseñarme las plantas medicinales que tenían sembradas, en particular Rosita, que vivía en la parte trasera del Centro de salud,...Nancy*

*Me convertí en su líder, las que hablaban maya se apoyaban de Rosita y Miguelina, Rosita ya había realizado proyectos propios que ofreció el Municipio sobre producir miel*

*y productos afines con abejas meliponas, ellas hablaban maya pero también hablaban muy bien el español, de manera que se hizo un grupo que apporto mucho a la comunidad, ...Nancy*

Cuando al finalizar el semestre se presentaron los trabajos en el Congreso de alumnos de Posgrado de la UNAM, las promotoras sabían que Nancy iría a México a presentar el trabajo que había realizado con ellas, y un día antes de que ella viajará a México desde Cancún, fueron a buscarla para entregarle un obsequio, se trataba del traje de gala típico de la zona maya, nuevo con zapatos blancos para que lo estrenara cuando presentará su trabajo:

*Para mí fue una supersorpresa, porque además el traje es caro para ellas y me lo llevaron completo con todo y zapatos, les prometí que lo usaría, y fue una gran emoción, que causo también cuando expuse mi trabajo en la FES (FES Zaragoza), a otras compañeras les toco en otras escuelas, pero a mí me toco en nuestra FES y fue una gran experiencia, estuvo presente la Dra. Romo (Coordinadora del Programa de Posgrado) y ella quedo muy satisfecha con la presentación y con la respuesta de la gente...Nancy*

Analizar el fenómeno de la decolonialidad del ser en Nancy, es una tarea novedosa e importante ya que esta transformación de la que hablamos aquí, ocurrió en un lapso de más de dos años, recordemos que el tiempo oficial es de dos años, sin embargo la educación a distancia y la forma en que se encuentra registrado el Plan de Estudios en la Coordinación General de Posgrado, permite a los estudiantes elegir el tiempo y el número de materias que cursaran durante cada semestre de su posgrado por lo que en realidad los alumnos tienen hasta cuatro años para cursar la totalidad del Plan de Estudios.

En el caso de Nancy se trató de un trabajo muy interesante, ya que parte de las sesiones de trabajo se realizaron en la escuela primaria local de San Lorenzo, los estudios de los niños se realizan en maya y español y eso implicó que el resto de la comunidad se percatara del trabajo que se estaba realizando, otras mujeres de la zona que no participaron en el proyecto se enteraron y de alguna forma se acercaron brindando respeto al grupo.

Las actividades del grupo de promotoras voluntarias de salud de San Lorenzo incluyeron aprender a inyectar, a tomar la presión arterial, a tomar la temperatura, algunos temas sobre la anatomía dental y la salud bucodental, de manera que el beneficio fue extensivo y exponencial hacia la comunidad, Nancy por su parte aprendió de ellas las principales partes

del cuerpo en maya y la identificación y el nombre de las principales plantas medicinales que se encuentran en los solares de las casas y su utilización, cuando yo visité la comunidad conocí entre otras cosas el fruto del achiote que es uno de los principales condimentos de la cocina maya.

Como vemos la transformación de Nancy la identificamos en su discurso, que ya integraba muchos de los conceptos que se analizan en el módulo como el del Modelo Médico Hegemónico de Menéndez, hegemonía y poder de Foucault y desde luego los elementos básicos de la Construcción social de la realidad en Berger y Luckman, todo esto después llevado a su escritura, como lo señala Carlino en relación a las literacidades y la forma de escribir.

La forma de escribir de los estudiantes luego de transitar por nuestro módulo después de cuatro semestres es una de las pruebas más contundentes de esta transdisciplinariedad que señala Castro-Gómez en la decolonialidad de la Universidad, la experiencia de usar conceptos y palabras nuevas en su discurso que hasta el momento era solamente construido por un lenguaje eminentemente biomedicalizado o bien tecnificado por los conceptos propios de la estomatología resultan no sólo sorprendentes, sino altamente gratificantes y dan muestra de los logros que se pueden tener al conducir a los estudiantes a través de las aulas virtuales, aquí en sus palabras:

*La verdad, tuve que tomar un curso con un sociólogo para entender todo lo que venía en el módulo de comunidad, pero ya le entendí, cómo trabajo en el centro de salud en Cancún, acá todo es como el Modelo Médico Hegemónico de Menéndez, todo se impone al paciente, se ríen de que hablan en maya y nosotros no les entendemos, yo me he apoyado en el enfermero, el sí habla maya y me ayudo con los nombres del cuerpo y las enfermedades en maya, y ha resultado muy valioso para nuestro trabajo, yo estoy muy contenta con todo lo que he aprendido y lo que logre hacer con la señoras...*

Nancy destaca el nivel de empoderamiento que logro realizar en *las Gardenias* (así se autonombraron como grupo, las mujeres que trabajaron con Nancy, *Gardenias* es un tipo de flores mexicanas), y los cambios que se generaron en la relación entre ellas y el grupo:

*Después de trabajar con las Gardenias me di cuenta que tuve que reinventarme, ser una mejor versión de mí, cada día para poder romper algunos paradigmas, luchar en contra de los estereotipos que hay en la comunidad; aceptar las inquietudes y las debilidades*

*de las demás para poder ayudarlas y que buscaran y aprendieran cosas diferentes, cosas relevantes para ellas; tuve que crear ideas y pensar como transmitir las, ser fuerte; pero con humildad, ser sensible, ser solidaria, distribuir mi tiempo, organizar, creer en mí y en ellas, para que se fueran empoderando y renovarse, que perdieran el miedo, creando cambios positivos para que ellas, mirándose de una manera diferente y que no se cerraran las puertas, lucharan por lo que quieren. El haberme ganado su confianza y esa libertad de expresión que tenían en el grupo reflejo mucho la unión, la fortaleza y el crecimiento interior de cada una, incluyéndome a mí.*

La importancia de cómo se concibe así mismo el estudiante es muy importante ya que de ello depende la fuerza que desarrolle el grupo, en particular cuando existen atenuantes como esta que ocurrió en el caso de Nancy, *ser la esposa del Dr. Del centro de salud*, la gente asume que ella es una continuación del ropaje autoritario y hegemónico que ostenta el médico del centro de salud, que ha satanizado, criticado y anulado sus saberes y su cosmovisión, por eso en las primeras sesiones de trabajo la gente habla en su lengua local entre sí, en el ánimo de cerrar filas y defenderse del extraño que viene de fuera a hablar de una forma que nadie entiende, llena de tecnicismos y a imponer el sagrado programa de salud asociado a promesas que en muchos casos la gente ya ha escuchado, muchas veces asociado a promesas electoreras.

La propuesta contrahegemónica entonces, se identifica desde luego en una ruptura cognitiva y también ideológica, por eso el trabajo comunitario es tan complejo, es un encuentro de dos mundos diferentes, de manera que cuando se logra el éxito de un trabajo es de celebrarse, así como ha ocurrido en Nancy:

*Yo me tenía que portar como un líder, y no es fácil tener la capacidad y la oportunidad de influir en otras personas para generar un cambio; es un reto, una disciplina y una gran responsabilidad, un compromiso y un honor haber compartido esas vivencias, esperando que hagan cosas extraordinarias con sus sueños. Yo crecí igual que ellas, porque las cosas cambian para bien.*

La experiencia de Nancy, fue de tal riqueza para ella que decidió titularse con ese trabajo, es importante señalar que para ella fue muy gratificante comprobar lo que anunciamos a los estudiantes desde el primer día en trabajo de campo, tenemos que hacer un trabajo con la gente tan impecable, que logremos que el grupo se mantenga a pesar de que nosotros terminemos nuestro ciclo con ellos, a pesar de que nosotros nos retiremos al

haber concluido, ellos o ellas tienen que continuar y *las Gardenias* continuaron, yo tuve oportunidad de conocer la comunidad y también para mí fue muy satisfactorio ver los alcances que tuvo el programa.

### ***Fabiola en Xlantum***

El caso de Fabiola es en cierto modo muy diferente al de Nancy y de alguna manera muy similar, ella también se desempeña en el sureste mexicano, Fabiola, por su parte también trabaja como Cirujano Dentista en un centro de salud en la ciudad de Mérida en el estado mexicano de Yucatán, además es profesora en la Universidad en la misma ciudad, se las arregla para atender a su familia, ella se encuentra en proceso de divorcio y tiene dos hijos pequeños. También ha realizado estudios de posgrado previos sobre Salud Pública, de manera que ya tenía idea de lo que sería su experiencia sobre Atención Primaria, y sobre todo como sería el proceso del trabajo comunitario, ella lanzó su convocatoria en una escuela primaria pública del Municipio de Xlantum, Yucatán, población que tiene en su mayoría también hablantes de lengua maya, pero se trata de un maya diferente al de la comunidad de Nancy, por lo que se trataría de un trabajo muy interesante, ella convocó a su comunidad en una escuela primaria pública, al respecto dice:

*Cuando las señoras me vieron en el costurero (lugar de reunión de las mujeres), como que se confiaron más conmigo y me invitaron a sus casas para ver sus solares y sus patios grandes, donde tienen sembradas plantas medicinales, esta es una experiencia que nunca había hecho y estoy muy contenta y satisfecha con la respuesta que ha mostrado la gente, Fabiola”*

En este caso es muy importante considerar lo que ocurre cuando en un espacio educativo como es el caso de las escuelas, (la mayoría de nuestros programas de promotores voluntarios de salud se realizan en escuelas primarias públicas, esto tiene dos ventajas: encontramos siempre a la gente y los grupos de la Asociación de los Padres de Familia ayudan mucho en la organización y mantenimiento del grupo) se presentan nuestros estudiantes a proponer su proyecto, ya que la gente asocia de manera inmediata que se tratará de *atender a los niños*, es decir de realizar atención clínica y bueno es difícil informar a la gente que esto no será así, que sólo se tratará de un programa de salud educativo-preventivo, basado en los principios de la promoción de la salud, es decir de integrarnos en

el diagnóstico situacional básico que reúne las principales problemáticas de la comunidad y trabajar de manera interactiva con ellos para la solución de éstos, cuando se trate de situaciones que son viables.

En este caso también es muy importante considerar el hecho de las actividades profesionales que tiene Fabiola y su formación profesional, ya que sus antecedentes como salubrista la colocan en una gran ventaja con respecto a los demás compañeros, ya que tiene conocimientos sobre la salud pública y la estadística que los demás apenas comienzan a esbozar, de manera que la experiencia de plantear una propuesta de trabajo voluntario, la ha podido realizar con muchas más herramientas que las otras compañeras restantes que conforman el grupo que estamos analizando, los grupos escolares como decía, prometen mucho porque los padres de familia se preocupan por los niños, y valoran desde luego que se trate de un programa que no tiene costo, ninguno de nuestros programas, jamás ninguno ha tenido ni tendrá costo, sólo se cubren los gastos propios del trabajo comunitario como son fotocopias de material educativo o cartulinas para realizar los periódicos murales en las escuelas.

Esto último es de gran importancia, considerando el hecho que ocurre en todo nuestro país, la atención clínica bucodental es muy costosa a nivel privado y la que ofrecen los servicios de salud institucionales tienen una estructura de orden muy compleja: la gente tiene que llegar desde la madrugada a solicitar ficha para recibir atención clínica en ese día y la atención clínica como tal es muy limitada y altamente mutilatoria (es decir que no logran salvarse dientes que en la clínica privada sí se lograrían), esto sucede así en los servicios de salud de las jurisdicciones sanitarias del Gobierno del Estado en todo el país.

Entonces Fabiola está en otra posición muy distinta de la de sus compañeras, situación que desde luego impactaría en los resultados del proyecto, como lo señala Catherine Walsh, se tienen que desarrollar elementos asociados a la Interculturalidad y a la multiculturalidad, considerando que se trata de poblaciones no urbanas, bilingües, vulnerables, viviendo bajo códigos socioculturales, políticos y económicos muy diferentes a los ciudadanos y con una gran carga de tradiciones y saberes, con una cosmovisión que al igual, que en el caso de Nancy, se trata de zonas mayas pero no son la misma cosmovisión, cada una tiene sus propios acentos y significados propios a su zona y a su forma racional de vivirlas, de esta forma es indispensable realizar el ejercicio de la descripción etnográfica y el Diagnóstico situacional de cada sitio para entender cómo y adonde estamos entrando.

La planeación de como harán el primer contacto con la comunidad es el primer documento que los estudiantes escriben sobre su trabajo de campo, La descripción etnográfica es el segundo escrito que los estudiantes nos reportan sobre su actividad de campo, (Gutiérrez, 1997) aquí los estudiantes ya integran la experiencia de articular los conceptos de los principales textos y su recién estrenada visión a través de la observación participante, así comienzan a esbozar sus primeras descripciones e ideas sobre los conceptos nuevos.

Fabiola combina entonces, su cotidianidad con tres escenarios profesionales, el centro de salud, la Universidad donde se desempeña como profesora y sus esfuerzos para desempeñar las actividades académicas que corresponden a las aulas virtuales para cada una de las asignaturas de nuestro programa, como en todos los casos ha resultado complejo para ella comprender los textos de orden social que integran nuestros módulos, sin embargo cada envío tiene un nivel de avance, así, ella señala:

*Yo pensé que como ya había hecho Salud Pública, esto sería parecido, pero ya vi que no, esto ha sido muy diferente y pues bueno, ahora con la pandemia todo se ha complicado, pero haber entrado a proponer el trabajo a la gente ha sido muy valioso, porque eso sí nunca lo había hecho, Ya vi que como dicen los textos el respeto y la cercanía con la gente son lo más importante, son lecturas que nunca había leído..., Fabiola*

Fabiola tuvo que cambiar de sede por diversas situaciones que se presentaron en la Escuela primaria de su primer intento, pero enfrente con muy buenos recursos estas diferencias, con respecto a la forma de trabajar de la gente, ella dice:

*...la gente tiene ts'ibóolal, es como una enfermedad, ahora tengo que ver de qué se trata y ver como armo el discurso para que vean que sí estoy interesada en ellos, espero que ellos me confíen y me colaboren, poco a poco iré viendo la respuesta de la gente ...*

La experiencia de trabajo intelectual de Fabiola, ha sido tan compleja, con respecto a la experiencia vivida con respecto a los contenidos de nuestro módulo, ella expresa:

*Me han gustado mucho las lecturas, pero me ha costado mucho trabajo entenderles, necesito leerlas más de una vez o regresarme constantemente a revisar otra vez los párrafos, me paso desde que vimos a Bourdieu, y otras y después bueno escribir sobre eso, me costó todavía más trabajo.*

La propuesta de trabajo comunitario de Fabiola, incluía la posibilidad de reunir información sobre la cosmovisión de su comunidad, y sobre la escritura en maya de la interpretación y representaciones sociales sobre el cuerpo y los principales procesos de salud-enfermedad-atención en su comunidad, al respecto ella dice:

*voy a ir avanzando en esto, espero todavía en este semestre y el otro que sigue, a ver cómo le hacemos con esto de la pandemia.*

Fabiola aún es alumna nuestra está cursando el tercer semestre y esperemos logre consolidar al grupo y dejar testimonio de su grupo en nuestro programa, esta experiencia de la contingencia por el covid, ha impactado a todos nuestros estudiantes, no sólo a ella, por lo tanto hemos propuesto otra clase de trabajos con entrevistas, por ejemplo para lograr evaluar las materias, esto permite identificar el nivel de avance que han tenido con las lecturas y desde luego elevar el nivel de la descripción y análisis realizados.

### ***Eleana y la Fundación Xalapeña por una sonrisa***

La experiencia de Eleana, es muy diferente ella es soltera, se ha formado como Cirujano dentista en la Universidad Veracruzana, en el estado mexicano de Veracruz y ha realizado también estudios de posgrado en Administración de Servicios de salud y Salud pública y se desempeña en los servicios de salud Pública en la ciudad capital de Veracruz, Xalapa. Ella ha realizado en los últimos años trabajo como gestor de calidad y se encuentra también asignada a planificar y llevar a cabo la jornada médico-quirúrgica para la realización de cirugías maxilofaciales para resolver la anomalía física del labio paladar hendido en los niños afectados por esta anomalía genética<sup>26</sup>.

Ella participa con el DIF Estatal, la *Fundación Xalapeña por una sonrisa* y los DIF Municipales (Médicos maxilofaciales de los servicios de salud) en este caso no se trató de un trabajo

---

<sup>26</sup> El labio paladar hendido es una malformación genética donde el bebé nace con una abertura sobre la cara que comunica el paladar de la boca con la nariz, puede ser unilateral o bilateral, es necesario practicar al niño afectado varias cirugías maxilofaciales y plásticas a lo largo de su vida hasta lograr un rostro que cumpla con los criterios de normalidad de un niño sano, es común que en nuestro país sobre todo en la población con escasa escolaridad, culpar a la madre de este defecto en el niño, también es común que el padre abandone a la familia por este hecho y desafortunadamente es una anomalía que se presenta con mucha frecuencia en los estados del sureste del país.

voluntario donde la gente realizaría la experiencia de asistir a un trabajo sistemático a un solo lugar por determinado tiempo, se ha tratado de un trabajo en el que participan además otros colaboradores, teniendo de antemano el trabajo organizativo de las tres instituciones participantes.

En este caso de Eleana, no se trata de esta la única tarea que tiene, esta es como un plus, ya que suelen realizarse estas campañas en fin de semana, para llevar a los niños de diferentes comunidades a la ciudad, en este caso se trata de Poza Rica, Veracruz, lugar muy lejano de Xalapa.

Es una tarea titánica, ya que se tienen que practicar en los niños varios exámenes clínicos antes del día de la cirugía, esto implica traslado de los niños con sus madres a la ciudad, para realizar estas pruebas de manera previa, y por lo tanto implica la participación de muchos actores de salud. Es importante señalar que en este caso su papel como funcionaria de la institución, la coloca en un papel por demás crítico ya que además tiene que gestionar todos los contactos y convenios con cada municipio, ya que desafortunadamente no todos los niños que tienen esta anomalía son intervenidos, se realizan diversos exámenes para decidir cuáles serán los niños beneficiados.

Por otro lado es importante señalar lo que hemos mencionado respecto de la complejidad que existe entre la familia de los menores, ya que en muchos de los casos las madres de los niños son responsabilizadas o culpabilizadas por el defecto con el que nació el niño.

Es importante señalar que tanto en el caso de Eleana como en el de Nancy, Fabiola y Adriana, tal como señala Catherine Walsh (2007), se viven en estos encuentros los fenómenos de interculturalidad y multiculturalidad, que como dice el concepto, se utilizan para denotar en la gente que no son iguales a nosotros; a pesar de que cada uno de nuestros estudiantes vaya con la mejor voluntad de trabajar con la gente, siempre seremos diferentes a ellos, nuestros códigos de comunicación, nuestra ropa, nuestro discurso por más cuidado que sea, siempre nos verán diferentes, y como ha ocurrido en muchas comunidades, ellos siempre tendrán reserva de confiarse, debido a que ya les ha sucedido, que el que viene de fuera, no siempre llega con buenas intenciones, lo dice Boaventura de Sousa Santos P. 36, siempre existe entre ellos mismos las ideas que el blanco tiene para los indígenas, la idea que se ha difundido, la idea de raza: ¿El indígena tiene alma?, entonces con semejantes atrevimientos, ¿cómo puede el indígena confiar? ¿Qué le ha pasado antes para reaccionar así con el que viene de fuera? Boaventura

de Sousa (2010:11), plantea Despensar para poder pensar, Pensamiento crítico de raíz occidental, los movimientos y las luchas sociales.

Se habían programado cuatro jornadas de Cirugía para estos niños, pero por la pandemia fueron suspendidas y sólo se realizó una en marzo, Eleana es Coordinadora de atención estatal de la Dirección de atención médica en Especialidades odontológicas, en Veracruz existen 29 hospitales, cinco de ellos cuentan con servicio de segundo nivel con servicios de Cirugía maxilofacial (expertos en operar caras), Odontopediatría (expertos en atender niños pequeños), periodoncia (expertos en atender enfermedades de los tejidos de sostén de los dientes, endodoncia (expertos en conservar las raíces de los dientes y los dientes) y ortodoncia (expertos en acomodar los dientes) y dos de ellos con patología bucal (expertos en todas las enfermedades de la boca y tumores) .

Los servicios de salud de Xalapa atienden también como *subrogados* (Pacientes a quienes en este caso atienden los servicios de salud de Xalapa y son pagados por el IMSS) a la población del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) Zona Norte.

Eleana se formó en el grupo externo de la Universidad La Salle (Universidad privada) en la Maestría de Administración de Instituciones de salud, esta situación me llamo la atención desde el principio, desde que vi su solicitud como aspirante a nuestro programa, porque me parecía que ya contaba con un bagaje mucho más completo y de mayor nivel, que lo que le ofrecíamos como Especialización, pero a este respecto ella ha mostrado entusiasmo desde el principio, situación que se ha visto reflejada en su desempeño académico.

Al respecto de su experiencia con este grupo poblacional, expresa:

*Para mí ha sido como un encontronazo, darme cuenta que no es lo mismo planear desde mi escritorio la jornada quirúrgica, que vivirla con la gente, las personas que estuvieron citadas en esta ocasión hablaban tenek y totonaco, y fue muy impactante ver sus reacciones, porque en varios casos las señoras nunca habían salido de su comunidad y no se querían subir a las camionetas que nos trasladarían al lugar donde se realizarían las cirugías (Poza Rica, Veracruz), desde luego se trata de gente monolingüe, muy pobre y con escasa o ninguna escolaridad, tenían miedo de lo que se realizaría a sus niños y uno se siente impotente al no poder hacer algo más por ellos, imagínese y todos los casos donde las mamás tienen miedo y no los llevan a la revisión a ver si son candidatos para la cirugía, en fin todo un aprendizaje, ya que todos vienen de zonas rurales, Eleana...*

Eleana como bien dice ella misma, se desempeña cotidianamente *en un escritorio* como funcionaria de los servicios de salud en Xalapa, y desde ahí planifica las acciones de trabajo de todas las comunidades del estado de Veracruz, por lo que su vinculación con la gente es esporádica y a menos que le toque vivir la jornada quirúrgica en las camionetas, ella dicta instrucciones desde su oficina, entonces, como nos dirá en algún momento, *la vida indígena, es otro mundo*. El hecho es que estas acciones van transformando a Eleana, entonces estos espacios donde esta comisionada al lado de otros compañeros que participan de la jornada, la colocan en un escenario diametralmente opuesto al que lúdica el Modelo Médico Hegemónico en los servicios de salud convencionales, ante estos hechos ella expresa:

*...la verdad es que es otro mundo la vida indígena, durante la carrera de cirujano dentista y con todos los entrenamientos que he hecho sobre salud pública y promoción de la salud, nunca nos preparan para esto, con mayor énfasis sí no sabemos la lengua, tenemos que confiar en lo que el intérprete diga o haga, y nosotros estamos al margen, desde luego que al terminar la jornada nos quedamos muy satisfechos de los resultados obtenidos y de cómo trabajamos como equipo, y a preparar la siguiente fecha para la nueva jornada, es muy importante ver cómo les cambia el rostro y la mirada a las mamás, al ver que la carita de sus niños ha cambiado y ya se ven un poco más normales...*

*la anomalía bucodentofacial del labio paladar hendido, genera un aspecto de deformidad en los pequeñitos y desde luego las madres suelen ser culpadas por el defecto facial con el que ha nacido el niño, por lo que es de comprenderse que las mamás buscan la forma de corregir en la medida de lo posible esta anomalía, gracias a estas jornadas pues les ofrecemos esta oportunidad a las familias, de cambiar la vida del niño al cambiar su rostro*

Es un impacto estar formando parte de la vida íntima del trabajo comunitario con la gente, donde los reportes no integran el conocimiento que han adquirido durante las lecturas del módulo, donde como nosotros mismos les compartimos, la vida en los ambientes sanitarios, no son sólo números, porcentajes e interpretación estadística, en este caso Eleana ha vivido lo que hay detrás del escenario público, en particular en este tipo de atención que atenta contra la sensibilidad y la parte más profunda de la relación madre-hijo de este grupo humano, aquí ella expresa:

*... y desde luego sí ya de por sí es agotadora toda la jornada entrar al mundo de sus vidas y sus familias es de gran importancia, porque los niños no son sólo casos, ni números,*

*son vidas y familias con un problema de salud que resolver, sabemos que estos niños necesitarán de varias cirugías durante su vida, entonces nosotros somos partícipes de esa secuencia de hechos que cambiarán su vida, sí de por sí en un ambiente urbano claro que son señalados, imagínese en su pueblo, son más estigmatizados.*

La transformación de Eleana alrededor de esta experiencia con la comunidad indígena de diferentes localidades del Estado de Veracruz ha sido notable, ya que de alguna manera con su paso por la especialidad se ha ido transformando, pero sus compañeros profesionales de las otras áreas no, en sus palabras dice:

*yo he cambiado mucho desde estas experiencias con la gente, no sólo por el tipo de soluciones que se le ofrecen a la gente, sino porque tenemos que adentrarnos en su vida, para entender por lo que pasan y que ellos se sientan realmente atendidos, no solamente que operamos a su niño, sino que de verdad nos importa todo su contexto...Eufrocina, fue todo un caso para mí, ya que me di cuenta que es muy diferente lo que planeamos desde el escritorio que lo que vivimos con la gente, además de que en este caso se trata de la participación de tres instituciones la fundación que manda a los cirujanos para operar, los Servicios de Salud de Veracruz y del DIF del estado, claro que en cada jornada mejoramos la planeación, sin embargo sigo admirándome de mí misma sobre todo lo que aprendo de la forma en que la gente interpreta la vida, Eleana*

Aquí me parece indispensable analizar lo que significa para las mujeres indígenas, luego de haber enfrentado la experiencia de ver que han dado a luz a un niño *con la cara amorfa*, el hecho de saber que *“será operado”*, vale la pena analizar como ellas logran al interior de su lengua, elaborar la idea de que será intervenido, y de que en este caso el personal como Eleana es el encargado digamos de traducir, en este caso no lo digo con respecto a su lengua natal, sino de la forma de informar a las mujeres de esta posibilidad para sus niños, recordemos que en el caso de las mujeres que aún se encuentran casadas o viven con los padres de los niños, tienen que consultarles sobre lo que se pretende efectuar en el niño.

Sabemos que las representaciones sociales que los pueblos tienen sobre el cuerpo son muy sólidas, y en consecuencia hay que tocar de alguna manera estas para partir de ahí y entonces plantear la propuesta de operar al niño.

Como hemos visto en este caso de Eleana se identifican la decolonialidad del ser, del saber y del poder como diría Castro-Gómez (2007) en decolonizar la universidad, la idea de

decolonialidad en el personal médico se identifica como un *símbolo de progreso o evolución*, que como diría Boaventura de Sousa Santos, en encuentran *más allá de la línea*.

La experiencia de trabajo de Eleana de este año, ha sido modificada varias veces por la pandemia, desde luego la prioridad es atender las emergencias por el covid, los servicios de salud de todos los estados de la República fueron transformados debido a la pandemia.

Eleana ha manifestado el choque que le ha representado encontrarse con las lecturas de nuestro Módulo en relación y a propósito de este hecho, al respecto menciona:

*Cuando me inscribí pensé que se me iba a ser más fácil por todos los estudios que ya había hecho antes, pero vi que no, nada que ver, y todo esto con la experiencia que ya vi con los indígenas en las jornadas quirúrgicas, es como si hubiera entrado a otro mundo, me ha costado trabajo digamos aterrizar las lecturas con lo que se vive en la vida real y pues esto con lo que ya había estudiado nada que ver...*

Así tenemos que para cada estudiante esta ruptura que se vive en cada uno con el Modelo Biomédico aprendido, es muy particular en cada quien, sobretodo como se está analizando depende de las circunstancias particulares de cada historia de vida y de las situaciones particulares que se viven mientras se están realizando los estudios, por eso mencionaba que había sido difícil elegir los casos que resultasen más representativos para dar una idea al lector sobre la forma en que se construyen nuestros estudiantes.

### ***Las Gemelas Mesinas en Zochila, Oaxaca***

La experiencia de las Gemelas Mesinas Iris y Karina ha sido muy gratificante e impactante, desde sus primeros encuentros conmigo, siempre llegaban alegres y riéndose, ellas tenían apenas 28 años, estaban recién egresadas de la Facultad de Odontología de la UNAM en Cd. De México y ya habían sido contratadas como Cirujanos Dentistas en el CERESO (Centro de Rehabilitación Social, reclusorio) de Miahuatlán en el estado mexicano de Oaxaca, ciudad que se encuentra a tres horas de la Cd. Capital de Oaxaca.

Cuando yo les plantee la necesidad de elegir una comunidad para realizar su trabajo comunitario me hablaron de Zochila, comunidad indígena hablante de una variedad de Zapoteco, ellas transcurrieron sus años de Educación primaria ahí, debido al frágil estado

de salud broncorespiratoria de una de ellas y debido a que sus abuelos maternos y paternos vivían ahí, se quedaron a cargo de ellos y de sus tías hermanas de su mamá.

Ellas aprendieron en su infancia igual que todos los niños de la comunidad, a tocar un instrumento para participar en la banda de la comunidad, esta actividad la realizaban en la escuela por la tarde. Crecieron en medio del campo, de las actividades de agricultura y del cuidado de los animales, regresaron a Cd. De México para estudiar la secundaria, el bachillerato y realizar su carrera profesional, ellas se enteraron de nuestro programa, revisando por la página electrónica del Posgrado de nuestra Facultad

La comunidad de Zoochila, se mantiene de actividades de agricultura y cultivo de animales y en su mayoría de las remesas que envían familiares que viven en los EUA. La comunidad se encuentra a cuatro horas de la Cd. Capital de Oaxaca, entre caminos pavimentados de doble circulación y terracería, yo tuve oportunidad de visitar la zona con ellas en la principal semana del año, que son las fiestas patronales.

Los datos que ellas me compartían cuando me visitaban en mi oficina para recibir asesoría, incluían narrativas sobre la forma de vivir de la gente, por ejemplo la descripción de las casas habitación que incluían fragmentos de paredes construidas con fragmentos de paredes de templos o construcciones prehispánicas y la existencia en las casas de múltiples restos arqueológicos de los pueblos originarios encontrados en la zona, a este hecho la gente lo llamaba jah esto era de los antiguos!, esto provoco poderosamente mi atención por lo que nos organizamos y visite con ellas la semana de la fiesta de la comunidad, todo el estado de Oaxaca festeja la Guelaguetza en el mes de Julio.

Tuve oportunidad de ver fragmentos de piedra verde esculpida sobre muros de las casas, y también colocada en el piso en el campo como puente para cruzar un arroyo, ellas estaban muy sorprendidas de mi asombro al ver estos restos arqueológicos formar parte de la cotidianidad del lugar, nosotros nos hospedamos en la casa de su abuelo paterno.

Me compartieron durante mi estancia con ellas, todo el significado de la existencia y presencia de las bandas de música durante las festividades, en sus palabras:

*Las bandas son muy importantes aquí doctora, todos los días de la semana se recibe a una banda visitante, nuestra banda las recibe con música cada día, la banda invitada toca dos o tres horas y después les damos de comer*

Para mí fue muy interesante y alentador participar de la intimidad de la comunidad, y ver todo el esquema de participación de las bandas y verlas a ellas totalmente integradas con su familia y con su comunidad, desde luego para la comunidad ellas eran *visitantes distinguidos* de alguna forma, porque después de haber estudiado para dentistas en la ciudad capital y ser ya unas profesionales regresaban a su comunidad a compartir con ellos, en sus palabras:

*Sí nos gusta venir para la fiesta, a nuestros familiares también les gusta que vengamos, como mi mamá esta en Los Angeles pues es como representarla a ella con su familia, aunque ella este fuera nos quieren bien su familia.*

Los padres de las gemelas Mesinas viven separados desde hace varios años, ella trabaja en USA y su papá vive con ellas, él no tiene trabajo y se dedica todos los días a apoyarlas en lo que necesiten, llevarlas y traerlas en su camioneta adonde ellas necesiten, las apoya en todo y desde luego hace las veces de hombre de la casa. El Sr. Mesinas fue muy amable conmigo durante la semana que pasamos juntos en Zochila.

Regresando a nuestra narrativa sobre los aspectos más importantes de la fiesta en Zochila, tenemos otro aspecto relacionado con la función de las bandas, y en este caso corresponde a la res que sacrificarán para la fiesta:

*El día que se mata al toro para después darle de comer a toda la comunidad, la banda toca para el toro, es su despedida y como es para toda la gente, se hace una misa con tres padres y ahí también toca la banda*

El tema de las bandas es muy importante, porque prácticamente es alrededor de esta experiencia que giran las actividades de la fiesta, por las noches las bandas circulan durante varias horas, van caminando y tocando entre las calles, la gente sale y va detrás de ellas, se hace muy entusiasta la fiesta, una de estas noches se hace el baile en la cancha techada y toda la gente baila las piezas clásicas de la zona, tal como se muestran en la Guelaguetza, la gente baila hasta entrada la madrugada.

El programa de la semana con la participación de las bandas se hace desde antes y se organizan, un día tocan todas las bandas con sus partituras, para este evento se ensaya todo el año, la gente asiste a cada una de las actividades, los horarios de comidas se ajustan a las participaciones de éstas.

Tuvimos oportunidad de conocer a una arqueóloga del INAH, la representante para la zona de Oaxaca, visitamos varias casas donde las gemelas ya nos habían informado sobre la presencia de restos arqueológicos al interior de las casas, en el ánimo de poder organizar un museo comunitario con todos los objetos que la propia gente ha resguardado también por varias generaciones.

Tuve oportunidad de entrevistar a una de las tías de las gemelas, con respecto a temas de salud, y a varias personas de la comunidad con grabadora, acompañada por ellas y obtuvimos información muy rica sobre el uso de las plantas locales y de los curadores tradicionales, a la gente le llamaba la atención que siendo ellas ya *doctoras*, los visitáramos para preguntar sobre el saber popular de la zona, sin embargo nos recibieron muy bien y respondieron todas las preguntas, estos recorridos nos sirvieron para tener un poco más de esquema sobre las condiciones de salud del lugar. Visitamos también el centro de salud, donde una de sus tías era la responsable encargada del centro, no había médico asignado, la gente tendría que ir hasta Oaxaca la capital del estado para atenderse sí se trataba de algo grave.

Las remesas enviadas por los parientes que se encontraban en USA, ya habían servido para adquirir una ambulancia.

**La fluorosis** dental que identificamos en la zona, (enfermedad de los dientes donde se manchan en forma moteada de color café, por un defecto en la formación del esmalte en el diente) incluía una representación por parte de la gente, respecto a las formas de protección para el uso del consumo del agua. Vale mencionar que existía en la comunidad un representante para este fin, sin embargo, existía la confusión de suponer que sí el agua tenía una cantidad de *cloro suficiente* entonces se trataba de agua confiable, y en este caso desconocían que sí el agua contenía mayores cantidades de flúor esto provocaría daños a las personas, no sólo en dientes dañados por el alto contenido de flúor sino que este hecho también provocaría daños corporales en fallas renales y daño a los huesos del cuerpo de las personas, a pesar de que hablamos con el representante sobre este hecho no logramos convencerlo de esta repercusión, la representación social sobre *la protección del cloro*, era muy fuerte como para cambiarla sólo por mi presencia en la comunidad.

En varias oportunidades de nuestros recorridos por la comunidad los familiares de ellas o personas que las conocían, les hacían preguntas o pedían consejos sobre alguna necesidad de sus bocas, a lo que atendían con entusiasmo y desde luego con toda clase de explicaciones.

Tuve la oportunidad de conocer a otra tía de las gemelas, hermana de su mamá que participaba en la escuela enseñando español, ellas trabajaron con su tía para aprender las enfermedades más frecuentes en *zapoteca* y poder incluirlas en su trabajo.

Respecto a la forma en que ellas trabajaron con los contenidos teóricos, fue muy contundente, un día teníamos asesoría, y llegaron a mi oficina con una gran mochila, muy grande llena de los engargolados que ellas habían fotocopiado para trabajar sobre los documentos acerca de la comunidad, yo les había comentado que en la Cd. Capital de Oaxaca se encontraba una sede del CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social), mi escuela donde yo hice mi maestría en Antropología social, y que seguramente ahí encontrarían información sobre la zona. Sólo con la revisión bibliográfica que ellas hicieron se transformó la visión que tenían de ellas mismas, de su historia y de su comunidad. Revisamos todos los materiales que llevaron, revisamos las fuentes de consulta, estábamos embelesadas con todo lo que habían llevado, en sus palabras:

*Mire doctora todo lo que encontramos, estuvimos ahí todo el día pero como ve, ¿con esto será suficiente?, y esto ya lo empezamos a leer, está muy interesante, la verdad no sabíamos que hubieran tantas cosas escritas sobre el municipio, aunque no todas sobre Zoochila, sino sobre el Municipio, aunque bueno, pues ya nos dijo que la etnografía nos toca a nosotras... Iris*

La relación entre ellas era de mucha camaradería y solidaridad, trabajaban muy bien juntas, sin embargo Karina era quien decidía sobre qué y cómo hacer las cosas, esto tuve oportunidad de observarlo durante la semana que pase con ellas en Zoochila.

La transformación de ellas alrededor de las lecturas propias de los contenidos del módulo, fueron cobrando forma conforme iban enviando sus escritos, aquí uno de sus testimonios:

*Nos ha costado mucho trabajo, porque bueno esto nada vimos en la Facultad, es completamente nuevo para nosotras, pero ay le vamos hechando ganitas, sí nos ayuda ud. doctora*

El nivel de entusiasmo que ellas asignaron a su trabajo también las llevo a decidirse por titularse con éste, sin embargo sus compromisos de trabajo con el CERESO eran muy fuertes, ya que constantemente les cambiaban el horario y esta situación dificultaba la

posibilidad de organizarse, ya que se decidieron por instalar un consultorio dental, también en la Ciudad de Miahuatlán donde se encontraba el CERESO donde trabajaban.

Considerando su escuela de procedencia fue muy significativo el cambio que experimentaron, con respecto a los contenidos teóricos y con respecto a su experiencia no sólo de tocar una comunidad indígena, ya que formaban parte de ésta, su trabajo de promoción a la salud fue dirigido a informar y concientizar a la población sobre la situación de no utilizar el agua para consumo humano, ellos ya contaban con la planta potabilizadora de agua, también lograda a través de las remesas, pero faltaba trabajar con la población sobre los peligros de la fluoración dental y física.

Esta fase del trabajo la tuvieron que realizar en otros viajes que realizarían a Zochila, ese fue el compromiso que ellas asumieron para concluir con su trabajo en la comunidad, además de realizar un tríptico con las indicaciones sobre educación para la salud en zapoteca la lengua local: técnicas de cepillado, uso del hilo dental, descripciones sobre la dentición infantil, la dentición mixta y la dentición permanente, además de las enfermedades de las encías y el cuidado de las prótesis bucales.

### ***La joven Adriana en la Manzana, Zimapán, Hidalgo***

La experiencia de Adriana dista mucho de las anteriores, Adriana es una joven de 23 años vive en la Ciudad capital de México, Cd de México, soltera, recién salida de la emblemática Facultad de Odontología de la UNAM en México, llegó a nuestro programa en la idea de realizar su servicio social con nosotros, eso no fue posible, sin embargo se quedó a cursar nuestro posgrado, ella eligió realizar su trabajo comunitario en una comunidad llamada *la Manzana*, perteneciente al Municipio de Zimapán, en el estado mexicano de Hidalgo. Ella propone su trabajo comunitario con un grupo de señoras que se mantienen de las remesas que envían sus familiares desde los EUA y viven condiciones de pobreza extrema, contrastantes con otras mujeres que incluso han logrado tener su casa propia con características aspiracionales al estilo de vida norteamericano en medio de los cerros y a aproximadamente a una hora de distancia de terracería del Municipio de Zimapán.

Yo tuve oportunidad de visitar con ella la zona y vi por mí misma las condiciones de la comunidad, dada la juventud de Adriana, ella mostro siempre un gran entusiasmo y a

diferencia de los otros casos, ella no enfrentó la experiencia de la lengua local, ya que toda la gente de *la Manzana* hablaba español, ella sentía un afecto especial por la comunidad, ya que sus padres eran nacidos en esa zona y dentro de *la Manzana* habían familiares de ella, muchos de ellos apenas los había conocido y expresaba con frecuencia una especie de gran satisfacción y orgullo ofrecer a la gente su proyecto ahora que *se había convertido en Cirujano Dentista*.

Las señoras de la comunidad de *la Manzana*, se convirtieron en Promotoras voluntarias de salud, sin embargo la cotidianidad se vive en una combinación de ambiente rural y aspiracional al estilo de vida californiano, de hecho muchas de las casas en medio del cerro tienen este tipo de arquitectura, construidas con materiales contemporáneos, pisos y techos de concreto, casas con todos los acabados en cocina y baños, cocina integral y para comer utilizan todos los días el fogón afuera de la casa.

Adriana se transformó durante los dos años que duró su paso por nuestra Especialidad, se integró por completo al estilo de vida de la gente, aprendió a montar a caballo, y asistió a los bailes de las principales fiestas de la comunidad, por supuesto fue invitada como madrina (distinción moral que se ejerce sobre una persona para aludir la confianza y valor afectivo que se le otorga, confiando la custodia de un hijo), situación que garantiza el nivel de rapport que se ha logrado en la comunidad, en sus palabras:

*... pues es que yo nunca me imagine que así fuera la vida de la gente rural, yo no la había visitado así, y me ha gustado mucho, la gente ha sido muy amable conmigo, les encanto las recetas que hicimos del gel para descansar las piernas y del vaporub, y la pasta de dientes casera, además de que se ahorran dinero si las hacen en su propia casa, y bueno sí me ha gustado que las señoras han sido muy responsables y sí asisten a todas las sesiones de trabajo que les di, y pues sí estudian los temas que vemos, y bueno pues sí aprenden y les dicen a las demás que no van, lo que aprendemos y pues también se platican entre ellas, como es muy chiquita la comunidad todo se sabe y pues eso es muy bueno, no cree? Adriana*

Las lecturas preparan al estudiante para insertarse en cualquier tipo de escenario, le preparan para enfrentar al grupo poblacional que eligen con toda clase de garantías, hemos cuidado a lo largo del desarrollo de la especialización de no participar de eventos ni organizaciones (ONG's) que encierren afanes políticos, económicos ni religiosos, seguimos las normas que la UNAM ha establecido desde sus marcos jurídicos (Legislación Universitaria) y cuidando que los grupos sociales que atendemos no se utilicen tampoco con fines electoreros.

En relación al enfoque y complejidad que caracterizan a la literatura que se revisa en el módulo, y por tal razón como expresa el Mtro. Gutiérrez compañero del Módulo:

*No importa que tan difíciles les resulten las lecturas, lo importante es que las conozcan y que logren aprender de acuerdo a sus capacidades y habilidades que traen, aquí aprenderán a desarrollar otras nuevas (Gutiérrez Ortíz ).*

*Adriana entonces trae todo el discurso de la Facultad de Odontología, completamente biomédico, ella es además tímida, en los seminarios permanentes que tenemos los viernes y que son presenciales, participa poco, la parte teórica le costó mucho trabajo, pero en la parte operativa tuvo excelentes resultados, al respecto ella dice:*

*...todas las señoras estuvieron de acuerdo en hacer los apuntes, yo les lleve los esquemas de las partes de los dientes y como se llaman, también lo de la técnica de cepillado y las enfermedades de los niños, ellas me dijeron también de las plantas que usan y cuando van al centro de salud de la Esperanza, ellas son muy puntuales, los de la cooperativa nos dejaron usar las aulas, dijeron que sí era para beneficio de la gente, que pues sí nos dejaban usarlas, hasta nos prestaron las llaves...*

Es importante señalar que parte de los ingresos que reciben los lugareños de las remesas recibidas se han asignado a construir espacios para beneficio comunitario, como es el caso de una cancha de basquetbol, un auditorio (para realizar las fiestas patronales) y las aulas que hasta ese momento no se habían utilizado, fueron creadas justamente para realizar reuniones municipales del interés de toda la comunidad y para necesidades afines de la comunidad.

Con respecto al nivel de complejidad que ella manifiesta sobre el contenido de las lecturas, expresa:

*Las lecturas se me hicieron muy difíciles, yo no sabía que esto existía, en la facultad nunca vimos nada de esto, sólo materias pues, para ser dentista, ni sabía que tenían que ver con ir a comunidad, o sea para que servían las lecturas para ir a comunidad, pues lo del modelo médico hegemónico, que tenía que ver eso con las señoras, hasta que fui escuchando a la dra. Lo entendí, lo del saber popular y el saber del poder y todas esas cosas, pero bueno eso ya lo entendí al final, Adriana*

Es importante señalar que Adriana al igual que Nancy y las gemelas Mesinas, estudiaron su carrera como cirujanos dentistas en la Facultad de Odontología de Ciudad Universitaria en Cd. de México, por lo que no tuvieron oportunidad de revisar contenidos de orden social como sucede en nuestra FES Zaragoza, la experiencia de Eleana y Fabiola se dio en las Universidades del interior del país<sup>27</sup>.

Así la experiencia de trabajo teórico se organiza desde el Plan de Estudios de tal manera que el estudiante logre armonizar desde los primeros temas a revisar, como será su desempeño en el trabajo comunitario, cabe señalar que en los casos donde se encuentran problemáticas comunitarias que se interponen para desarrollar el plan de trabajo se propicia que el estudiante también tenga injerencia en éstas, colaborando con la comunidad para que se genere un papel emancipador y se logren ambos objetivos. Tal como expresa Boaventura De Sousa, 2010:53, *hay que usar los conocimientos científicos en las propuestas contrahegemónicas*.

La experiencia de escritura en cada una de ellas (Carlino, Montes Silva) muestra el grado de dificultad que para cada una ha tenido su encuentro con los contenidos del módulo, los estudiantes realizan un ensayo al final del semestre, en cada uno de los semestres desde luego van teniendo niveles de avance, que cada vez son más sólidos y congruentes con los autores que revisamos, este ensayo se convierte entonces en el marco de referencia de su trabajo de campo que desde luego se individualiza con la etnografía para cada caso.

La experiencia rural por otro lado, como hemos visto, ha representado un enfoque muy particular considerando el momento sociohistórico de la vida de cada una de nuestras protagonistas, en el caso de Fabiola, la experiencia de la pandemia ha interrumpido mucha de la experiencia que se esperaba desarrollar en el municipio de la otra experiencia maya.

Finalmente espero que la narrativa de esta experiencia haya permitido, mostrar el escenario académico de este espacio de formación en los estudiantes que cursan por nuestro programa, tanto en este aprendizaje para leer y para escribir por un lado y en este espacio para encontrarse con los ambientes rurales en este caso de nuestro México, y considerar que mucho de este es altamente semejante como dice Walsh al de nuestra América Latina.

---

<sup>27</sup> El sentido de la información que hemos incluido aquí tiene como propósito, proyectar el sentido de colonialidad del ser que se genera en cada una de las experiencias aquí expuestas,

## Sobre las protagonistas

Los datos se convierten en elementos de calidad una vez obtenidos en cada caso, sí bien la actual condición laboral de cada estudiante pertenece a instituciones oficiales como universidades y centros de salud pertenecientes a diferentes jurisdicciones sanitarias, todas han logrado el proceso de deconstruirse y reconstruirse luego de pasar por nuestra especialización.

El proceso de decolonialidad vivido en estos fenómenos de salud comunitaria, es expresado en los cambios que revelan en sus propios testimonios las estudiantes, es difícil cuantificar el número de personas que se han visto beneficiadas por el trabajo realizado por ellas, en el caso particular de Eleana con la organización de las jornadas quirúrgicas, el cambio de la cara de un niño en crecimiento transforma las estigmatizaciones que sobre el origen de una anomalía craneofacial como esta se extienden en una comunidad rural, y cómo se reciben personas de distintos municipios del estado, el efecto de la realización de una cirugía maxilofacial y plástica de este tipo, tiene repercusiones exponenciales.

El caso de Adriana, desde su entusiasmo y jovial actitud, dejó una marca en su comunidad y la experiencia vivida dejó una marca en Adriana, debido a que la gente solo habla español en su mayoría no se encontraron datos de relevancia respecto a las representaciones sobre los procesos de salud-enfermedad-atención que obedecerían en este caso al fenómeno de la enfermología de la zona, las enfermedades más frecuentes son las que se presentan en la mayor parte del país, broncorespiratorias dados los climas de *la Manzana* con intenso frío y enfermedades gastrointestinales a propósito del manejo de animales y ausencia de agua entubada, la gente acude en su mayoría a los tres centros de salud más cercanos dos cercanos a *la Manzana* y el del centro de Zimapán. Adriana se transformó luego de la experiencia en *la Manzana*, nunca más será igual a como llegó a nuestro programa, la literacidad disciplinaria en la que han incursionado ella y sus compañeras han transformado toda su percepción e interpretación del alcance formativo de nuestro programa.

La experiencia de Nancy desde luego resultó avasallante, dadas las condiciones de su momento sociohistórico y el de su comunidad, como dije antes es complejo calcular el número de personas beneficiadas, la formativa en ella como menciona "*ahora siempre digo contrahegemónico*", y entonces la gente ya me pone atención.

En Fabiola, como en muchos casos del país en este momento sociohistórico del planeta, la pandemia ha impedido la totalidad de sus logros, sin embargo la transformación a la luz del conocimiento de los textos en la parte teórica y en su experiencia rural permitirán tener un actor de salud muy completo.

Las gemelas Mesinas y su experiencia formativa y pedagógica por Zochila, han dejado desde luego una huella que será frecuentemente nutrida en cada viaje que realicen a su comunidad, ya que por las propias características de la comunidad con su lengua local, hay muchas formas aún de potenciar la experiencia que realizaron en su paso por nuestro posgrado y con respecto al sentido de pertenencia identitario que les confiere su papel sociohistórico en el lugar.

La decolonialidad del ser, del saber y del poder vivida en las experiencias de nuestras protagonistas, aunadas al análisis de la decolonialidad de la Universidad, nos permiten replantearnos hacia donde nos dirigimos en nuestro trabajo docente, por fortuna para nosotros, este marco de hechos nos consolida en nuestro ejercicio pedagógico, nos muestra que este es el camino, una vez que hemos incursionado en este para mí nuevo mundo, donde se cuestiona esta visión eurocéntrica del mundo y esta visión desde el sur, desde los países del sur con la mirada puesta en la forma en que están transformándose no sólo los países de América Latina, sino todos los afectados por esta visión.

## Conclusiones

La principal aportación de este trabajo, es ofrecer a los lectores datos nuevos, recientemente obtenidos, directamente de las protagonistas, que han dado cuenta de cómo se viven estos acontecimientos en México al interior de nuestra Universidad y proveer así elementos a los lectores que de igual manera viven condiciones de salud propias de las áreas rurales, que son tan semejantes en toda nuestra América Latina.

Las experiencias de estas protagonistas revelan el antes y el después de las lecturas del Módulo de Trabajo Comunitario, y de vivir con los grupos rurales de México y como se han transformado luego de encontrarse con esta realidad mexicana que en cada caso da cuenta de la forma en que se viven las condiciones de salud y ello deconstruye y reconstruye la idea

que se tiene sobre la salud fuera de las instituciones públicas de atención a las personas, y muestra la abismal diferencia que hay entre el discurso hegemónico en salud, que engarza los tres principales elementos que suceden en América Latina, el pacto entre las universidades, la industria farmacéutica y las estructuras de salud sustentadas en este caso por el estado mexicano, representada por la Secretaría de salud a nivel nacional, y personificada en cada uno de los 32 estados mexicanos, que conforman nuestra República Mexicana.

Las protagonistas que han integrado esta historia nunca volvieron a ser las mismas luego de estas experiencias, sí bien permanecen tres de ellas aún trabajando en los servicios de salud pública en cada uno de sus estados, el tocar los escenarios rurales les permitió conocer un mundo que de no ser por la experiencia de cursar nuestro posgrado, la seguirían viendo como algo lejano que saben que existe, porque la gran mayoría del país está conformado por los grupos rurales, entonces el gran eje transformador es la experiencia de haber cursado este posgrado de Estomatología en Atención Primaria.

La oportunidad de compartir esta experiencia con nuestros compañeros mexicanos y latinoamericanos que están interesados en este gran movimiento intelectual, que intenta y ha logrado con grandes resultados analizar el fenómeno de la decolonialidad, en este caso no sólo en los aspectos teórico-pedagógicos, sino también en los que conciernen al muy vasto campo de la salud como fenómeno social, como dije al principio ya pasando por otros fenómenos transformadores como el Modelo Médico Hegemónico de Eduardo Menéndez, la antropología médica y la medicina social.

El concepto contrahegemónico de *enfermología* de Edmundo Granda, puede verse incorporado en los escenarios que hemos revisado, la idea de salir o bien de no pertenecer a los grupos oficiales de la salud del Modelo Médico Hegemónico, es una lucha que hay que legitimar, en todos los esfuerzos que se realicen para respaldar los espacios auténticos de autonomía de los pueblos de América Latina, expresa Boaventura De Sousa Santos, la importancia de los logros, de los espacios que han ocupado los grupos subalternos de México y América Latina.

Sea pues esta como dije al principio una modesta contribución a los espacios contrahegemónicos de intereses beligerantes con el objetivo único de transformar los escenarios de los menos favorecidos por la historia y las estructuras de poder, por transformar México y América Latina.

## Referencias

- Basile G. (2108). Salud Internacional Sur Sur: hacia un giro decolonial y epistemológico. Rep. Dominicana: CLACSO, De L Comarca, IDEP Salud Internacional, FLACSO.
- Carlino, P. (2013). *Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas*. XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Castro-Gómez S. (2007). Decolonizar la Universidad, la Hybris del punto cero y el dialogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grossfoguel (Eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (79-92). Colombia: Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Colombia Editores, Universidad Central, IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, PENSAR.
- Castro-Gómez y Ramón Grossfoguel (2007). Prólogo: Proyecto Latino/Latinoamericano modernidad/colonialidad". En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (9-24). Colombia: Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Colombia Editores, Universidad Central, IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, PENSAR.
- Donoso, P. (2014). Pensamiento Decolonial en Walter Mignolo América Latina ¿Transformación de la geopolítica del conocimiento? *Temas de Nuestra América*. 30 (56).
- Foucault, M. (1966). *El Nacimiento de la clínica*. México: Ed Siglo XXI.
- Granda, E. (2004). A que llamamos salud colectiva hoy. *Revista Cubana de Salud Pública* 30(2).
- Grosfoguel (2007), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (47-62). Colombia: Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Colombia Editores, Universidad Central, IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, PENSAR.
- Gutiérrez J. (2003). *Notas para la contribución en la investigación de Promoción de la salud. Una mirada desde el Módulo de Trabajo Comunitario*. México: FES Zaragoza Sistema SUA UNAM, Circulación Interna.
- Gutiérrez, J. (1997). *Introducción al Trabajo Comunitario*. México: UNAM, FES Zaragoza, Sistema SUA, Circulación Interna.

- Hernández, G. entrevista por Miguel Gallegos, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 7. Educación en Espacios no escolares. Cultura Escrita y perspectivas Decoloniales.
- Legislación Universitaria UNAM (2017). México UNAM.
- Menéndez, E. (2005). El Modelo Médico y la salud de los trabajadores: Salud colectiva, 1(1), 9-32.
- Mignolo, W. (2003). Las Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista por Catherine Walsh. POLIS Revista Académica Universidad Bolivariana, 1(4).
- Mignolo, W. (2007). El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (25-38). Colombia: Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Colombia Editores, Universidad Central, IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, PENSAR.
- Mignolo, W. (2020). La colonialidad en cuestión- Entrevista con Norma Fernández
- Montes Silva Melanie Elizabeth, López Bonilla Guadalupe (2017). Literacidad y Alfabetización Disciplinar: Enfoques técnicos y propuestas pedagógicas. Perfiles Educativos, 39 (155) 2017 .
- Plan de Estudios Especialización en Estomatología en Atención Primaria (2007). FES Zaragoza UNAM. Quijano A /2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (93-126). Colombia: Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Colombia Editores, Universidad Central, IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, PENSAR.
- Quijano, A. (2018). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Disponible en:
- Rodríguez, A., Casas, D., Contreras, G., Ruano, L. (2015). De la Enfermología a la Salutogénesis. conceptos teóricos en la búsqueda de la salud como derecho universal. *Revista Médica de la Universidad de Costa Rica*. 9 (2) disponible en: [www. revistamedica. ucr.ac.cr](http://www.revistamedica.ucr.ac.cr)
- Santos, B (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Trilce, Extensión Universidad de la República.
- Walsh Catherine (2007). Interculturalidad y Colonialidad del Poder, Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R.



## Un balance necesario

**E**n agosto del 2009 inicié el programa de la Maestría en educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional, en México. Es un posgrado a nivel nacional diseñado para profesores de educación básica en servicio con el objetivo de transformar su práctica docente. Se trata de sistema modular con diferentes líneas de especialización, una de ellas, la que nos reúne aquí, es Animación Sociocultural de la lengua (ASCL).

Para agosto del 2020 el tiempo ya había hecho su tarea, y presuroso dejó nueve generaciones de egresados, **¿Quiénes son los protagonistas de las historias que vamos a contar? ¿Qué pasó en todos estos años? Aquí les doy cuenta de mis impresiones de este trayecto, de manera particular sobre los trabajos de titulación que han producido los egresados.**

Desde la construcción del diseño de ASCL, se tenía claro el interés por trabajar con el enfoque biográfico narrativo a partir de la autobiografía y la documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas como puntales en la elaboración de los trabajos de titulación, pero no se sabía cómo lograrlo. Aunque se conocían relatos de docentes que daban cuenta de su práctica, a través de la innovadora revista *Entremaestr@s*, no se encontraron tesis similares a lo que se deseaba hacer. Lo que nos llevó a construir la propuesta en la teoría, pero llevarla a la práctica fue un avatar. Se requería modificar las formas de enseñar y aprender que conocíamos, y acudir a nuevas realidades, lo que no fue sencillo, al ser un equipo con muchos años en la docencia y tradiciones fuertemente arraigadas.

En las nueve generaciones de egresados se cuenta con 49 tesis autobiográficas, aquí les contaré un poco sobre mi interpretación en la historia de su producción. También haré un esfuerzo por desentrañar los elementos que las constituyen. Pero antes, he de reflexionar

con tristeza, que otras no lo han logrado, parece que la tinta se acabó y las hojas se quedaron en blanco.

Los años dan más de lo que quitan, y hacer un balance es necesario para comprender lo que ha pasado en este proceso de formación permanente en el que transitamos los maestros junto con los estudiantes. Los estudiantes al escribir su tesis y realizar su respectivo examen se gradúan, en cambio, nosotros, siempre seremos aprendices.

No puedo negar la dificultad que me implica apegarme a la historia, porque el autor siempre, señala Bolívar (2001), hace una interpretación conveniente, y en este sesgo subjetivo, se puede objetar que no me ciña a la realidad.

Experimentar la escritura autobiográfica enfrenta al autor a mirarse tanto a la distancia como a la cercanía, en una lucha interior por contar la verdad y su verdad, que muchas veces puede ser distinta. Se puede decir que “pocas personas que se hayan atrevido a narrar su vida, contarán con precisión titubeos, momentos de cobardía o errores; al contrario, narrarán hazañas, triunfos y sin duda los magnificarán, convertirán cada momento de su vida en epopeya (Avilés, s/f, p. 2). Al leer autobiografías los lectores tienen un acercamiento con la percepción del autor, no se pretende una confrontación con la verdad. Porque la verdad del autor, es la verdad contada. Que la autobiografía tenga esa fisura entre la realidad y la ficción ha dado lugar a que sea planetada como la “posibilidad de ser leída como una novela.” (Avilés, s/f, p. 2), pero éste no es el caso, porque los docentes de los que aquí doy cuenta no tienen la intención de crear historias, sino de narrarlas. Sin embargo, no sería válido pedirle al autor pruebas de verificación de la información de su autobiografía, porque es su visión de la realidad.

Ya que la literatura es ficción, y la autobiografía pretende reflejar la realidad, es difícil explicar, sin caer en una inconsistencia, por qué la autobiografía es un relato que pretende mostrar la verdad pero que puede tener un guiño con lo ficcional. Para Fernández “La verdad absoluta es un ideal” (s/f, p. 8), y la autobiografía es una forma de llegar a ella. Para Bruner se trata de un dilema ontológico y se pregunta “¿las historias son reales o imaginarias? ¿Cuánto rebasan nuestra percepción y memoria de las cosas de este mundo” (2013, p. 41). Con esta comprensión del sentido de la verdad, daré cuenta de la historia de nueve generaciones y sus producciones de grado.

## Un poco de historia

En este posgrado se emplea el enfoque de la ASCL para realizar prácticas innovadoras en el área de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, tanto oral como escrita, en preescolar, primaria y secundaria. Se utiliza el poder de las palabras para modificar los entornos socioculturales, para democratizar las relaciones hegemónicas, y transformar las formas de enseñar y aprender la lectura, escritura y oralidad (LEO) dentro del aula y fuera de ella. En un reconocimiento con la otredad a través de la lengua y desde una actitud de participación activa.

En el diseño de ASCL, se planteó la documentación narrativa desde dos planos:

1. Para narrar *la historia personal* de los docentes de educación básica, relacionada con las formas de aprender la LEO, en la infancia y adolescencia. Y para dar cuenta de su trayecto formativo como docentes.
2. Para *documentar sus prácticas* innovadoras en el aula en relación con la LEO.

La dificultad consistía en relacionar estos dos relatos: la historia personal y la documentación de sus prácticas, en un esfuerzo meta-reflexivo para explicar el vínculo entre estas dos etapas, y que el relato fluyera como uno solo. Porque el primero tenía un estilo narrativo bien definido y el segundo lo lograba.

Cada trimestre los estudiantes abonan en la escritura de algunos aspectos de su historia de vida, atendiendo cuestionamientos como: ¿Cómo fue el desarrollo de mi oralidad? ¿Cómo llegué a ser maestro? Entre otros. Y también dan cuenta de las experiencias nutritivas que van desarrollando en el aula junto con sus estudiantes. Después de seis trimestres que dura el programa, los estudiantes tenían una enorme cantidad de episodios de su vida como aprendices de la lengua y docentes. El dilema era: ¿Cómo convertir estos relatos en una tesis?

He de reconocer que los primeros años pocos alumnos lograron consolidar su tesis, al respecto reparo en varias posibilidades: la inmadurez del programa, de los asesores, la falta de modelos que sirvieran para tener mayor claridad sobre lo que se deseaba hacer y el temor a desnaturalizar los planteamientos conocidos en una cultura académica dominante.

Los estudiantes de las dos primeras generaciones se dispersaron, y pronto ya no se integraron a las actividades que realizábamos, afortunadamente las demás generaciones de egresados siguen participando de manera activa. Lo que permite seguir impulsando la escritura de las tesis de los que faltan por consolidarla.

A partir de la tercera generación, hubo mayor cantidad de estudiantes que finalizaron su trabajo, y éste se acerca más a lo que habíamos pensado que sería la propuesta de tesis. En el equipo de trabajo sabíamos que estábamos entrando en un espacio deshabitado, propio de la descolonización del pensamiento, que nos provocaba una mirada diferente a lo que conocíamos como documento de titulación. Incluso, contrario a los trabajos escritos con los que nos habíamos titulado los académicos del programa. La falta de legitimidad que pudieran tener estas tesis nos preocupaba, así que también tuvimos que desmontar nuestras propias creencias para validar la reconstrucción epistemológica. Lo que representaba un nuevo anclaje teórico -aunque ya previsto desde el diseño- se fue ampliando y replanteando el anterior conforme fueron avanzando los años.

## El anclaje conveniente

Se requería encontrar el anclaje conveniente que permitiera abonar al diseño de los trabajos de titulación. Aunque en las últimas décadas se han generado tesis de docentes bajo el enfoque biográfico narrativo con la modalidad de autobiografía, nuestro planteamiento de escritura era una creación híbrida, interdisciplinaria, una fusión entre literatura, pedagogía y didáctica de la lengua; un género nuevo. Se vislumbraba como una oportunidad para escuchar las voces de los docentes hablando de su trabajo cotidiano; ideal para conocer lo que sucede en las aulas en relación al trabajo cotidiano, así como en las interacciones que se generan. Pero también nos permitiría conocer su historia, sus decisiones, con un valor tanto pedagógico como identitario. Lo vimos como una oportunidad para conocer la cartografía de los docentes, para construir un episodio autobiográfico de su historia y de la docencia en educación básica.

Estos trabajos de titulación son una muestra de como los géneros académicos van transformándose, adaptándose a las diferentes épocas y necesidades. Variedades que pasan por los gustos de los enfoques vigentes, las reformas y las preferencias institucionales.

Estas tesis se caracterizan en estar escritas con un lenguaje creativo, a partir de figuras retóricas, donde se busca construir formas literarias de comunicación. Ya que tienen una cercanía innegable con la literatura, es necesario armarse con estos referentes teóricos, lo que nos llevó a hacer una revisión sobre este nuevo marco de acción.

Con el elemento enriquecedor de la literatura en las autobiografías de los docentes, su escritura se complejizó, porque no sólo se trataba de contar, sino hacerlo de forma creativa. Y crear los primeros trabajos con estas cualidades fue una aventura inesperada. Porque cuando el autor de la autobiografía tiene intenciones literarias, “las autobiografías se transforman en poéticas” (Fernandez, s/f, p. 2). Y las palabras son como encajes que adornan y enriquecen el discurso; una propuesta estilística con valor pedagógico. Se puede caer en el riesgo de componer textos abigarrados de figuras retóricas sin sentido, de perder claridad y desmotivar a los estudiantes con estas peticiones. Teníamos claro que habría estudiantes muy interesados en escribir de forma literaria y otros que evitarían hacerlo. Sin embargo, nunca se condicionó esta característica para reconocer las cualidades de los trabajos, lo que sí se solicitó fue acercarse al enfoque narrativo y evitar episodios exclusivamente descriptivos que carecieran de emociones, paisajes y sonoridades.

Estas autobiografías de docentes como género híbrido, tienen acercamientos con otras formas para alternar con el mundo, entre ellas, la historia, la literatura, la antropología, la sociología, en una constante “confluencia de géneros narrativos” (Fernandez, s/f, p. 2). O en palabras de Avilés Fávila: “Tengo la impresión de que por ahora la mezcla de géneros periodísticos y literarios, las intromisiones de la literatura en la historia, la antropología y la sociología, es tal que no resulta sencillo precisar las características de cada género” (2002, s/f, p.3). La pedagogía en guiñándole el ojo a la literatura, y ambas comprometidas en un escrito autobiográfico; fue nuestra apuesta y los anclajes teóricos con los que animamos el programa.

### La aproximación desde la literatura

Estas autobiografías de docentes con fines de titulación como género que está en proceso permanente de construcción, es una combinación de los saberes literarios y los pedagógicos. Desde la perspectiva literaria se trata de armar un texto narrativo que responda a un relato armónico, que dé cuenta de una historia, ubicada en un lugar y

tiempo. Es una narración compleja, donde se entrelazan varios episodios dentro del entramado de toda la historia y dan unidad al sentido autobiográfico. El narrador y docente, es el personaje principal, crea una historia basada en su interpretación de los hechos, para ello utiliza como materia principal el recuerdo, y una reconstrucción escrita de los hechos. Los cuales, como hemos podido comprobar a lo largo de estos años, los narran generalmente sin un orden cronológico, en un ir y venir en el tiempo. Porque el narrador en un acto creativo da un ordenamiento único y particular, por lo tanto en “Esta operación no reconstruye episodios de acuerdo a cómo ellos fueron vividos en su oportunidad, ni recrea el recorrido de una vida, sino que genera un producto nuevo, de carácter textual, cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce” (Piña, 1999, p. 1). Y esta es una de las cualidades que tiene cada tesis y que las diferencia de las otras.

Al ser una autobiografía escrita por docentes, el interés primordial es contar la experiencia pedagógica del autor, por ello, se centra en los episodios de su vida escolar, como estudiante y docente en espacios determinados. A partir de una organización cronológica y temática, con : “una trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación”(Bolívar, 2001, p. 20), el autor va construyendo un relato congruente, creíble, y aquí reside el elemento de confiabilidad. Otra de las características es el uso del tiempo como unidad narrativa, puesto que “...recoge el pasado, recrea y asume el presente y diseña el horizonte de acción” (Bolívar, 2001, p. 27), y mediante la reflexión de la propia práctica se transforma la realidad educativa.

La literatura abona a la escritura autobiográfica aportando belleza al texto, convirtiendo el lenguaje cotidiano en una experiencia sensorial, donde las palabras, en un orden perfecto, confluyen armónicamente, en “una confluencia de géneros narrativos” (Fernández, s/f, p. 2). Se apuesta por movilizar las emociones del lector, que se enamoren de la historia, que disfruten el lenguaje, y que lean una y otra vez ciertas frases y párrafos, que haya páginas que lo deslumbran, hasta casi aprendérselas de memoria. Es algo similar a lo que Wolf llama transmigrar, que “(...) consiste en probar, identificarnos y finalmente, acceder durante un breve período de tiempo a un punto de vista completamente de la conciencia de otra persona gracias a la lectura. Una expansiva sensación de <<ajenidad>>, cambia lo que somos (...)” (2008, p. 24). Es decir, vivir la pasión y el dolor que experimentan los personajes. Este acercamiento al lenguaje creativo es un reto, un deseo a alcanzar que muchos estudiantes emprenden con decisión.

Para Tournier (1996) el enamoramiento del lector por el libro puede darse a través de dos elementos, el primero es a partir de una seducción que siente el lector por los personajes y de todos los sentimientos que los encarnan: la envidia, el deseo, el amor, la ambición. Y en un segundo plano, estos sentimientos deberán exaltarse, irridiarse de los personajes al lector, de tal manera que lo ennoblezcan. En otras palabras, pasar de un proceso de identificación a uno de apropiación. Por lo tanto, el escritor de tesis autobiográficas tiene la tarea de seducir a través de las palabras y construcciones lingüísticas creativas para lograr movilizar al lector.

Creemos que las autobiografías de tradición histórica pueden ser escritos carentes de emociones, donde quedan ausentes elementos que el ojo del artista observa y el del historiador puede oír, como las características psicológicas de los personajes, el ambiente, el espacio, la dimensión del tiempo y por supuesto el lenguaje. Así como en una serie de aspectos humanos como las miradas, las intenciones y todos aquellos elementos que el lector quiere saber de los personajes. Esta inmersión en la naturaleza de los personajes sólo la puede captar el artista, porque parten de una “«detallada reflexión e introspección»” (Fernández, s/f, p. 6). Por ello, el escritor/docente tendrá que converger en esta triple condición: docente, escritor y artista. Sin embargo, el acercamiento histórico aporta herramientas para la organización de los datos y la disciplina en la recuperación de los mismos.

Encontramos en la revisión bibliográfica que la autobiografía en el campo pedagógico se está apuntalando en los espacios académicos al mostrar una mirada humana de los sujetos en contravenida de las “excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientificismo positivista” (Pujadas, 2001, p. 7). Los enfoques narrativos invitan a un acercamiento a las personas y a sus subjetividades. El cuestionamiento con el positivismo es en el orden epistemológico y metodológico porque se le compara con la exactitud de las ciencias naturales, pero también se señala que no brinda un sustento empírico. En cambio, los textos autobiográficos son una ventana irrefutable para conocer al otro, una zambullida a la posibilidad de aproximarse.

## Una mirada a las tesis autobiográficas

Estas tesis autobiográficas retozan en la subjetividad de cada autor, hacen su interpretación de la propuesta del posgrado. Porque como autores tienen el poder de decidir qué contar y cómo hacerlo.

En este apartado revisaremos esos elementos que hacen diferentes y a la vez cercanas las tesis autobiográficas revisadas en las nueve generaciones de egresados.

Si cada autor plantea su diseño de forma diferente, es de esperarse que cada generación también se vaya distanciando de las otras. Identifico tres períodos en el trayecto de las nueve generaciones. En las primeras dos generaciones, hay un menor distanciamiento a la propuesta con la que habían realizado su tesis de licenciatura, escriben textos autobiográficos con algunas dificultades para concretar el lenguaje creativo y subjetivo, en dejarse llevar por las palabras y contar desde la confianza que se construye con el lector a través de compartir pasajes introspectivos. Hacen intervenciones docentes innovadoras y se comprometen con su tarea a partir de reflexiones precisas. De la generación tres a la seis, hay una mayor comprensión de la propuesta autobiográfica, del sentido del texto, y de la intención de formación y transformación. Algunos estudiantes, son capaces de escribir textos bañados de emociones y utilizan un lenguaje bello. De la generación siete a la nueve hay un descubrimiento casi masivo del lenguaje creativo, supongo que con los modelos que leyeron de las anteriores generaciones se les facilitó la comprensión de la expresión literaria. Las intervenciones que realizan son trabajos elaborados, complejos y trascendentales, que impactan a las comunidades en que viven, animándolas a transformarse, lo que es la base de la ASCL. Incluso la generación diez, quienes todavía son estudiantes -y no se consideran en esta revisión- diseñaron un canal de youtube para implementar sus proyectos y tratar de contrarrestar un poco el poder del COVID 19, y las clases a distancia. El canal es un trabajo colectivo e innovador, se encuentra como *Somos animadores 10/13*<sup>28</sup>

Persiste la duda en todas las generaciones de escritores del por qué contar su vida, situación que se va resolviendo a medida que avanzan en la escritura de los episodios y que van reconstruyendo su vida. Cuando se descubren en un proceso humanizador a través de la escritura, se vuelven generosos con sus lectores, les comparten secretos poderosos, que los hermana con los lectores. Y los lectores agradecen la confianza, la intimidad, contruyendo una relación profunda con el escritor.

<sup>28</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=v8JwpJHKxNA>.

Es claro que escribir una tesis autobiográfica implica el mismo reto que cualquier otro escrito de titulación, y el mismo rigor académico. Estas tesis que estamos revisando tienen una estructura similar a los escritos académicos convencionales con fines de titulación, que constan de introducción, capítulos, conclusiones, referencias y anexos, pero también tienen particularidades, que a lo largo de nueve generaciones egresados se ha ido consolidando. Entre ellas están los siguientes aspectos: a) *Los títulos y subtítulos inesperados* b) *El hilo histórico*, que conecta elementos de su historia personal con su trabajo docente c) *La estructura*. Los bloques temáticos. Bloque 1: Trayectoria formativa e ingreso a la profesión. Bloque 2: Formación, transformación d) La escritura autobiográfica y el fluir de emociones g) Escribir con acompañamiento.

### a) Títulos y subtítulos inesperados

En las obras literarias el título es una parte fundamental de la obra, al ser lo primero que se lee, produce un efecto poderoso en el lector. Generalmente los títulos forman parte de una estructura circular, hay algunos sorprendentes como *No oyes ladrar los perros*, de Juan Rulfo, *De noche vienes*, de Elena Poniatowska. Los títulos literarios por sí mismos no dicen de qué trata la obra, pero son sugerentes, buscan interesar al lector, y al final de la lectura se logra comprender el sentido del mismo.

En cambio, en los títulos de los trabajos de titulación se espera que en esa primera frase se muestre el contenido del tema, generalmente tienen un tono serio, lo que suele llamarse académico. Los títulos de las tesis autobiográficas que estamos revisando se pueden dividir en tres categorías:

- *Títulos similares a los convencionales*, donde no hay expectativa sobre el contenido del documento, porque se expresa literalmente.
- *Títulos que combinan* elementos subjetivos con explicaciones pedagógicas sobre la temática tratada.
- *Títulos con intención creativa*, con la utilización de un lenguaje poético y figuras retóricas hay un significado oculto, se requiere descubrirlo a partir de la lectura del texto. Utilizan las figuras retóricas con la intención de dar belleza y expresividad.

En la categoría uno *Títulos similares a los convencionales*, hay pocos títulos, un ejemplo es: *Favorecer la lectura a través de una interacción activa con el texto en alumnos de 3º de primaria* (Basurto, 2017) (2º generación).

Sobre la segunda categoría, *Títulos que combinan*, un ejemplo es: *Historias que dejan huella. Escrituras de relatos, un dispositivo para iniciar a la practica reflexiva a estudiantes normalistas* (Alonso, 2015) (1º generación).

Los siguientes ejemplos son los títulos de la categoría tres porque tienen significados simbólicos y son una provocación a la lectura: *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa* (Dueñas, 2016) (generación 3º). *Sinfonía de vida: una melodía docente* (Aguilar, 2019) (7º generación). La mayoría de los títulos de las 49 tesis corresponden a esta tercera fórmula.

Los nombres de los títulos de las tesis generalmente son congruentes con los capítulos, lo que abona a una estructura circular. En la tesis *La escuela ni tiene espacio para elefantes: una pedagogía para la imaginación y el desarrollo* (Velázquez, 2019) (8º generación), el Capítulo 1. , se llama: *Tuve un elefante. La creatividad excluida*, y los apartados de este capítulo tienen los siguientes títulos: *Nunca intentes meter al elefante en una caja*, *¡No nos dejan barritar!* y *La educación tiene bozal y grilletes*. Juntos, título, nombres de capítulos y apartados, forman parte de una alegoría donde la autora da cuenta de su trayecto formativo en la escuela, y la educación recibida en su casa, haciendo una dura crítica a ambas: “La escuela y la familia en esa época me asignaron un lugar inferior en la vida” (p. 18).

## b) El hilo histórico

Éste se refiere a la relación que los autores de estas tesis construyen entre su experiencia personal y su practica pedagógica. Un *leitmotiv* en todo el documento, que nace de su historia personal y se convierte en una necesidad en su trabajo docente. Este hilo histórico, es un conductor que se mantiene durante todo el escrito, favoreciendo la estructura circular, donde título, subtítulos, y contenido, aportan un sentido armónico.

En el ejemplo ya citado, Velázquez (2019) va construyendo un *hilo histórico* con la metáfora del elefante, que empieza con su infancia, cuando le pide a su mamá que le compre un elefante: “¡Mami, mami, quiero un elefante! insistía con perseverancia” (p. 7).

Busca en su infancia el elefante y las cualidades que lo simbolizan, serenidad, la templanza y estabilidad para su vida: “el hecho de que mi padre fuera alcohólico y mi madre muy joven” (93). Ya como docente explica sobre la búsqueda simbólica de un elefante: “...con él que desarrollé la capacidad de inventar y crear mundo para vivir mis realidades mas vacías y grises dentro del aula y en mi vida familiar” ( p. 8). En su búsqueda personal y como docente encuentra la estabilidad buscada: “Soy una persona libre, por consecuencia enseño con libertad” (94).

Como maestra de secundaria se encuentra con niños que también están en busca de un elefante que los acompañe, y narra las situaciones tan complejas que vive con ellos:

“–Maestra, usted también odia a su máma” (92), le pregunta Omar, un estudiante abandonado por sus padres. Entonces los lectores descubrimos que el elefante que la autora ha buscado toda su vida, es ella, que se trata de una *personificación*, aludiendo a la figura retórica donde se le atribuyen características humanas a animales. Se convierte en la matriarca que cuida de su manada que son sus grupos de estudiantes, acompañándolos, aconsejándolos como le explica a Omar: “¡Si repruebas la secundaria jamás podrás salir de ahí, ¡si te vas a la calle corres el riesgo de ser violado, golpeado o asesinado...” (p. 105). Velázquez da cuenta de una vida dolorosa, solitaria, y de cómo se arma de esas experiencias para constituirse como una maestra sensible, innovadora, logra una estructura circular donde la esperanza de una mejor educación queda presente en los lectores.

En otro trabajo: *El diario escolar y el diccionario para armar y desarmar el placer cotidiano de escribir*, Matus (2016) trabaja el *hilo histórico* de la autonomía personal. En busca de independencia económica, al salir de la secundaria ingresó a la Normal por consejo de una maestra. Recuerda que una vez que su mamá no le quiso dar dinero para ir a una excursión: “¡obtener autonomía e independencia económica a los dieciocho años! Fue la oportunidad de hacer realidad todos mis sueños por mí misma, sin depender de nadie. En ese momento tomé una decisión crucial en mi vida: “Ser profesora”. (Matus, p. 13). Ya como maestra de primaria, continuamente desarrolla con sus estudiantes actividades y proyectos para favorecer la autonomía, lo que permite construir un puente entre su historia personal y sus intereses pedagógicos como menciona la autora: “Nada es casualidad y los proyectos que ponía en práctica, aunque comenzaban con otra intención, siempre acababan encaminándose a la convivencia, al trabajo colaborativo y a la autonomía[...]” (56 Matus). Estos ejemplos muestran una implicación entre la vida de los maestros en su práctica, que se vuelve un compromiso con su trabajo docente, y su hilo histórico como conductor.

## La estructura

Destaca que el título: *Introducción* en estas tesis con los años ha ido cambiando. En las generaciones 1ª, 2ª se le llamaba a este apartado *Introducción*, después, poco a poco fueron utilizando otros nombres: *Invitación al lector* (Torres, 2016) (3ª generación), *Introducción «La madeja de la vida»* (Flores, 2019) (8ª generación). *El concierto de mi vida* (Aguilar, 2019) (7ª generación).

El nombre de la parte final del documento también fue sufriendo modificaciones, de llamarlo *Conclusiones* en los primeros años, cambió a otros nombres, como: *El final es sólo el principio*. (Flores, 2019) (8ª generación) , *Palabras para continuar* (Ávalos, 2019) (7ª generación), *Palabras finales* (Velázquez, 2019) (8ª generación), *Reflexión final. Para cuando todos se han ido* (Aguilar, 2019) (7ª generación) , *Historias que cobran sentido* (Cruz, 2020) (9ª generación), por señalar algunos ejemplos.

Cambiar los nombres de estos apartados no es lo que llama la atención, sino que también se modificó el contenido, el sentido y el lenguaje que se utiliza. Aunque siguen cumpliendo con los elementos de un trabajo académico, utilizan un lenguaje metafórico y elementos subjetivos donde se destaca un tono personal:

*Ahora tenía una madeja revuelta de emociones y vivencias que debía desentrañar dando vueltas y vueltas a mi pasado, y una vez resulto esto volví a acomodar mi experiencia creando una nueva madeja que tenía mas orden, con lo recordado, sanado y entendido, para crear con esta un texto que me diera calor, que confortara mi corazón y fuera una visión clara de mi pensar y actuar ( Flores, 2019, p. 9) (8ª generación).*

Y describen sus travesías en su proceso de escritura autobiográfica

*Desde el plano docente, veía la escritura como aquella actividad que sólo practican los que son hábiles y pueden llenar hojas cubiertas de palabras, contar grandes historias y provocar en los lectores el gusto por los libros, sin embargo, la escritura autobiográfica no sólo me dio la oportunidad de tomar papel y lápiz, contar mi historia de vida, valerme de los recuerdos como tesoros en la memoria y explorar los sucesos que marcaron mi trayecto formativo. (Cruz, 2020, p. 94) (9ª generación).*

Tanto en la parte introductoria como en la final, la cercanía con la que narran los autores permite crear un vínculo con el lector, porque van explicando desde la confianza que da la proximidad: “En este trabajo narrado he encontrado muchas respuestas respecto a mi labor docente...Así que regresar a mi adolescencia al verla proyectada en la de mis alumnos no ha sido un accidente” (Velázquez, 2019, p. 121) (8ª generación).

Dentro de la estructura se destaca es que no existe un capítulo dedicado a presentar las bases teóricas, metodológicas y epistemológicas que ordenan el trabajo. Pero eso no significa que no las contengan, estas explicaciones se integran de manera orgánica durante todo el trabajo, entregadas en el discurso narrativo y poético:

*En esta investigación cualitativa realicé un análisis reflexivo sobre la intervención docente... Toqué tierra con los trazos de un lápiz, reconstruí escenas, reestructuré frases, le otorgué un espacio a los procesos de lectura, escritura y oralidad que estuvieron presentes en la niñez y su impacto en la docencia. Me hice acompañar de la mirada de algunos autores que afianzaron la narrativa, como Daniel Suárez (2007) para dar cuenta de una experiencia narrativa, Antonio Bolívar (2006) quien me llevó a la exploración a profundidad del pasado, McEwan y Egan (2005) que ayudaron al diseño de una narrativa para interpretar el mundo” (Bautista, 2020, p. 4) (9ª generación).*

En otro ejemplo, Cruz va tejiendo junto con las estampas de su infancia y su acercamiento a los libros, reflexiones y explicaciones de esos eventos:

*El libro lo terminé de leer entre el calor del mediodía de julio y agosto, asombrado por la información repetía, saltaba, regresaba varias páginas, “Porque, más instructiva aunque nuestra manera de tratar nuestros libros, es nuestra manera de leerlos” (Pennac, 1992 p. 130). Todavía conservo con mucho cariño el regalo que recibí aquel verano. (Cruz, 2020, p. 22) (9ª generación).*

El cuerpo de las tesis se organiza por capítulos, entre tres o cuatro, y en ellos hay principalmente dos bloques temáticos. Bloque 1: *Trayector formativo e ingreso a la profesión*. Bloque 2: *Formación, transformación y escritura autobiográfica*.

Como parte de su *Trayecto formativo*, del Bloque 1., los docentes dan cuenta de su proceso en la adquisición del lenguaje oral en el seno familiar, a través de anecdóticos descubrimientos

de su infancia, donde los episodios cargados de un aluvión de sonidos tienen presencia. Desde los sonidos de los perros, hasta los cantos y arrullos son el panorama cotidiano: “Crecí rodeada de amor y de lenguaje en una familia numerosa. Mi bisabuela me tomaba en brazos aun siendo muy pequeña y me movía rítmicamente mientras entonaba una canción ya olvidada por los años” (Flores, 2019, p. 16 ). Asumen el compromiso de explicar teóricamente que la oralidad -como bien familiar y escolar- debiera ser una enseñanza intencionada.

Otros docentes señalan que en su infancia fueron tímidos, callados, que adquirir la confianza para expresarse de forma oral fue un camino espinoso: “Callada mecanizaba una a una las lecciones que los maestros compartían. Aunque tenía admiración por ellos, ahora me pregunto por qué no se percataron que mi silencio clamaba desesperadamente auxilio!” (Magda, 2016, p. 15). O en palabras de Zamudio: “Todos mis pensamientos y reflexiones se quedaron ahí, perdidos, en mi mente, implicaban deseos guardados y sentimientos sin expresar” (2017 p. 17). Señalan que el ambiente poco propicio para expresarse oralmente fue tanto en sus hogares como en la escuela, porque se creía que el silencio era signo de buena educación. Algunos dan cuenta que vivieron en verdaderas trincheras, escondiéndose con su silencio de la violencia: “Me costaba interactuar con gente desconocida, incluso con mi familia era muy huraña y callada. La mayoría de mis familiares, con excepción de mi abuelo, son muy irónicos y cualquier error que cometía al decir algo, se me señalaba y me hacían burla” (Arango, 2019, p. 19). Pero también hay quien da cuenta, que en su familia tenía la libertad para expresarse y escuchar las conversaciones de adultos: “en mi casa, yo siempre pude escuchar las conversaciones de los adultos, lo cual era una falta de respeto en aquellos años” (Zamudio, 2017, p. 20). También Cruz narra el ambiente de confianza en el que creció, considera que por ser hijo de maestros ellos respetaron su proceso:

*Hoy que vuelvo en el tiempo me doy cuenta que nunca sentí presión por mis padres ante el interés de comunicarme de forma oral con las personas ya que “el sonido sólo existe cuando abandona la existencia” (Ong, 2016, p. 75). Y yo, ni palabras formaba. Hoy valoro que siempre respetaron mi personalidad, quizá algo sabían o incluso lo intuían como maestros de vocación. ( 2019, p. 15)*

Estos maestros tienen claro que la oralidad también se enseña en el aula, y por eso desarrollan estrategias para desarrollarlas: “Es imposible hablar de prácticas sociales del lenguaje, si para el docente es prioridad que sus alumnos estén callados y sentados en su lugar, en esta dinámica el aprendizaje, cuando lo hay, se vuelve inerte. (Samuel, 2019, p. 67).

La Maestra Zacarías (2018) relata una anécdota que la impulsó a realizar una práctica respetuosa: “La maestra representando su papel ante el grupo, me ridiculizó y argumentó *no sabes leer ni a, mejor cállate y siéntate* (p. 31). Mis compañeros se burlaron y sentí mucha vergüenza, así que dejé los libros, por un tiempo, tal vez muy largo”. Esta experiencia la llevó a buscar alternativas de formación en el área de lenguaje, para no repetir las prácticas educativas con las que creció:

*De esta experiencia hoy me llevo un gran aprendizaje, ya que ahora entiendo por qué cuando me encuentro con alumnos con dificultades al leer, y al escuchar a otros de mis alumnos burlarse de dicha situación, reaccionó de manera inmediata, apoyando al alumno a superar esa dificultad. ( p. 31)*

Los maestros después de compartir estos episodios, hacen un reflexión teórica explicando desde las voces de los autores estas circunstancias. Lo que muestra que pueden comprender teóricamente las prácticas escolares y familiares que vivieron en su infancia y juventud.

Los métodos alfabetizadores con que las que estas generaciones aprendieron a leer y escribir, de alguna forma, son un termómetro de las tradiciones prevalecientes y las dinámicas educativas. Aunque en las reformas se hable de los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua, los testimonios de los estudiantes que aprendieron de con esas formas, son una evidencia de cómo se aterrizaron en la práctica. Y aquí es donde se vuelve relevante la voz autorizada de quienes ahora son educadores y tienen de primera mano la experiencia como aprendices de la lengua.

Los docentes dan cuenta de que aprendieron a leer y escribir con tradiciones pasivas, como menciona Rivera: “[...]mi mamá se dedicaba a leer/escribir a mi hermano Noé y a mí, su método consistía en el mismo de mi maestra de grupo, planas y planas de ma, me , mi, mo mu y sa, se, si so, su, esto me aburría, planas en casa, planas en la escuela...” (p. 24). Las carencias de materiales de lectura con los que creció la han llevado a ser una docente que cuenta con una biblioteca escolar abundante comprada con sus propios recursos: “El único acercamiento que tenía con la lectura era a través de los libros de textos y el periódico que mi tío Miguel llevaba de México cada mes que visitaba a mi abuelita” (Rivera p. 28). Después de un proceso autobiográfico, reconoce estas carencias de su infancia y las repara en la formación de sus estudiantes.

Una y otra vez muestran el almanaque de prácticas mecánicas repetitivas con las que fueron alfabetizados: “Cuando era niña aprendí las letras del alfabeto, pero en la escuela sólo repetía frases o palabras que nunca fueron más, así, desde mi infancia consideré que las letras sólo servían para copiar o repetir palabras, frases o textos” (Luna, 2016, p. 123). Algunos narran que veían a la escuela como un lugar ajeno, donde no aprendieron a convivir, porque se priorizaba el orden y la disciplina: “Preferí los momentos de juego en el hogar, dejé en último lugar las tareas escolares. Pienso que aprendí más en el entorno familiar que en la escuela. (Bautista, 2020, p. 15).

En la revisión del *ingreso a la profesión*, se encontró que se integra a la docencia por dos vías (Jiménez, 2013), la primera, como producto del deseo infantil, adquirida principalmente en la “socialización primaria” (Berger y Luckmann, 2008) por la que se atraviesa en la niñez, cuando se está bajo la protección familiar. Donde ven modelos de maestros que los hacen desear dedicarse a esta profesión, y escuchan los consejos de familiares, acerca de estudiar para ser maestros. La segunda vía, es como producto de la “socialización secundaria” (Berger y Luckmann, 2008) cuando su núcleo social se amplía, con maestros, amigos y novios, entre otros.

En la primera vía, encontramos que admiran a sus maestros, como señala Medina: “Mi primera maestra se llamaba Pilar, alta y delgada que pintaba sus párpados mitad azul y mitad rosa, detalles que jamás olvidaré porque pensaba que al crecer me maquillaría igual que ella” (2020, p. 11). Y la maestra Flores comparte: “Estos docentes fueron un ejemplo firme para mí, una meta a la cual llegar, y encaminaron de cierta manera mi profesión: Docente de Preescolar (2019, p. 30). Y el deseo lo cultivan hasta que tienen que elegir la profesión.

En la segunda vía, la vida los lleva por ese camino, ya sea por coincidencia, oportunidad, recomendación o descubrimiento. El maestro Sánchez platica que al hacer su servicio militar optó por la opción para alfabetizar adultos, y que de ahí surgió el interés por ser docente: “aquella experiencia que duraría unos meses, se prolongó cinco años más, el mismo número de años mas en el que cursé mis estudios de licenciatura” (2016, p. 16). La maestra Rivera, en la comunidad donde vivía tuvo la oportunidad de ser instructora CONAFE, y se trasladó a otro lugar para cumplir su servicio siendo una adolescente, donde sufrió hambre y soledad, lo que transformó su vida, y desafió a su destino, ella se pregunta: “¿Qué es lo que quieres” dime ¿Qué necesidad tienes de ir caminando aquí bajo la lluvia y sola?, puidenos estar en

otro lugar, tal vez con las mujeres de mi pueblo natal cuidando hijos...” (2016, p. 34). Señala que el destino de las mujeres de su comunidad es tener hijos muy jóvenes y que sus esposos emigren a Estados Unidos, y algunas logran trabajar en la limpieza de casas en la Ciudad de México. Ella llega a docencia por una oportunidad que no desaprovecha.

En esta segunda vía se encuentran maestros que nunca se habían interesado en dedicarse a esta profesión: “ Durante mis trayectos escolares, jamás me detuve a pensar si deseaba ser maestra” (Basurto, 2017, p. 38). O en palabras de Moreno: “Nunca imaginé ser maestra. En realidad deseaba ser estilista. Mi familia decidió que estudiaría para puericultista, es decir -ayudante de maestra de jardín de niños- me negué muchas veces, al final me resigné” (2016, p. 11). Pero ante la necesidad de mantener y atender a su familia la docencia se vuelve una opción: “así que no podía pedir más ya que podía atender otras actividades y obligaciones como la de atender a mi hija quien era muy pequeña aún” (Basurto, 2017, p. 39). Y al ingresar a la profesión se enamoran de lo que hacen.

La influencia familiar es muy importante en la lección de la profesión, así como el reconocimiento al trabajo que realizan las docentes, la maestra Flores señala: “En mi familia ser maestra es un orgullo, una profesión de reconocimiento social y valorada tanto como la enfermería y la ingeniería, lo noté en las actitudes de apoyo que tuvieron conmigo y con mis hermanos durante los cuatro años de duración de nuestras carreras” (2019, p. 29). Este apoyo le permite dimensionar la docencia como un trabajo profundamente humano, indispensable para la sociedad.

Algunos maestros llegan a la docencia por caminos insospechados, no lo planearon ni desearon, en cambio, otros, siempre supieron que serían docentes. Hay quien narra un camino largo y doloroso, envuelto de carencias económicas, desconocimiento e impedimentos familiares y socioculturales para ingresar a la docencia. Cada historia de ingreso a la profesión relatada es distinta, da cuenta de vida única, irrepetible.

En el Bloque 2: *Formación, transformación desde la escritura autobiográfica*, los maestros al vivir el proceso autobiográfico, se vuelven reflexivos, autocríticos, se ree-descubren, incluso son duros con ellos mismo, y al objetivarse están deseosos de cambiar. Desde una profunda mirada de su práctica, reconocen lo que antes no veían: “...entendí que era imprescindible generar procesos de reflexión sobre mi propia práctica docente y más aún reflexionar sobre el pensamiento que la determina y orienta” (Sánchez, 2016, p. 2).

El proceso de escribir sobre su práctica en el aula conlleva un fuerte trabajo introspectivo, de reconocimiento, de *pensar y escribir- escribir y pensar*, ambos al mismo tiempo, porque la escritura tiene un poder epistémico, y como señala Torres: “la narración autobiográfica me ha permitido realizar un análisis profundo e inropectivo de mi formación y práctica docente”. (2014, p. 113). Es entonces cuando pueden mirar su práctica desde una posición distante, metacognitiva, y son capaces de reconocer: “... a partir de narrar el hacer cotidiano en las aulas los docentes podemos llegar a la reflexión sobre nuestra práctica para buscar una transformación mediante un proceso de narrar para nosotros mismos y los demás (Rivera p. 70). Para Suárez (2005) la documentación narrativa de experiencias pedagógicas permite a los docentes reconstruir su propia práctica, porque al escribir, se pueden mirar en las acciones pedagógicas que realizan, y entonces encuentran soluciones a algunos de sus problemas pedagógicos (McEwan y Egan, 2005). Y lo que no habían visto, la escritura autobiográfica se los revela: “Con mis escritos empecé a darme cuenta de los errores o posturas negativas que tenía con los estudiantes en el aula, por ejemplo, cuando ellos me llevaban hasta el escritorio a revisar sus ejercicios ortográficos y sí había errores, los encerraba o remarcaba” (Luna, 2016, p. 125).

Específicamente en la enseñanza de la lengua, que es el tema central de las tesis, identifican que trabajan con métodos pasivos, similares con los que aprendieron a leer y escribir, y que están reproduciendo las mismas tradiciones. Y están conscientes de la influencia que tuvo en ellos los modelos de enseñanza aprendizaje que conocieron en su infancia: “En mi labor cotidiana en el aula puedo ver reflejada la influencia vivida en la infancia en cuanto mi formación educativa” (Zamudio, 2017, p. 14). A partir de este trabajo se descubren como los maestros que no quieren ser, y como no quieren alfabetizar:

*Y lo hice a partir del abecedario, de planas de su nombre y sílabas de la letra que correspondía por semana, ubicación en el espacio y tiempo. En realidad era el único modelo que alfabetización que conocía, por ello reproduce el mismo sistema de trabajo. (Rivera, 2016, p. 75).*

Después Rivera, se descubre como una maestra que da vida a sus aulas a través del poder de la literatura infantil y juvenil (LIJ), narra las impresiones que tiene cuando camina en la calle con una bolsa de libros infantiles que compró para sus estudiantes de primaria: “Al día siguiente me sentía como una persona diferente, por llevar conmigo una bolsa del FCE con muchos libros para mis niños/as, creí que la gente de la calle volteaba a verme, como si todos supieran que adentro llevaba libros” (p. 140).

En este trabajo de formación y transformación que favorece la escritura autobiográfica, los maestros pueden distanciarse de sus creencias sobre la enseñanza. Macías habla de su muerte como docente:

*Mi vida profesional estaba sombreada por una rutina en la que llegué a pensar que todo siempre sería los mismo. Sentarme en mi escritorio a las ocho de la mañana para comenzar con los largos dictados de ortografía, calificar las montañas inmersas de libros de texto gratuito, enseñar lo mismo todo el tiempo y envejecer esperando una jubilación que me permitiera descansar del aburrimiento de mis propias actividades. No miento cuando cuento que en ocasiones solo despertaba para verme a mi misma observando el reloj para cumplir mis horas de sentencia, cumplidas las doce y media correría del salón de clases a mi auto para de nuevo malgastar mi tiempo y repetir el ciclo: Sentarme, dar clases con los mismo, volver a casa y dormir. (p. 34)*

Después Macías, da voz a su renacimiento como persona y docente: “Ha pasado el tiempo y ahora he regresado después de la muerte. Soy una docente que ha vuelto a la vida para dejar una herencia. Ahora quiero intentar una nueva forma de transformar esa educación rancia y mediocre a la cual yo misma me había acostumbrado” (2016, p. 34). Macías hace cómplices a sus lectores de sus reflexiones más profundas y secretas, en un acto de sinceridad y de complicidad; además de transformarse, impacta en las creencias y prácticas pedagógicas de los lectores, lo que produce una formación y transformación por doble vía: autor-lector.

Desde un distanciamiento de su práctica pedagógica y con un discurso transparente, develan sus principales hallazgos sobre las dificultades de sus estudiantes para comprender la lectura: “No pasó mucho tiempo para darme cuenta que mis alumnos leen por coerción, por imposición, porque deben cumplir con la encomienda de hacer tareas, que este tipo de lectura resulta vacía e irrelevante” (González, 2019, p. 4). Y entonces entiende por qué es común que los estudiantes le digan: “no entiendo”, “no puedo”, “no me gusta leer”. González sabe que sus intentos por generar procesos de lectura por placer han sido fallidos, pero no había comprendido que su práctica no permitía generarlo, hasta que se da la oportunidad de reflexionar, escribir y leer lo que escribe, descubre que hace falta innovar su docencia. También la maestra Rivera desde una reflexión profunda menciona: “leyeron porque yo se los pedía o exigía, esto no era grato para ellos/as” (p, 91). No es fácil reconocer que las propias prácticas escolares son carentes y autoritarias, porque implica contradecir las creencias y transformarlas, pero según Bolívar con “Las narrativas de profesores y profesoras, en las

que dan sentido a trayectorias personales y profesionales, están salpicadas de elementos autoevaluativos” (2001, p. 47).

Flores, logra encontrar en sus descubrimientos personales, la forma de consolidar mejores formas de trabajo en el aula: “Logré crear un texto vivo que transmite mis vivencias en la lengua durante mi niñez y parte de la adultez, entendiendo varias de las creencias y motivaciones de mi práctica vieja, entender porque decidía o reproducía ciertas prácticas?” (2020, p. 88). La narrativa como herramienta cultural, al leerse y releerse, logra un desdoblamiento que le permite mirar su práctica desde afuera.

En las autobiografías los docentes son protagonistas, pero comparten créditos con otras voces escolares, directivos, pares, padres de familia y estudiantes, lo que es una posibilidad de conocer más sobre las intrincadas relaciones de los diferentes actores. Para Zamudio, escribir su autobiografía fue una oportunidad para dar voz a sus estudiantes, porque en los documentos oficiales no aparecen: “Tampoco se escucha la voz de los alumnos, suceso importante, porque el sistema no lo permite” (2017, p. 19). Lo que es una oportunidad para democratizar los discursos educativos y aterrizar la práctica, desde los actores y protagonistas. En este sentido, la formación a través de la escritura de narrativas, tiene efectos emancipadores, porque toman conciencia de su posición dentro del sistema, y su función performativa, al ubicar al autor como parte activa del sistema educativo y al abonar en la construcción de su identidad profesional (Bolívar, 2001).

Los docentes acumulan en sus años laborales una basta experiencia en la enseñanza; saberes que es desperdicio no compartirlos, y que sólo se transmiten por tradición oral en las juntas o pláticas entre pares, en el mejor de los casos. Las autobiografías de docentes son una posibilidad para la formación entre pares, y estudiantes de Normales, para conocer no sólo las decisiones pedagógicas de los maestros en servicio, sino sus motivaciones, y la suma de circunstancias personales en las que ejercen su tarea educativa. Para Suárez y Ochoa (2005), los maestros encuentran que la escritura y socialización de autobiografías podría formar parte de un programa de formación:

*[...]y en función de esta posición estratégica entre la producción de saber pedagógico y la vida cotidiana de los espacios educativos, se pueden constituir en actores privilegiados no solo del desarrollo localizado del currículum escolar, sino también de su propia formación y desarrollo profesional. (p. 9)*

Como función estratégica, los escritos autobiográficos pueden darle un rostro más humano a la formación y abonar en la construcción de una propuesta de trabajo creativa y detonante. Leer estas autobiografías, sería una oportunidad para que los padres de familia pudieran reconocer las nuevas dinámicas escolares y establecer vínculos empáticos con los docentes.

## d) La escritura autobiográfica y el fluir de las emociones

Las emociones “son aquellas con las que nacemos y sirven para la supervivencia” (Correa, 2019, 41), cohabitamos con ellas toda la vida, generalmente las identificamos como miedo, alegría, tristeza y amor. Sus efectos se reflejan tanto en lo físico, social y psicológico, están presentes en todas nuestras acciones, y proyectan nuestro nivel de bienestar e infelicidad. Ya que nos acompañan permanentemente, al escribir, no es excepción.

Casatelló es una investigadora que le da un nivel protagónico a las emociones en los procesos educativos, al considerar que el mundo académico no sólo es intelectualidad fría y razón, ya que como cualquier otra actividad: “la cognición y los afectos se influyen y determinan mutuamente” (2009, p. 134).

Correa (2019) señala que en el caso de las emociones y la escritura, casi no hay estudios, y los que hay se centran en otros aspectos como la autoregulación y la autopercepción. Menciona que generalmente los estudios sobre escritura se basan en otros temas como: “conocimientos y creencias, procesos, análisis de los textos y prácticas y enseñanza” (p. 69). Sin embargo, los que somos usuarios de la cultura escrita, sabemos de forma empírica, que las emociones están presentes en la escritura sobre cualquier tema. Pero como explica nuevamente Correa “hablar de emociones resulta trabajoso, pues culturalmente no estamos acostumbrados a describirlas” (p. 117) y mucho menos a escribirlas. Y menos a compartirlas en un documento público, como lo es una tesis. Las emociones están presentes en todo el proceso académico de escritura, aunque no se les ha reconocido la función que cumplen.

En la escritura autobiográfica es innegable su implicación con las emociones, porque al escribir desde yo, en primera persona, no hay forma de esconderse bajo la protección de un *nosotros*, ni espacio para ocultarse. Como escritura personal, no hay posibilidad para la timidez, porque el narrador-protagonista es quien tiene que mostrarse. Y hacerlo no es fácil,

porque implica desnudarse y decir, lo que incluso no se pensaba decir, porque la escritura va llevando a un espacio confesional. Algunos de los autores de autobiografías, aunque en primer momento suelen inconformarse por compartir su vida: “ <<¿Para qué quieren conocer los maestros mi pasado>>? Eran cosas personales que no veía relevante contar en el aula y mucho menos que mis compañeras se enteraran de ellas. Me limité a cumplir con la tarea y entregué una autobiografía escueta, simplona” (Torres, 2014, 68 p. ), después en la confianza de ir llenando hojas tras hoja, son capaces de compartir algunos de sus secretos más preciados: “poco a poco la escritura me ha cautivado, aún me sigue resultando compleja, pero no busco huir mas de ella” (Torres, 2014, p. 68). Incluso impulsa a sus estudiantes a escribir: “Los alumnos lápiz en mano comenzaron a escribir, se les podía ver concentrados y haciendo esfuerzo” (Torres, 2014, p 68).

En esta comunidad de escritores de autobiografías sobre la docencia, se puede leer desde las luchas por abrir paso a prácticas innovadoras entre las anquilosadas rutinas escolares, hasta dolorosos momentos de enfermedades, muerte, separaciones, y todo lo que los seres humanos -seamos o no maestros- vivimos y llevamos con nosotros a nuestro trabajo. En este sentido, la escritura autobiográfica es una compañía, una posibilidad de entrar en contacto con la con la alteridad.

Estos docentes, dan cuenta de varias décadas y etapas de su vida, en las que “nunca están totalmente ausentes los ritmos de los sentimientos humanos” (McEwan y Egan, 2005, p. 10). Sus escritos son una invitación, una hospitalidad a penetrar en la subjetividad del otro, un *Sí* al otro, a la otredad, a conocer otras creencias y representaciones, a hacer un *Nosotros* y una comunidad de escritores.

También descubren que la escritura tiene una función reparadora, y aunque a veces quisieran esconder las cicatrices de una infancia difícil, no siempre es sencillo. Identifican lo que pueden desaprender, y convertirlo en motor que los lleve a construir relaciones amorosas y empáticas con sus estudiantes. Moreno, narra como ni sus profesores, ni sus padres fueron capaces de elaborar los dispositivos necesarios para solucionar los problemas que enfrentaba: “Cada vez eran más recurrentes las peleas, tanto en la escuela como en casa. Mi mamá me preguntaba por qué me había convertido en “una niña tan fea”. No respondía, no sabía qué decir, y así concluí la primaria” (2017, p. 10). Y aunque no es el objetivo de estas autobiografías la función catártica, tienen un poder reparador, reconstructor, no sólo de la vida profesional, sino personal. Los maestros, como todas las demás personas, tienen una historia que de alguna manera ha marcado su vida, y muchas de estas circunstancias se

relacionan con los espacios escolares, por ello, al dedicarse a la docencia, esas experiencias son marcas que hay que devanecer.

Si escribir autobiográficamente conlleva una suma de emociones danzantes, pero cuando el escritor está viviendo episodios dolorosos y terribles, entonces escribir duele, y al hacerlo, hasta se sangra. Pero al final el autor descubre que le puede ayudar a anestesiar los sentidos. Finalmente narrarse, es otra forma de vivir lo vivido, dice Badillo: “Poco a poco están quedándose atrás las palabras suaves que acompañan a la sonrisa desdibujada, aquellas que se pronuncian quebradamente en la garganta ante la ausencia del ser querido, el amigo entrañable, el personaje admirado; se han ido” (2018, p. 20). Aunque estos escritos tienen un objetivo pedagógico, el valor sanador es insoslayable, y continúa la autora: “Me propuse expresar cómo la afectividad está presente en nuestra vida, cómo nos marcan las palabras de amor, cómo la escritura también nos ayuda a sanar viejas y nuevas heridas, cómo se puede honrar el recuerdo de los seres amados” (Badillo, p. 157).

“Somos los relatos que contamos y sin ellos no existimos” acota Dueñas (2016, p. 23) porque escribir se ha convertido en una expresión profundamente humana, y aunque es un lenguaje artificial como diría Wolf (2008), “sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial pleno”, respondería Ong (2016, p. 52).

“Padre: Hace años que no estás aquí pero aún tengo la necesidad de comunicarme contigo. Escribo estas palabras para ti porque en ellas quiero encontrar un sentido, un sentido para mi propia vida. Tu me has enseñado que la escritura es un acto de infinito de aprendizaje” (Macías, 2016, p. 23). En esta posibilidad de encuentro, la escritura puede ser una forma de contacto, de acercamiento, y la autora continúa: “Hoy quiero regalarte esto, a pesar de que no estás, a pesar de que te vi partir hacia el fondo de la tierra, a pesar de que no quería que te fueras, ahí está tu herencia” (Macías, 2016, p. 23). Es claro que la vida personal no puede quedar fuera del aula, y que los docentes configuran su historia como un todo, que poco a poco van desgajando en páginas entretejidas de episodios personales, reflexiones docentes y explicaciones teóricas. La tinta siempre alcanza para llenar hojas de episodios entrañables.

Una de las autoras da cuenta que el deceso de su esposo que sucedió cuando estaba escribiendo su tesis, y que el posicionamiento autobiográfico fue prácticamente una necesidad y una herramienta para sobrevivir: “[...] porque cuando las palabras habladas no son tan certeras para expresar amor, la escritura puede convertirse en el dardo vital

que al leerse y releerse a través de los años, acompañan y arrojan nuestra vida.” (Badillo, 2018, p. 39).

Los docentes trabajan con sus estudiantes acompañados de todo el festín de emociones y sentimientos que los conforman. El espacio autobiográfico permite conocer más allá del trabajo docente, se puede acariciar la subjetividad, gracias a los regalos preciosos que dan a los lectores al compartirles episodios de su vida. Y los lectores se convierten en amigos que escuchan con empatía, se hermanan con el otro. Suelen remover sus propios duelos, espejarse en el dolor del otro. Sensación única, a la que Wolf (2008) llama *Transmigrar*, que es la posibilidad de que el lector pueda transitar por las emociones que detona una lectura, conmocionarse como si lo estuviera viviendo y no leyendo. Lograr construir una narrativa con estas posibilidades es un reto para el autor. Una de las autoras que lo logra es Dueñas, quien comparte la siguiente escena cargada de un lenguaje poderoso:

*Veinticinco años después así me quedé, en sosiego; con el corazón debilitado de lanzar al cielo mil oraciones, postarda en la habitación del hospital sujetando amorosamente su mano entre las mías y llenándole de besos; su muerte para nosotros fue algo inesperado, para él no lo fue tanto; nos dejó a los sesenta y tres años víctima de cáncer linfático, su tiempo había terminado cual hojarasca que yace sin esperanza alguna. (2016, p. 21)*

Narrar por escrito da un ordenamiento lingüístico a los recuerdos, para lo que se requiere un fuerte trabajo cognitivo y emocional, que no siempre se puede enfrentar: “...aquellas palabras que la voz no admitía porque ello significaba explotar en un llanto incontrolable. Hoy ya puedo nombrarlo, narrar lo sucedido y compartir —la cara luminosa de nuestra historia de vida” (Badillo, 2018, pp. 20-21). Pero una vez que lo hacen, pueden nombrar y empezar a aceptar aquellos sucesos dolorosos: “Es a través de un escrito, la manera en la que se conectaron mi pensamiento y mi corazón para explotar a través de las palabras en un papel para liberar eso que me oprimía y me angustiaba” (Gil, 2019, p. 38).

El proceso autobiográfico constituye un entramado complejo, donde una multitud de saberes y experiencias confluyen en la construcción de un texto. En el cuál hay que poner en juego tanto las habilidades retóricas, académicas, conceptuales y emocionales, para dejar fluir un texto humano y científico que contenga lo requerido en un proceso de titulación. Las emociones están presentes en todas las actividades que desempeñamos, entre ellas la escritura, pero la autobiográfica, es el mejor ejemplo de ello. Para los autores escribir sobre sus emociones no ha sido fácil, pero cuando lo logran, señalan que sienten más cómodos con sus vidas, y un mayor compromiso con su trabajo.

## g) Escribir con acompañamiento

Para terminar esta revisión de las tesis autobiográficas considero necesario reconocer y agradecer al equipo de trabajo de posgrado que se compromete fuertemente con la escritura de los estudiantes, leyendo y releendo cada trimestre los avances en las autobiografías. Este trabajo se consolidó gracias a varios años de plantearlo, de convencimiento y de la revisión de autores (Carlino, 2005; Cassany 1999; Castelló, 2007) que en las últimas décadas se han dado a la tarea de estudiar la escritura académica a partir de investigaciones que han demostrado la necesaria atención de la escritura de los estudiantes por parte de los docentes.

Se trata de un trabajo organizado a partir de tres estrategias: 1. Comités tutoriales trimestrales donde se hace la revisión de los avances 2. Un fuerte acompañamiento por parte del tutor 3. Cada trimestre, antes de la entrega del trabajo final se hace una primera entrega (borrador 1) a lectores que están compuestos por académicos del programa, y los propios estudiantes que están perfeccionando su escritura al revisar otros textos. Los estudiantes con esta revisión pueden consolidar la entrega final, con la que se sienten más confiados, porque pasó por la mirada atenta de varios ojos revisores.

En el caso de la estrategia 2., Rivera platica el arduo trabajo que hizo semana a semana de la mano de su tutora corrigiendo y reescribiendo su tesis:

*Así mano a mano me ayudó a la construcción del primer párrafo. No es de sorprenderse que se día salí de la universidad bastante desanimada, porque me había hecho a la idea que me faltaba poco para terminar e iniciar con los trámites para hacer el examen profesional y sin embargo, había pasado más de tres horas y sólo había hecho un párrafo... Pues bien pasó febrero y marzo y yo cada sábado estaba en la universidad de 8:00 a 2:00 pm...avanzaba de una o dos cuartillas. (2016, p. 251)*

Los estudiantes comprenden que el proceso de escribir es un trabajo arduo, y lo admiten necesario, y pero ello lleva tiempo:

*Desde el plano docente, veía la escritura como aquella actividad que sólo practican los que son hábiles y pueden llenar hojas cubiertas de palabras, contar grandes historias y provocar en los lectores el gusto por los libros, sin embargo, la escritura autobiográfica no sólo me dio la oportunidad de tomar papel y lápiz, contar mi historia de vida, valerme*

*de los recuerdos como tesoros en la memoria y explorar los sucesos que marcaron mi trayecto formativo (Cruz, 2020, 94).*

La necesidad de mudar nuestras concepciones y prácticas sobre la escritura es tarea de estudiantes y docentes, porque mientras haya egresados que no se titulen implica que se hace *lo posible*, pero todavía no *lo necesario* parafraseando a Lerner (2001). Y que nos quedan muchas deudas que atender. Me faltaría investigar sobre las tesis no logradas, sobre las que se quedaron sin tinta y con muchas páginas en blanco, pero esa es otra batalla, para otro momento. Ahora hay que seguir mejorando la propuesta para que cada vez haya menos egresados que se queden sin tinta.

## Los descubrimientos

Escribir sobre la propia vida parece sencillo, porque se considera nadie sabe más de ello que el autor. Al ser la autobiografía o “(creación del Yo)” (Bruner 2013, p. 30) un escrito en el que el autor cuenta su propia vida, donde hay un fuerte reconocimiento y reconstrucción del pasado, frases como “recuerdo”, se hacen parte de la metodología de trabajo. Los estudiantes revitalizan los recuerdos de su vida, y sólo ellos deciden hasta donde quieren contar, pero el reacomodo de los episodios les ayuda a ordenar su pasado.

Sabíamos que los textos que generalmente escribían nuestros estudiantes/docentes, eran planes de clase e informes, los que difícilmente les permitía descubrir los pormenores de las dinámicas cotidianas de su práctica. Y lo que casi siempre leían eran investigaciones de personas externas a las escuelas; en los que se puede conocer aspectos importantes de la práctica y tendrán explicaciones teóricas relevantes, pero sí se quería tener un acercamiento más personal y cercano con sus pares, había que buscar textos escritos por otros docentes. Porque cuando los docentes escriben sobre su identidad y su ejercicio laboral abren una ventana que puede ser una valiosa herramienta en la formación y la transformación de los cuadros docentes.

Nos basamos en referentes teóricos que nos pertían explicarnos las narraciones que escribían nuestros estudiantes, fue un ejercicio reflexivo poderoso, y un importante dispositivo de formación. Entre ellos, Suárez y Ochoa nos confiaron que la documentación de las prácticas de los docentes permite incidir en producción teórica de la enseñanza,

porque hacen “algo más que registrar el surgimiento o sostenimiento de estas practicas; en cierta medida estamos alterándolas, modificando en algo las maneras de pensar y actuar” (2005, p. 10).

Descubrimos que en las autobiografías de docentes, son los mismos autores quienes plantean las preguntas y dan las respuestas. Y que desde la primera persona, investigan su práctica y la relacionan con las historias de sus estudiantes, dando la posibilidad de reflexionar sobre su pasado, presente y futuro en la escuela. Como aprendices permanentes de maestros. Este posicionamiento nos ayudó a resolver el problema de cómo relacionar los relatos que se iban construyendo trimestre a trimestre. Aunque el trabajo de construir un hilo histórico era otro problema, y encontrar cómo ordenar los relatos nos llevó tiempo y dicusiones en el equipo de trabajo. Sin embargo, fueron los estudiantes quienes dieron algunas respuestas con sus propias producciones, con sus constantes ordenamientos en los borradores que presentaban.

Nuestro interés en producir tesis con escritura autobiográfica no era por ir contracorriente de los otros estilos de trabajo, o por incursionar en esa novedad discursiva. En nuestros años de servicio, con la lectura de relatos de docentes que habíamos hecho, descubrimos que como proceso de formación permea tanto en los autores como en los lectores, mediante un recorrido de reflexión y transformación de las prácticas y creencias sobre la docencia. Advertimos que este trayecto los estudiantes/docentes lo hacían en tres momentos:

*Primero: en el pensamiento, al recordar, y hacer el armando cognitivo de los episodios vividos. Al tomar la decisión de cuáles compartir y cuáles dejar para su álbum personal.*

*Segundo: es durante la escritura personal, con las implicaciones que implica la textualización de cualquier documento académico, más el desgaste emocional que conlleva la escritura desde el yo.*

*Tercero: cuando el autor se lee, se reconoce, se comprende y vuelve a encontrarse. Participando de su formación y transformación.*

El autor atraviesa por un amplio proceso personal y profesional, que lo lleva a una reconfiguración en varios sentidos, de su práctica, de la pertenencia a la profesión, de la explicación de sus decisiones en el aula y de una comprensión amplia de su persona en el mundo.

## Con la tinta que queda, las palabras finales

Las autobiografías que construyen los maestros son un aporte a la comprensión de la docencia y la práctica educativa, un instrumento cultural, porque refleja el conocimiento y las experiencias de los autores. Son autores-protagonistas que toman la palabra sin pedir permiso para dar cuenta de los procesos educativos.

Escribir autobiográficamente implica una movilización de emociones inesperada, donde hay que recuperar historias en ocasiones que no se desean recordar ni enfrentar, para acomodarlas en un texto coherente. La lectura de estos escritos permite a los lectores desarrollar empatía con los docentes y su trabajo, acercarse, como amigos, y constituirse en escuchas sensibles. Que sería bueno compartir también con los padres de familia.

La escritura autobiográfica es una buena alternativa para dar cuenta de las intervenciones educativas acompañadas de reflexiones profundas sobre las tradiciones pedagógicas que conocieron como estudiantes. Porque el trabajo que un docente realiza en el aula, es parte de su biografía, de su historia personal.

La escritura autobiográfica al ser una escritura propia, desde el yo, en primera persona, enfrenta al autor a una forma diferente de construir un texto, alejada de los estilos que han cultivado, lo que implica un cambio de paradigma, que no es fácil procesar. Porque tienen décadas escribiendo en tercera persona, distanciados de los textos que producen, sin el compromiso que implica escribir desde el yo. Completamente alejados de lo que sucede con la oralidad, donde generalmente se habla en primera persona. Y desaprovechando esta vasta experiencia discursiva.

Escribir pretendiendo construir formas creativas no es un proceso sencillo porque implica muchas horas de trabajo, interés y un mayor conocimiento de la lengua.

Construir un texto con aportaciones colectivas, es complejo, porque no es fácil aceptar las opiniones de las demás personas, ya sea pares o académicos.

Atreverse a contar situaciones personales es difícil, pero al lograrlo, es de utilidad leer textos de pares que ya lo consiguieron, donde escuchan a los demás hacerlo, y poco a poco se sienten más cómodos al compartir sus historias.

En comparación de los textos sin alma, escritos por encargo, y que sólo aluden a información institucional porque no dan cuenta de la parte humana del trabajo docente, en los escritos autobiográficos se siente que hay una persona detrás -generosamente- compartiendo sus historias de vida.

En la escritura autobiográfica se conjugan una serie de elementos, cognitivos, creativos y emocionales, los cuales hay que aprender a manejar, pero una vez que se logra, el producto es valioso, personal, único.

Mejorar la actividad docente es el objetivo principal de los estudiantes, lo cual consiguen de varias maneras: con la transformación de sus creencias y prácticas; con un posicionamiento autocrítico y reflexivo sobre su trabajo, con la democratización de la toma de decisiones en el aula, con un acercamiento amoroso a sus estudiantes, con una comprensión mas amplia de los procesos educativos, con mayor confianza para compartir entre sus pares y con más empatía para quienes los rodean. Y posiblemente hay más aspectos que escapan a la mirada externa, pero los autores saben, que se han visto beneficiados de otras maneras.

Leer a esta comunidad de escritores no ha sido fácil, porque navegar por sus intersubjetivades puede resultar doloroso, pero también esperanzador, y reparador. Agradezco profundamente la confianza que tienen en sus lectores, al hacernos partícipes de sus pesares y alegrías. He de confesar que después de leerlos, uno se siente en casa.

## Referencias

- Avilés, R, "La biografía como género literario". Recuperado el 2 de octubre. <https://us-east-1.linodeobjects.com/rum/170aa332-f621-42af-b3fb-59d02d6d8204>
- Beltran y Juarez, "Mexicanos ven a maestros mal preparados". *Excelsior*, 2014. Recuperado el 5 de octubre <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/19/960096#im>
- Bertaux, Daniel (1999) El enfoque biográfico narrativo: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29 de marzo.
- Bolívar, A. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Muralla. Madrid.
- Bourdieu, P. (1993), La miseria del mundo. FCE. México
- Bruner, J. (2013). La fábrica de historias. FCE. CDMX.

- Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir leer y aprender en la universidad*. FCE. CDMX.
- Coffey y Atkinson. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Fernandez, R. *Autobiografías y poéticas: confluencia de géneros narrativos*. Universidad de Navarra. *Rilce: Revista de Filología Hispánica* 16 (3), 537-556. Recuperado el 3 de octubre.
- <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5359/1/Fern%C3%A1ndez%20Urtasun%2C%20Rosa.pdf>
- Piña, Carlos (1999). *Preposiciones* 29. Marzo. "Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato biográfico".
- Manen, Max, Van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Casa del libro. España.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires Argentina: Amorrout editores
- Michon, Pierre (2002). *Vidas minúsculas*. Anagrama. 2002
- Payne, M. *Terapia narrativa*. Paidós. Buenos Aires
- Tournier, M. (1996). *El vuelo del vampiro*. FCE. México.
- Souza, Patricia. (2002). "Vidas minúsculas de Pierre Michon". *Letras Libres*. Recuperado el 10 de octubre. <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/libros/vidas-minusculas-pierre-michon>
- Wolf, M. (2008). *¿Cómo el cerebro aprendió a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura?*. España: Ediciones B.

## Tesis autobiográficas citadas

- Aguilar Gil, Samuel. (2019). *Sinfonía de vida: una melodía docente*. UPN: México.
- Badillo Ochoa, Aurora (2018). *Palabra y realidad: La docencia como experiencia de vida*. UPN: México.
- Basurto Valdes, Gloria. (2017). *Favorecer la lectura a través de una interacción activa con el texto en alumnos de 3º de primaria*. UPN: México.

- Bautista Díaz, Gisela. (2020). *Mar escrito, olas que llevan a la pedagogía por proyectos*. UPN: México.
- Cruz Ramos, Manuel Iván (2020.) *Animar a escribir: una propuesta autobiográfica entre paisajes sonoros y cálidos recuerdos*. UPN: México.
- Dueñas Trejo, María Magdalena (2016). *Bajo la sombra de uan pedagogía amorosa*. UPN: México
- Flores Espejel, Karla Guadalupe (2019). *Vivir la oralidad en preescolar desde la Animación Sociocultural de la lengua, sembrando la alfabetización*. UPN: México.
- Luna Fragoso, María Guadalupe (2018). *El libro álbum en la educación secundaria: un camino creativo*. UPN: México.
- Macías Hernández, Hilda (2016). *Escribir la vida como vía hacia la voluntad de aprender y el gusto por la palabra: una narrativa autobiografica en torno a la animacion sociocultural de la lengua*. UPN: México.
- Matus Hernández, Norma Olivia (2016). *El diario escolar y el diccionario para armar y desarmar el placer cotidiano de escribir*. UPN: México.
- Medina González Laura Beatriz (2020). *Escucha y siente para que la voz y las palabras te encuentren. Pasión hecha proyectos*. UPN: México.
- Moreno Moreno, Rosa (2017). *La lectura y escritura que tocó corazones*. UPN: México.
- Porras Morales, María del Rocio (2019). *Con la mano levantada: haciendo uso del poder de la palabra*. UPN: México.
- Rivera Cruz, Rosario (2016).“*Había una vez... el cuento de nuca acabar. Libros rusticos con cuentos escritos por los niños/as*”. UPN: México.
- Sánchez, González Jairo (2016). *La lectura y escritura: un respiro de libertad*. UPN: México.
- Torres Rivera, María Esther (2016). *Historia y lenguaje. Alumnos que leen y producen textos*. UPN: México.
- Velázquez, Trejo, Valeria (2019). *La escuela no tiene espacio para elefantes: una pedagogía para la imaginación y el desarrollo de la persona*. UPN: México.
- Zacarías López, Berenice (2018). *Del odio al amor, hay sólo un libro. Autonomía lectora producto de una metamorfosis*. UPN: México.
- Zamudio Casillas, Eloína (2017) *El lenguaje oral en el aula de preescolar. Una actividad social, intelectual y reflexiva*. UPN: México.



## **SEGUNDA PARTE**

### **Narrativa y alteridad**

### **Decolonizando relaciones intersubjetivas en educación superior**



# El sujeto de la Pedagogía

## Notas para realizar una aproximación narrativa

Elsa González Paredes

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Aragón

### Introducción

**T**ratar de comprender quién es el sujeto que se forma en ese vaivén del proceso enseñanza aprendizaje, implica una necesaria inmersión en el mundo histórico social llamado modernidad, que da marco a la constitución del Ser. El presente ensayo tiene como propósito reflexionar sobre las dimensiones simbólicas significativas sobre las que flota la subjetividad, el lenguaje, la condición humana, la razón, el poder, el arte desde donde el sujeto representa y a su vez es representado. Se procura una aproximación hermenéutica desde la mirada epistemológica, antropológica, ontológica, estética y de la ética política, al final y, a través de este cruce complejo de significados y significantes que servirá de campo formativo desde donde el sujeto ha de construirse oscilando entre el *Ser* sujeto y *Estar* sujeto. La subjetividad es reconocida como un entramado simbólico que se estructura a la manera rizomática de Deleuze y Guattari (2002), por capas y pliegues vinculados del ser humano donde se juegan y entran en tensión en el acto pedagógico formativo la cultura, la imaginación, el carácter y el temperamento. Sin embargo, estas reflexiones no pretenden ser finales, sino abrir el tema e invitar a la reflexión.

### La modernidad y la razón como acontecimiento

Si bien es cierto que la modernidad representa una lucha dialéctica entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna que a decir de Alain Touraine está marcada por las innovaciones de un sistema de producción y de consumo, por un lado, y por la apertura a

los deseos del *ello*, por el ahínco con que el sujeto defiende una tradición cultural y por la afirmación de la libertad del sujeto por el otro (2012, p. 219). Tal irrupción es violenta en el espacio del mundo de la vida de la vieja Europa y al mismo tiempo conciencia abierta al futuro como progreso continuo del hombre; sin embargo, es indiscutible que la modernidad no lo fue en sus inicios, ni lo sigue siendo ahora, el estado ascético del hombre. Es germinación de la ciencia y la tecnología, pero también una forma de conciencia del hombre nacida de una amplia tradición histórica de la cultura europea que abarca los campos de la moral, la filosofía, la estética, la política configurados en perspectiva crítica iniciada en el siglo XVI y que aún no termina.

Es importante reconocer que en esta trama temporal y revolucionaria fueron realizadas grandes tareas intelectuales que tuvieron como punto de partida las reflexiones filosóficas que habrían de estar presentes, impulsar y dar nombre a grandes movimientos sociales, políticos y culturales que harían época: el Renacimiento, la Reforma Protestante, el Humanismo y la Ilustración impactando en el ámbito de la teoría del conocimiento; en el análisis entre lo público y lo privado; en la forma de analizar la historia; en el despliegue de la filosofía de la religión y la estética; en la crítica a la razón por la razón crítica; así como en la aproximación a la naturaleza por la ciencia; en la interpretación de la dinámica de la sociedad y la construcción de teorías políticas sobre el nacimiento del “Sujeto”.

## El sujeto del acontecimiento

La historia de la humanidad es acontecimiento que inicia con el acto negativo hegeliano de la Caída, es el momento del Yo que es para sí, es pura negatividad que se convierte en un momento de sí mismo, que se simplifica como determinación. Es el abandono de la animalidad que se mantiene en el terreno del sentimiento para tomar forma humana en el ser para sí como pura negatividad, donde comienzo es fin, es movimiento y devenir desplegado. Es empezar a conocerse a sí mismo como otro, pero no como un acto simple, sino como acontecimiento que como tal, puede ser devastador, escandaloso, despiadado, enternecedor, sublime, público o privado, pero que, de acuerdo con Žižek “parece suceder de repente e interrumpe el curso normal de las cosas: algo que surge aparentemente de la nada, sin causas discernibles, una apariencia que no tiene nada sólido” (2015, p. 16).

La Caída es acontecimiento, es el paso del orden celestial a la desarticulación devastadora de la realidad por la razón, es ante todo “un trauma que desestabiliza el orden simbólico que habitamos” (p. 19). El abandono del hombre de una vida de placeres y el haber sido arrojado de la comodidad de la sombra ofrecida por el árbol idílico de la ambrosía del paraíso celestial hace que tome conciencia de su corporeidad. Este hombre devenido, es arrojado, caído; transfigurado en su naturaleza por el orden del reino mesiánico.

En este sobrevivir, el permanecer humano con su animalidad entre los de su especie supone desplegar el *sapiens* que lo hominiza para que le sirva de soporte mediador de la tensión entre su animalidad antropomorfa y la conciencia de su animalidad encarnada, se trata del primer acontecimiento, del paso del animal al hombre, es según sugiere Agamben “el no develamiento de lo abierto del animal. La lucha irresoluble entre ilatencia y latencia, develamiento y velamiento que define el mundo humano, es la lucha intestina entre el hombre y el animal” (2002, p. 128). Es una manera de corporeizar el acontecimiento, construir el “Ser ahí” de Heidegger y dar forma humana al *Dasein* que “es simplemente un animal que ha aprendido a aburrirse, se ha despertado *del* propio aturdimiento y *al* propio aturdimiento. Este despertarse del viviente a su propio ser aturdido, este abrirse, angustioso y decidido, a un no abierto, es lo humano” (p. 129) lo que significa que la humanidad ha sido obtenida a través de la suspensión de la animalidad por el atravesamiento del hombre del horizonte animal al reino de la gloria espiritual por el lenguaje.

## Marcos de significación de la subjetividad

Esto nos trae de nuevo a la Caída, pues si el Ser es un Ser de lenguaje que se estructura en y por el lenguaje, un lenguaje que nace divino y se “contamina con toda la inmundicia de la envidia, lucha por el poder y la obscenidad... la Caída es acontecimiento: en ella la estructura eterna del lenguaje divino se integra en el flujo acontecimental en la historia humana” (p. 45). Esta contaminación no es sino lenguaje político secularizado de acuerdo con Carl Schmitt

*todos los conceptos centrales de la moderna teoría del Estado son conceptos teológicos secularizados... [que] fueron transferidos de la teología a la teoría del Estado, convirtiéndose, por ejemplo, el Dios omnipotente en el legislador todopoderoso, sino*

*también por razones de su estructura sistemática, cuyo conocimiento es imprescindible para la consideración sociológica de estos conceptos (2009b, p. 37).*

Se articulan el reino celestial y el gobierno terrenal a través de la economía, el análisis del filósofo italiano Giorgio Agamben permite identificar la *oikonomia* como centro de la teología y del gobierno; un orden doméstico y no político mediante el que se busca el consenso social alrededor de la economía como forma política de la modernidad donde se determinan todos los aspectos de la vida social y subjetiva del hombre, se trata de que “la escisión entre ser y praxis que la *oikonomia* introduce en Dios funciona, en realidad, como una máquina de gobierno” (Agamben, 2008, p. 149).

En esta trama la razón viene a ser el nuevo marco de nuestra experiencia de la realidad, el giro copernicano de Kant como horizonte trascendental que modifica la forma en que percibimos el mundo y nos relacionamos con él.

La razón de Descartes es desde el punto de vista lacaniano de Žižek “la Cosa” que atraviesa la realidad sobre la que se sostiene la realidad idílica soportada por la fantasía. La razón aparentemente ofrece elementos para justificar un orden político o social determinado, pero en realidad es la fantasía la que ofrece coordenadas a la razón para que pueda construir los marcos de significación y simbolización que permiten al sujeto entrar en la dinámica del desear con razones, esto es, identificarse plenamente con la fantasía para poder continuar inmersos en la realidad estructurada que de acuerdo con Heidegger da forma al Ser en un horizonte de significado determinado. Horizonte que durante el siglo XVIII cifraba el ideal de la vida política en imitar “los decretos inmutables de la divinidad” según Schmitt. Es de esperarse que en el sistema cartesiano el Estado tomaba una posición equivalente a la de Dios, donde el príncipe es el creador de las virtudes del Estado; el príncipe es Dios en el moderno espíritu racionalista, el constructor del mundo es a un tiempo creador y legislador elevado hasta la monstruosidad como en el caso del mitológico Leviatán de Hobbes.

Desde el siglo XVIII el hombre se vio obligado a tomar las riendas de su destino. Este atravesamiento del horizonte espiritual hacia la subjetividad del *cogito ergo sum* de Descartes después de la caída, fisura el universo ontológico medieval jerárquico y coherente introduciendo la mecánica infinita y anárquica del universo con ello el principio de subjetividad como acontecimiento dando paso a la vida humana. Lo que en Hegel es la formación del Espíritu como proceso mediante el que se supera la inmediatez natural y se

reelabora a sí mismo creando la dimensión misma a la que se regresa y en la que actuamos como seres racionales libres.

Lo que se encuentra en el núcleo del acontecimiento es la propia subjetividad esa a la que la Revolución Francesa ofrecerá el contenido para que el pensamiento científico penetre en las nociones ético-jurídicas mesiánicas que habían prevalecido hasta el momento.

## El devenir sujeto en el mundo de la vida

Este mundo material ha sido instituido de manera creativa por el sujeto de la modernidad, es el mundo de la vida donde el sujeto se constituye como tal y no en el reino de lo suprasensible. Si ya Marx había juzgado con vigor la ontología idealista y su pedestal religioso, Nietzsche realiza un desplazamiento metafísico al decretar la muerte de Dios, cuando declara *¡Dios ha muerto!* se refiere al Dios cristiano, lo que siguiendo a Heidegger significa el rompimiento con la manifestación histórica, profana y política de la iglesia y su ansia de poder dentro de la configuración de la humanidad y su cultura moderna (2010, § 203, p. 164) y en su lugar da paso a una nueva metafísica arraigada en el nihilismo, ese movimiento que nos antepone la nada como fuerza impulsora de poder, la nada como reflexión profunda sobre la verdad del mundo suprasensible y su vínculo con la esencia del hombre, lejos de una visión puramente atea el filósofo hace del nihilismo la interpretación de la desvalorización de los valores supremos provenientes de Dios. Los valores se desvalorizan porque como ideales no pueden realizarse en la realidad mundana. El nihilismo como expresión de la lógica interna de la historia de occidente revela su crisis y la necesidad de una “transvaloración de todos los valores”.

Su pregunta por la verdad es la pregunta por el valor y éste no puede estar contenido en la moral ni en los principios filosóficos establecidos fuera del mundo de la vida; pero así es, el hombre ha dejado de reconocerse como su productor mostrándose como un ente postrado ante sus costumbres, sus instituciones, su moral y su ciencia por ello para Nietzsche considera que el hombre debe

*Reivindicar como propiedad y producto toda la belleza y sublimidad que ha proyectado sobre las cosas reales e imaginadas, haciendo así la más bella apología de este. El hombre como poeta, como pensador, como Dios, como amor, como Poder: ¡oh, suprema y regia*

*liberalidad con que ha donado a las cosas para empobrecerse y para sentirse miserable! Este ha sido hasta ahora su mayor altruismo: saber admirar y adorar, ocultándose que era él mismo quien había creado lo que admiraba (2006, p. 119).*

De acuerdo con Nietzsche el hombre es creador y todo cuanto existe en el mundo es su obra, todo lo que es lo es para alguien. Es el deseo deseado por alguien, es voluntad de poder, es potenciación de la vida, pero sobre todo es la instauración de valores que posibilitan nuevas valoraciones.

El riesgo que se corre con la radicalización de la voluntad de poder, sin embargo, es la pérdida del pensamiento por la razón útil donde los valores económicos reemplazan a los valores que ayudan a pensar un proyecto común de vida, las consecuencias ya están a la vista “el despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña un tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación [...] cada vez más inconsciente y vacío de la erudición y de universalidad” (Heidegger, 2010, pp. 70-71). El hombre nos dice el filósofo ha olvidado al ser, ha cosificado la existencia y al hacerlo se ha perdido como hombre en su conquista de los entes, se ha transformado también en un ente; insistirá en *Caminos de bosque* “la esencia de la Edad Moderna, que hace que el mundo se convierta en imagen y el hombre en *subjectum*” enfatizando que la imagen es la configuración de la producción representadora. Para Heidegger se hace urgente la pregunta por el Ser, en su obra *Ser y Tiempo* habrá de llevarnos de retorno al pensar porque el pensar es el pensar del Ser. Así manifiesta el filósofo su preocupación por el Ser ante lo ente; el hombre acusa Heidegger, debe dejarse interpelar por el Ser, recuperar el lenguaje como habitación de la casa, como morada y arrancárselo al dominio de la opinión pública quien se ha arrogado el derecho de condicionar y autorizar la verdad, disponiendo el dominio de la subjetividad y recuperar la guarda del Ser asumiendo el “cuidado del sí”.

Hurtado el lenguaje se hurta la esencia del Ser que no es el simple organismo animal, ni tampoco el alma inmortal o el mero carácter de raciocinio del hombre; su esencia radica en su ex-sistencia como posibilidad, en su Ser-para-la-muerte. La metafísica de Heidegger es una metafísica de la finitud, “sólo el ser en libertad para la muerte da al ‘ser-ahí su meta pura y simplemente tal y empuja a la existencia hacia su finitud”, es la experiencia de la nada (2000b, p.414). En su *Carta sobre el humanismo* (2000a) Heidegger nos trae nuevamente al Ser del hombre como Ser-arrojado, o, Ser-destinal arrojado a un destino, es, por consiguiente “Ser-en-el-mundo” no como celebrada objetividad, sino como

advenimiento. El *Dasein* puntualiza Heidegger es un Ser relacionante que hace historia a través de su proyecto humano donde el Ser se pregunta por el Ser, dotando de sentido y significatividad a las cosas del mundo. Sólo su Ser-ahí puede dar cuenta de las cosas que pasan en el mundo.

Michel Foucault se suma a la crítica que Heidegger hace de la modernidad en tanto que reduce al sujeto antropológico de la realidad a carácter de ente. Para el filósofo francés cada época construye sus propias técnicas para fijar la identidad de los individuos, pero estas técnicas siempre están atravesadas por el poder, a diferencia Descartes, el filósofo de Poitiers pone el acento en la estructuración del sujeto desde el entramado histórico social instituyente y, no en el ego. La tarea de acuerdo con Foucault (2011) es el ocuparse de sí mismo del sujeto.

De acuerdo con el filósofo francés es el poder el que emana de la razón iluminista, la razón ha sido instaurada para dominar a los hombres “el arte de castigar debe apoyarse, por lo tanto, en toda una tecnología de la representación. La empresa no puede lograrse más que si se inscribe en una mecánica natural” (Foucault, 2009, p.121). El filósofo pone ante nuestros ojos los mecanismos de control y dominación que dan carácter a la sociedad moderna: la disciplina.

Foucault no sólo duda de la razón, sino que la cuestiona desde sus más íntimas entretelas los psiquiátricos, las cárceles, las escuelas, es decir, desde las instituciones socializadoras que tienen el poder de “normalizar” a los sujetos y de imponer una verdad, su verdad. Hace correr la razón por el sendero de la locura para mostrar que no hay nada que cuestione más a la razón que la locura, por eso en una sociedad disciplinaria a los locos tiene que apartárseles porque hacen tambalear el edificio de la razón. A los individuos hay que sujetarlos a través de las leyes, la iglesia, la escuela, el Estado. El efecto posterior a este dominio de la subjetividad no será otro en esta sociedad moderna que el desplazamiento de la sujeción a la subjetividad sometida a la propia conciencia domesticada transitada por el tribunal del autoconocimiento.

Al sujeto se llega a través del poder ejercido en ese sin número de relaciones cotidianas mediadas por microdosis de poder. El poder no sólo tiene formas jurídicas, sino que penetra en los cuerpos adquiriendo una forma compleja y multiforme, Foucault insistirá en *Microfísica del poder*, haciendo una radiografía, durante el siglo XIX “Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia

de las gentes. Existe una red de bio-poder, de somato-poder que es al mismo tiempo una red a partir de la cual nace la sexualidad como fenómeno histórico y cultural en el interior de la cual nos reconocemos y nos perdemos a la vez” (1979, p. 156). Se trata de un ejercicio magnificado por su establecimiento en una red de relaciones en las que se inscribe este poder multiplicador que bien podría ser el Estado, sin embargo, tendríamos que pensarlo no a nivel de aparato, sino al modo de eticidad hegeliana como fundamento de sentido del Estado, es decir de la totalidad, de los momentos del espíritu, incluyendo sus instituciones.

## El sujeto de la falta como sujeto de la negatividad

El sujeto ya no es la luz de la razón que se opone a “la Cosa” opaca e impenetrable (de la Naturaleza, la Tradición, etc.); su mismo núcleo, el gesto que abre el espacio para la luz del logos, es negatividad absoluta, la ‘noche del mundo’, el punto de locura absoluta en el que las fantásticas apariciones de ‘objetos parciales’ surgen por todas partes. (Žižek, 2014, p. 88)

La era de la muerte de Dios tiene en el sujeto el efecto postraumático de la emergencia de lo Real, el desvanecimiento de su universo simbólico es vivido no como una tragedia, sino como la vida misma hecha muerte. El sujeto, diría Žižek, vive su muerte, “el sujeto postraumático, el sujeto reducido a una forma de subjetividad vacía y sin sustancia es la ‘materialización’ histórica del *cogito*” (2015, p. 9), por eso es por lo que la Ilustración es acontecimiento.

El sujeto de la falta es el sujeto de la negatividad, la noche del mundo, del *ello* Absoluto de Hegel es el denominado por Žižek “espinoso sujeto hegeliano” que no es un edificio ontológico convencional, neutral políticamente moralizado, tampoco el sujeto trascendental kantiano, sino el sujeto dislocado, fuera de lugar, que se encuentra descentrado de sí, que tiene su permanencia en la negatividad (Žižek, 2016), no se trata de la completud ontológica de Descartes sino lo que escapa al logos del “yo pienso”, es lo que rehúsa a ser simbolizado por el logos, o más aún es la variable ontológica vacía, es “la Cosa que piensa”, es la nada que constituye al sujeto y que al mismo tiempo le es inaccesible a su propio yo.

Es para Hegel la subjetivación que nunca es completa, o mejor aún que nunca es,

*Esa “nada” misma, el vacío puramente formal que queda luego de que todo el contenido sustancial se ha “pasado” a sus predicados y determinaciones: en la “subjetivación”*

*de la Sustancia, su En sí compacto se disuelve en la multiplicidad de sus predicados y determinaciones particulares, de sus “seres para el otro”, y el “sujeto” es esa X misma, la forma vacía de su “recipiente” que queda una vez que todo el contenido se ha “subjetivado” (Žižek, 2016).*

Desde Hegel el sujeto y el objeto son restos del mismo proceso, son a decir de Žižek el “resto indivisible” (2013) del sujeto. Esta idea del sujeto como negatividad, también llamada por Hegel “noche del mundo”, no es sino el reconocimiento dialéctico de la composición ontológico-patológica ambivalente del sujeto que se finca en la irreconciliación de sí con la realidad, es la idea continuada por Lacan en perspectiva psicoanalítica y que se manifiesta en la figura de Lo Real que ha de tomar forma de *objet a* como relleno de la forma vacía que se presenta como “sesgo patológico constitutivo de la realidad en sí” (Žižek, 2011, p. 88).

Este carácter ambivalente del sujeto permite comprender la insistencia del filósofo de Stuttgart en que cada tanto el hombre debe salir de su segunda naturaleza intersubjetiva, positiva estructurada bajo el campo de las representaciones como ley moral y libre albedrío para dar vuelta a su negatividad abstracta (noche del mundo). Es a través de la guerra que el hombre abandona su voluntad a la noche del goce, el no-todo del campo fenoménico, dejando atrás las obligaciones sociales simbólicas y permitiendo que en el hombre surja: “lo incompleto ‘causa’ lo completo, lo Imperfecto abre un lugar que luego llena el espejismo de lo Perfecto” (2016, p. 106). El espíritu revolucionario es convertido así en un elemento incorpóreo absolutamente necesario que permitirá el nacimiento de un nuevo orden social como lo fue el movimiento subversivo de la Revolución Francesa que como “estallido de negatividad radical socavó el antiguo orden establecido, borró el pizarrón, por así decirlo, para inscribir el nuevo orden racional del Estado moderno” (Žižek, 2011, p. 106).

La negatividad en Hegel es absolutamente radical pues al lanzar a primer plano la furia destructiva del acto sublime (en sentido kantiano, como acto caótico) es que puede vislumbrarse la posibilidad de la creación del “para sí” desde donde tendría alguna posibilidad el progreso, ello significa que el paso a la universalidad concreta tiene lugar en la emergencia disruptiva de la “negatividad abstracta”. La universalidad por lo tanto no es posible como completud absoluta, sino que el carácter universal radica precisamente en la falta, el hueco nuclear que particulariza la universalidad y que al mismo tiempo ofrece sentido a las partes.

*El significante que “representa al Sujeto para los otros significantes” es el significante vacío, es el “significante sin significado”, el significante por medio del cual —en la forma del cual— una “nada —el Sujeto— es contada como algo”. Con este significante el sujeto no queda sencillamente incluido en la red de significantes, sino que lo que se “incluye” en ella es la exclusión del Sujeto; queda marcada, registrada, señalada por el hecho de que ese significante no tiene ningún significado (Žižek, 2011, p. 124).*

## La construcción de la forma sujeto como deseo del Otro

La falta es la Nada representa al sujeto, pero esa nada no es propiamente nada sino que es el lugar que ocupa la fantasía, es la inclusión en la exclusión, mera exposición, materialización de la ideología que pone al descubierto los antagonismos que no pueden ser expuestos explícitamente en la vida cotidiana ocultando lo Real pero creando lo que pretende ocultar, pues la fantasía le permite pasar de una identidad a otra. No se trata de una forma alucinatoria, es la forma en que se nos enseña cómo desear y qué desear “reduciendo al [sujeto] al nivel de títere más allá de la libertad y la dignidad” (Žižek, 1999, p. 17). En realidad, mi deseo es el deseo del Otro, el deseo de la sociedad, fantaseo con lo que en realidad ella espera de mí. Yo realizo el deseo del Otro porque lo hago mío, mi voluntad es la voluntad del Otro; sin embargo, el problema es caer en las redes de la narrativa pues corremos el riesgo de pensar que el Otro demanda de mí su salvación y que mi respuesta está en el sufrimiento, en la caridad, en la compasión y no en la actividad política. La urgencia es llenar el vacío con la fantasía,

*La construcción de un universo simbólico que el sujeto proyecta en la realidad como una especie de formación sustitutiva destinada a recompensarnos por la pérdida de lo Real inmediato de “la Cosa”, reside en el hecho de que no es posible pasar directamente del “alma animal” a la subjetividad “normal” que mora en su entorno virtual simbólico “el mediador que se desvanece (Žižek, 2015, p. 88).*

Justamente la tarea de la fantasía es ofrecer el marco para la interpretación de las leyes no escritas que provienen de la ideología. Lacan aparea esta idea de ideología a la dimensión simbólica que estructura nuestra experiencia de la realidad y la llama el “gran Otro”, éste hace que veamos las cosas que vemos como las vemos

*Cuando el Otro lo hace por mí, en mi lugar, la eficiencia simbólica es la misma que si lo hiciera yo mismo. Ahí yace la paradoja de la noción de lo “performativo” o del acto verbal: en el gesto mismo de lograr un acto mediante la pronunciación de palabras, soy privado de la autoría, el “gran Otro” —la institución simbólica— habla a través de mí (2013, pp. 132-133).*

La fantasía oculta el elemento fetiche a través de una cadena de significaciones sustituyendo el contenido de lo Real colocando en su lugar un contenido ideológico ordenador que da paso a la subjetividad colectiva, “el deseo es siempre el deseo del Otro”. El fetiche adquiere por medio de “la forma” la máscara de un contenido externo al sujeto que reclama la identificación directa con el mandato del objeto simbólico por lo que Žižek sugiere que el secreto, el verdadero misterio del mandato del Otro está en la forma, allí residen los mandatos que dan cuerpo a la subjetividad moderna.

## La subjetividad y la forma relacional de la mercancía

La forma que determina por excelencia a la modernidad es de acuerdo con Marx, la mercancía pero no como contenido, sino como significación “en sí”, como manifestación de su forma de cosa cuyo sentido más íntimo se expresa en el “valor”; es decir, en el carácter de intercambiabilidad que asume el objeto en el mercado más allá de su “valor de uso” como mera abstracción que se equipara a otra en el proceso mismo del intercambio, no se trata de una abstracción conceptual que tiene efecto en el pensamiento, aunque lo determina, sino como afirma Soren Rethel “antes de que el pensamiento pudiera llegar a la abstracción, la abstracción ya actuaba en la efectividad social del mercado” (p. 41-42).

La realidad constituye un elemento ordenador de la conformación del sujeto político, sin embargo, en una aproximación en clave marxista-lacanianiana, la realidad no es el mero contenido de la apariencia, tampoco es la forma que adquiere esta realidad, sino el trasfondo simbólico que asume la forma ¿por qué no es la apariencia, tampoco la forma que adquiere esta realidad, sino el trasfondo simbólico que asume la forma? ¿por qué la apariencia contrae esa forma? No es el misterio oculto de la forma lo que ocupa a esta tradición, sino la forma misma como misterio, “el proceso mediante el cual el significado oculto se ha disfrazado de esa forma” (Žižek, 2001, p. 40). El misterio de la forma se descifra

en la igualdad, es decir, en la objetivación e igualación de valor del trabajo humano con los productos –mercancías- de ese trabajo; y, en que esta igualdad desdibuja la relación entre los productores de las mercancías y la hace parecer como una relación entre las cosas de modo que

*El carácter misterioso de la forma mercancía estriba, por tanto, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de éstos como si fuese un carácter material de los propios productos de su trabajo, un don natural de estos objetos y como sí, por tanto la relación social que media entre los productores y el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de sus productores (Marx, 1976, p. 37).*

La forma mercancía oculta el carácter relacional entre las personas en el proceso de producción presentándolas como relaciones entre las cosas, o en el mejor de los casos como relaciones entre las personas y las cosas. En la consideración de estas coordenadas la ideología en la democracia liberal del capitalismo tardo moderno adquiere la forma política que integra las múltiples sujeciones, desde las que generan narrativas ideológicas cautivadoras que no se presentan como ideológicas sino como políticas a las que nos adherimos.

Este sujeto que oscila entre los bordes de la modernidad es el sujeto colocado fuera del modelo espacial como tradicionalmente lo hemos vivido, los márgenes ya no se encuentran en el confinamiento y el encierro, sino en la dimensión virtual de la realidad. La sociedad disciplinaria de Foucault está transitando hacia la sociedad del control, estas formas sociales que coexisten son más eficaces, la figura de la fábrica está siendo sustituida por la empresa teniendo efectos más profundos en la formación de la subjetividad, a decir de Gilles Deleuze

*La fábrica hacía de los individuos un cuerpo, con la doble ventaja de que, de este modo, el patrón podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente (1999, p. 278).*

Los mismos mecanismos que utiliza la empresa para obtener el mayor rendimiento de los cuerpos de los trabajadores, salario según méritos y no por jornada laboral, por ejemplo, son utilizados en la escuela para acreditar cursos, pues es el desarrollo de las competencias

laborales lo que se sustituye al conocimiento y la reflexión crítica para la transformación de la realidad. La escuela se vive como la empresa.

*En el régimen escolar, las formas de control continuo y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el correspondiente abandono de toda investigación en el seno de la Universidad, la introducción de la empresa en todos los niveles de escolaridad (Deleuze 1999, p. 280).*

De esta manera el sujeto estructura su subjetividad a través una serie de prácticas discursivas hegemónicas lingüísticas, simbólicas, rituales que atraviesan la constitución de las instituciones sociales, de manera que como sugieren Laclau y Mouffe (2011) la “identidad humana” no es sólo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas, p. 158. La noción de sujeto sin embargo, pese a que éste construye su identidad en el campo social no se trata de una unidad articulada y cerrada. El sujeto no es un ente suturado tiene puntos de fuga, de vacío y es en ese lugar, el lugar de la nada donde el sujeto de la falta tiene la posibilidad de contruir su verdad, es decir, es en el acontecimiento donde el sujeto enfrenta la posibilidad de construir su verdad, de constituirse como sujeto de enunciación.

### El sujeto narrativo

En una perspectiva crítica del discurso, el sujeto de la narración se aleja de los cánones institucionales del orden convencional del lenguaje, poniendo a prueba el discurso emergido del campo de lo habitual que evoca la continuidad y la naturalización de relaciones sociales estratificadas, se coloca del lado de la ruptura, de los márgenes, de la contingencia, se trata de la búsqueda de la verdad por el sujeto, como una forma de romper las ataduras de las verdades impuestas, se trata diría Foucault de “renunciar a todos esos temas cuya función es garantizar la infinita continuidad del discurso y su secreta presencia en el juego de una ausencia siempre renovada. Estar dispuesto a acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento” (2011, pp.40-41). Se trata de problematizar esa síntesis formativa desde la cual el sujeto es anclado a una relación de subordinación que le impide construir una identidad auténtica desde la que se pueda visibilizar como “Ser para sí” en relación con otro, no como un juego de relaciones de poder, sino como encuentros de diferentes formas de vida, y ¿cómo logra constituirse como sujeto?

Es a través de la verdad que el sujeto se auto representa se reconoce y es reconocido por el otro. En la verdad el ser construye su identidad “en su acto de decir la verdad, el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso de verdad” (Foucault, 2010, p. 19). Es en los juegos lenguaje donde el sujeto se hace valer como sujeto y se convierte en “sujeto de sí”, aunque este proceso no es un tránsito natural del desarrollo existencial, pues el discurso implica un lenguaje que no es neutral, sino que se encuentra en un terreno hegemónico de relaciones de poder y lucha, por lo que el problema de la verdad no estriba en los contenidos del lenguaje “la disputa no se refiere a contenidos del lenguaje más o menos transparentes u opacos. Se refiere a la consideración de los seres parlantes como tales” (Rancière 2010, pp. 69-70), es en la construcción de relaciones de diálogo de reconocimiento intersubjetivo de igualdad donde el sujeto de la voz es quien hace valer sus formas de vida y su historia con la temporalidad y el contexto que la enmarcan.

La consideración del “sí mismo” centra al sujeto en relación reflexiva consigo mismo subraya la identidad de su ser, sin embargo Paul Ricoeur en un acto de oposición complementaria antepone la *ipseidad* como una identidad que alberga al sí, pero que en su constitución dialéctica implica al otro, la alteridad está en sí como una llamada del Ser, en el prólogo de su obra *Sí mismo como otro*, el pensador francés en el prólogo a su obra enuncia en su tercera intención filosófica “ la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Mientras se permanece en el círculo de la identidad-mismidad, la alteridad de cualquier otro distinto de sí no ofrece nada de original: «otro» figura, como de paso ya hemos subrayado, en la lista de los antónimos de «mismo», al lado de «contrario», «distinto», «diverso», etc. Otra cosa sucede si se empareja la alteridad con la ipseidad” (2006, prólogo, XIII-XIV). La *ipseidad* como alteridad contiene, a la manera hegeliana, al otro en el sí, la alteridad es fundamento de la constitución del sujeto narrativo.

El reconocimiento de sí como *ipseidad* demanda el conocimiento y “cuidado de sí”, el *epimeleia heautou* griego que resuena en la *Hermenéutica del sujeto* del último Foucault, es la actitud reflexiva que el sujeto tiene de sí y del mundo en la búsqueda de una vida buena que inicia por la transformación del sí mismo para transformar el mundo. Este cuidado de sí implica ciertas condiciones de formación para que el sujeto tenga la posibilidad de edificación de la verdad.

*para tener acceso a la verdad es preciso haber estudiado, tener una formación, inscribirse dentro de cierto consenso científico. Asimismo, condiciones morales: para conocer la verdad, pues bien, hay que hacer esfuerzos, no hay que intentar engañar a la gente, es*

*preciso que los intereses económicos o de carrera o estatus se combinen de una manera completamente aceptable con las normas de investigación desinteresada, etc. (Foucault, 2011, pp. 36-37).*

La tarea del sujeto es formarse como sujeto de verdad, dueño de su voz y de su narrativa, para ello necesita asumir el afán del cuidado de sí hasta la transfiguración y el estremecimiento de su Ser, pero y, ¿qué es ese Ser al que hay que cuidar? es, más allá de la figura metafísica del espíritu, el Ser encarnado, el alma misma inmersa en el mundo de la vida.

## La pedagogía y la formación del sujeto narrativo

La pedagogía alberga en sí misma un juego de dispositivos y estructuras comunicativas institucionales cuya función natural es la de preservar las formas de relación y el discurso que subyace a los planteamientos regidos por la norma y los intereses dominantes; en este sentido las prácticas y las narrativas docentes se encuentran ordenadas desde una lógica y una epistemología que se desdoblan en el trabajo didáctico y el relato bajo el que operan. Esta pedagogía institucional constituye el territorio sobre el que se erigen los procesos formativos de enseñanza, aprendizaje e identidad, en él se establecen las formas de relación entre sujetos y entre éstos y lo otro. La pedagogía institucional aspira a la continuación, la conservación y la estabilidad. Es reaccionaria en tanto que busca reajustarse a las condiciones que permiten la preservación del *estatus quo* de las cosas, por eso busca formar sensibilidades, percepciones y comportamientos que garanticen la permanencia de lo homogéneo instituido.

Sin embargo, como hemos podido apreciar el poder de la pedagogía reside en que proporciona los marcos narrativos y los dispositivos para la interpretación de la formación del acto de enunciación. De ahí la importancia de construir una pedagogía que proporcione la cartografía para la reflexión de manera imaginativa y creativa, que pueda estimular la construcción de mecanismos de deslizamiento teórico-metodológico de la pedagogía y reflexionar desde fuera de ella.

Constituir una pedagogía con mirada ajena que permita reflexionar el acto formativo desde el ejercicio de la figuración que otorga el campo de la ética y el ejercicio de la estética, una pedagogía como espacio de producción, realización, creación e imaginación que demanda

el ejercicio de la libertad. Una pedagogía como un espacio de configuración la forma de lo político como condición de posibilidad para crítica y transformación de las relaciones políticas con mirada ética. Se trata de una pedagogía que problematice, cuestione e inquiete sobre la producción de la verdad y la formación de los modos de ser de la subjetividad; que genere nuevas formas de sentir, pensar, ser y operar; que provoque estados de contingencia y de acontecimiento, de donde habrán de generarse respuestas creativas.

Por lo que la pedagogía, en primera instancia, debe de partir de la consideración del proceso de formación de la subjetividad del Ser como correlación de la verdad toma sentido en la ética, que tiene como horizonte la procuración del cuidado de sí desde la alteridad que se manifiesta primeramente como acción verbal dirigida hacia el Otro en dirección de la convivencia, lo que Foucault da en llamar *perrhesía*, como el arte de vivir y el arte de sí mismo (Foucault, 2011, p. 203). Es una forma de volver la mirada hacia sí mismo, también es el lugar donde se abre paso la pedagogía que busca establecer como eje formativo, una situación relacional entre el mundo y el sí mismo como un movimiento dialéctico interno-externo, un vaivén ético que tiene como objetivo la realización de la *perrhesía*.

El quehacer de la pedagogía es proponer las condiciones didácticas, epistemológicas, axiológicas y ontológicas para que la formación del individuo tenga como fin último la construcción estética del Ser, para que el sujeto haga de su existencia, su propia obra de arte.

La pedagogía deberá potenciar el desarrollo de la creatividad del sujeto abriendo los campos de percepción frente al saber y al poder para que el individuo pueda desplegar su trabajo creativo, pliegue por pliegue sobre sí mismo, donde el exterior se interioriza en el doblez del pliegue, que va desde el momento corporal hasta el atravesamiento del universo simbólico del Ser; pues de acuerdo con Deleuze en la subjetivación operan cuatro plegamientos 1) el del cuerpo y sus placeres; 2) el del logos; 3) la relación del sí con la verdad; y, 4) la subjetividad como identidad de espera (Deleuze, 1986, pp. 112-113), estos pliegues obran como relaciones entre fuerzas que el sujeto en proceso de subjetivación habrá de ir blandiendo y dando forma en el poder constituyente de autogobernarse.

De modo que el quehacer ontológico de la pedagogía en un sentido ético toma un doble sesgo, por un lado, es confrontación del ser y su historia en el presente, por otro la exigencia de su transformación por la fuerza de la creación. La pedagogía asume el reconocimiento del valor estético ensanchando las posibilidades sugestivas de la percepción del espíritu como mandato de formación del Ser, no como una acción contemplativa de un sujeto

que no forma parte de la escena, sino que le revela el mundo como forma viva donde el sujeto es creador, no es el ente contemplativo de la educación convencional. La pedagogía como estética le permite al sujeto de la formación, ser uno y el todo al mismo tiempo, reconocer sus relaciones con la naturaleza, la vida y los lugares de su movimiento. Le permite comprenderse en un orden mayor como ontología dinámica y no meramente formal, es decir, que la pedagogía como estética asume la tarea de la formación creativa de la existencia del ser, ofrece al sujeto la posibilidad de convertirse en el sujeto de la voz, el sujeto de la narración.

En este sentido la pedagogía en su acción formativa posibilita la constitución del sujeto narrativo, el sujeto libre. La libertad expresada como enunciación práctica y no meramente como una consideración formal del Ser, sino libertad como elección de hacerse del ser. De este modo la pedagogía es el terreno estético, político y ético para la construcción del sujeto de la enunciación.

En consecuencia, el acto pedagógico como posibilidad formativa del sujeto de la narración nos conduce a revisar y repensar los modelos educativos, el curriculum, las estrategias de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva plástica, sensible y de apertura para realmente incidir en los complejos problemas de la formación del Ser en situaciones educativas colectivas y concretas. De ahí la urgente y necesaria reflexión en sentido amplio sobre la formación como el acto educativo.

Formar en perspectiva filosófica va más allá del mero acto de cultivar las capacidades físicas o intelectuales naturales del hombre, como lo entiende hoy la escuela, implica mantener la mirada crítica y reflexiva del educador. Pasa por el campo de la cultura, deriva de la idea sublime de “la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí” (Gadamer, 1993, p. 14). Formar insiste Gadamer refiere a algo interior y más elevado, es el modo de percibir que está antes del conocimiento, es eso que se construye en la intersubjetividad ética de Hegel, en el reconocerse en el otro como algo de lo que se forma parte y que da cuerpo al carácter y sensibilidad de la subjetividad de unos y otros, por ello formarse es atravesamiento, pero al mismo tiempo constituye un acto libre de autocreación que el sujeto se procura con lo que tiene al alcance de lo contrario como sugiere Gilles Ferry *No hay formación cuando en el aprendizaje de un oficio no se supera el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas. Ni cuando sujeta a una praxiología que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo* (1990, p. 83).

## Conclusiones

Pensar el despliegue pedagógico del acto formativo nos obliga reconocer los elementos del contexto que estructuran y le dan sentido a la pregunta por el Ser. Nos coloca en perspectiva crítica en sentido kantiano, leer la realidad pasando por el tribunal de la razón, ese terreno de convenciones sociales que norman y ordenan el campo simbólico. El arribo a este fenómeno social en perspectiva crítica dejó al descubierto la parte constitutiva de la identidad que busca ser disimulada y cubierta por signos establecidos en la conveniencia social, ese lugar del Ser que se resiste a la codificación se refiere a lo Real lacaniano que se opone a la institucionalización e invita a pensarlo todo en términos lógico - racionales. Sin embargo, lo Real se manifiesta también como resistencia estética, es ahí donde se encuentra la posibilidad de la libertad del Ser para ser de otra manera.

De ahí que la filosofía y el arte ofrecen al sujeto elementos para constituir una existencia estética y divergente como una posibilidad de crear estructuras culturales otras, que conformen un nuevo campo del *êthos*, ya que es ahí donde el hombre puede reinventarse, el lugar del deseo, el espacio de la negatividad hegeliana, espacio en que puede construir un nuevo lenguaje alejado de la razón lógica y advenir con una nueva identidad. La subjetividad es la manifestación del acto creativo.

El sujeto de la creatividad es el sujeto al que la pedagogía está obligada éticamente a dar forma no como una manera de fijar al sujeto, sino como un acto pedagógico que rompe la lógica pragmático positivista enunciándose y creando las redes teórico - metodológicas para concebir la formación como como un quehacer artesanal del sujeto consigo mismo. Formar es entonces establecer las condiciones para que el sujeto se construya permanentemente como un acto creativo y libre.

El sujeto de la pedagogía es antes que todo el sujeto de la narración mismo que requiere de la pedagogía de la recreación, de la generación de nuevas representaciones con un sentido estético que resignifique el entramado histórico, social y cultural desde donde se teje el entramado simbólico. La pedagogía plantada en el campo estético tiene que reinventar el lenguaje y buscar articular el imaginario cultural para posibilitar una composición que dé forma a la mirada y al actuar del sujeto en el mundo, una mirada que sea reconfigurada en el sentido de construir nuevos relatos y narraciones que permitan emerger nuevas formas particulares desde las que se construyan otros modos discursivos de la constitución de la subjetividad.

## Referencias

- Agamben, G. (2002) *Lo abierto*. Buenos Aires: Editorial: Argentina
- Agamben, G. (2008). *El reino y la gloria*. Por una genealogía teológica de la economía del gobierno. España: Pretextos.
- Deleuze, G. (1986). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1976-1990*. Madrid: Pardo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- Gadamer, H. (1993) *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M (2010). La frase de Nietzsche: 'Dios ha muerto' (1943) en *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza, pp. 157-198.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia social. Hacia una radicalización de la democracia*. Argentina: FCE.
- Rancière, J. (2010) *El desacuerdo*. Política y filosofía. Buenos Aires: FCE.
- Ricour, P. (2006) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Schmitt, Carl (2009b) *Teología política*. España: Trotta.
- Touraine, A. (2012) *Crítica de la Modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S. (2015). *Acontecimiento*. España: Sexto Piso.



# El otro como transgresión del yo: experiencia formativa decolonial en la MIPCE

**Fabiola Hernández Aguirre**

Universidad Nacional Autónoma de México.  
FES Aragón/ Escuela Normal de Ecatepec

## Introducción

El propósito de este trabajo es documentar un ángulo de la experiencia formativa de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) que actualmente se imparte en la Escuela Normal de Ecatepec y, cuya primera generación egresó en el mes de julio del 2020. Esto es, pretendo reflexionar en torno al trayecto vivido a partir de la forma en que nuestros estudiantes piensan y sienten al otro de la relación pedagógica, es decir sus estudiantes.

Parto de problematizar la escuela como institución moderna, la cual signa a la docencia como dispositivo normalizador. Esta tendencia impacta en la forma en que los y las docentes piensan y se relacionan con el otro; sus estudiantes, los padres de familia, las autoridades escolares, sus pares. Normalización que implica la colonización del otro, pero también del docente y de la propia labor educativa. De este modo, parto del supuesto de que el encuentro intercultural en el aula solo es posible mediante la trasgresión del Yo docente como proceso decolonizador, emancipador y creador de alternativas. Trasgresión que un proceso formativo como la MIPCE puede lograr a partir de la problematización de la relación pedagógica y la implicación que esta supone en el profesional de la educación.

Considero fundamental recuperar esta arista de la formación de la MIPCE, ya que específicamente en la escuela, la manera en que signamos al otro y por ende el tipo de relación que vivimos con, contra o a pesar de él, nos remite a la negación de ese otro o a la creación de mundos desde las diferencias. Es decir, la relación entre el yo y el otro,

nos habla del tipo de conflictos o violencias que surgen en la cotidianidad de los espacios escolares y, de las posibilidades de gestión de dichos conflictos, su transformación pacífica o la existencia velada o explícita de la violencia. De este modo, la asimilación, negación, anulación o eliminación del otro diferente nos remiten a una gestión del conflicto violenta que puede asumir una forma directa o simbólica. La apertura a formas otras de ser, de pensar, de sentir y vivir, posibilitan la gestión pacífica y, por tanto, la creación de un nosotros amplio con sociedades más justas. Esta apertura es pieza clave en la dimensión ética de la labor docente, dado que el profesional de la educación promueve la construcción intersubjetiva con sus estudiantes en esta relación dinámica desde el Yo y el otro y, por tanto, la creación intercultural o la negación violenta desde marcos institucionales que inciden en las relaciones entre los actores educativos. De este modo, es fundamental leer las relaciones educativas en los espacios escolares a partir de las formas es que los y las docentes piensan, sienten y son con el otro. De ahí la trascendencia de dar cuenta del posible reposicionamiento que un programa como el de la MIPCE pudo haber significado en los y las estudiantes, dado que es un programa diseñado y pensado especialmente para docentes en servicio.

El trabajo está construido a partir de tres momentos, en el primero presento de manera sintética los antecedentes y características del programa de posgrado que fundamenta el proceso formativo de la MIPCE, las bases epistémicas y teórico metodológicas que fueron construidas a partir de los fundamentos del plan de estudios, pero sobre todo en función de las necesidades de los actores que le dan vida al posgrado en la MIPCE Ecatepec. Bases que le dan soporte a la maestría y fundamentan la estrategia de implementación del programa. En un segundo momento presento la estrategia metodológica que permitió la construcción del presente documento y, finalmente los hallazgos construidos a partir de la recuperación de las subjetividades en tránsito de nuestros maestrantes.

## Del origen de la aventura

El origen del programa parte de las gestiones realizadas en la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional del Estado de México (DGENyFP), por el Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero y la Dra. Irma Isabel Salazar Mastache, ambos con amplia trayectoria en Educación para la paz y la gestión pacífica de conflictos, lograron generar un espacio académico en la educación Normal que recuperara la trascendencia

de un programa de posgrado dirigido especialmente a docentes en servicio. De este modo, a partir de su iniciativa, la DGENyFP a través de los directores escolares, designó a ocho profesores de escuelas normales de las diferentes regiones del Estado de México, para participar en el diseño del programa. Yo fui una de las participantes en el diseño del Plan de Estudios. El proceso comenzó en septiembre de 2016 y, tras una serie de adecuaciones solicitadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) el Plan de Estudios fue aprobado a nivel federal en diciembre de 2017. De este modo, la DGENyFP decidió que el programa entrara en marcha en el ciclo escolar 2018-2019, en tres normales del Estado México: La Normal de Santa Ana Zicatecoyan, La Centenaria y Benemérita Escuela Normal Para Profesores de Toluca, Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, y la Escuela Normal de Ecatepec, de estas instituciones solo las últimas dos habían participado en el diseño del programa.

Es así como en agosto de 2018 inició la aventura formativa de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) en la Escuela Normal de Ecatepec. A partir del plan de estudios cuyo propósito general es

*La formación amplia, sólida, crítica y creativa de recursos humanos, centrada en la investigación, con capacidad para analizar y promover el aprendizaje con teoría y prácticas interculturales educativas para la paz y los conflictos escolares, que generen condiciones óptimas de igualdad de género, respeto a los Derechos Humanos de mujeres, hombres, estudiantes y docentes para prevenir violencias escolares, al tiempo de construir escenarios de paz integral y duradera al interior de la escuela y en sus entornos inmediatos que a su vez posibiliten el diseño de políticas públicas (DGESPE, 2017, p 9)*

A partir de este marco, los tutores y asesores del programa asumimos el reto de construir alternativas de formación para la investigación, la cual busca dar cuenta de realidades escolares complejas que, permitan documentar y comprender formas de relación que viven los actores ante el desafío del estar juntos en las instituciones educativas (Skliar, 2009) y, con base en esta comprensión, crear alternativas que incidan en la construcción de paz con justicia social.

Si bien el Plan de estudios de la MIPCE surgió ante las instancias oficiales como una alternativa frente a las violencias directas que vivimos en la entidad y en particular en las escuelas (el diagnóstico del Plan de Estudios tiene una enorme carga en este sentido) En la MIPCE Ecatepec nos percatamos del enorme potencial heurístico, ético y transformador

de la Interculturalidad para la paz (Sandoval, 2016) Por lo que nos centramos en el análisis, comprensión y construcción de conocimiento desde esta perspectiva epistémica, teórica y metodológica. Y, desde esta comprensión construimos alternativas formativas. Es así, que antes de compartir la experiencia formativa con nuestros estudiantes a partir del tránsito de sus subjetividades es menester que comparta de manera sintética los fundamentos de la Interculturalidad para la paz enmarcados en el contexto de su aprehensión formativa.

## ¿Qué interculturalidad? ¿Qué paz?

Para comprender la complejidad que implicó el abordaje de los fundamentos que caracterizan el proceso de nuestro programa de posgrado, es necesario hacer una síntesis de la territorialidad del momento formativo que enmarca el surgimiento de la MIPCE Ecatepec. Es decir, tratar de ubicar y develar los discursos hegemónicos que atravesaban la interculturalidad y la paz, que signaban en gran medida las prácticas educativas en las escuelas normales lo cual, nos permite comprender características de las prácticas cotidianas asociadas a los sujetos que lo viven, recrean y habitan.

En el periodo que comprendió la construcción del plan de estudios y el arranque del proceso con la primera generación de la MIPCE, se vivían en nuestra institución y en las escuelas normales en general tensiones que son importantes destacar para poder dar cuenta de las decisiones formativas que hemos construido. En primer lugar, la sedimentación de prácticas y tradiciones normalistas (la escisión teoría-práctica, la subalternidad docente expresado en planes y programas de estudio y en las relaciones cotidianas con los estudiantes normalistas, la aprehensión acrítica del discurso educativo hegemónico en turno, la ausencia de una cultura académica articulada con la generación de conocimiento y la investigación) se encontraban en clara tensión frente un contexto socio educativo y político había logrado imponer lógicas vinculadas a una Reforma Educativa de Tercera Generación, que trastocaron el sentido del ser docente y, por ende, sus posibilidades formativas. Reformas que implicaron la reducción de la inversión en la educación pública y a partir del discurso de la profesionalización, impusieron el despojo de la labor docente del objeto de su trabajo, poniendo en duda los saberes construidos en el trayecto formativo de nuestros estudiantes normalistas. Al mismo tiempo construyeron las condiciones para que a pesar de romper con décadas de prácticas normalistas, los actores en general, asumieron el discurso de la calidad y de las competencias como camino único y certero

para garantizar el éxito en una sociedad globalizada y particularmente para tener acceso al servicio profesional docente.

De este modo, a pesar de que el diseño e inicio de la MIPCE Ecatepec se desarrollaron en la última etapa de la Reforma Educativa de Peña Nieto, el sentido del ser docente se había reducido al diseño y ejecución de medios para el logro de fines establecidos. En la educación normal la investigación educativa se imponía en la formación docente como una herramienta para la solución de problemas que el propio discurso de la calidad y de las competencias identificaban como tales. Es así, como la MIPCE Ecatepec se diseñó e inició en un marco donde la profesionalización docente, la investigación y la práctica misma implicaban la reproducción de lo dado.

¿Qué interculturalidad podría tener sentido formativo y político en contexto como el referido anteriormente? Si bien, el contexto discursivo de la formación docente aparentemente favorecía el desarrollo del campo de la interculturalidad, ya que los discursos oficiales plasmados en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, la Nueva Escuela Mexicana y los planes y programas de estudio 2018 de Educación Normal, marcan la importancia del reconocimiento de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, sus planteamientos están anclados en una perspectiva intercultural utilitaria y funcional (Walsh, 2009) que ante la descompisición del tejido social pretenden promover la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad dentro de los marcos de reproducción capitalista, pero sin reconocer los contextos de desigualdad y explotación. Esta perspectiva se articula con la tendencia inercial del discurso de la calidad, que a pesar de la abrogación de la Reforma educativa de Peña Nieto realizada por López Obrador, aún prevalecía (y prevalece) en la cotidianidad de la práctica docente. De tal manera que la formación docente de la MIPCE se inscribió en una lógica instrumental que demanda resultados, estrategias y acciones que atiendan de manera urgente, el marco de violencia creciente que la desigualdad social ha creado, pero que el discurso oficial no reconoce. Estas demandas son parte de las tensiones que hemos vivido junto con nuestros estudiantes.

Además de estas tensiones, la interculturalidad que se piensa en el terreno educativo y también desde la perspectiva decolonial, es exclusiva para los estudios vinculados a las luchas de nuestros pueblos originarios. De este modo, además de que el diseño de la MIPCE propuesto por Sandoval Forero (2016) recupera la perspectiva crítico-decolonial de la interculturalidad, en la MIPCE Ecatepec decidimos que aprender a vivir juntos en el reconocimiento y valoración de las diferencias mediante el empoderamiento pacífico de

los actores, es ante todo un proceso formativo, una aventura compleja de deconstrucción y creación, que implica la resignificación del ser-siendo; construcción de nuevas subjetividades y por ende nuevas realidades. Esto último era y es especialmente importante ante un marco discursivo hegemónico como el que he descrito con anterioridad dada la urgencia de que las docencias recuperen su posibilidad creadora, de revaloración de sus saberes, de empoderamiento pacífico creador de vínculos con los otros (estudiantes, padres de familia, sus pares). Por tanto, vivimos esta tensión entre resultados y la complejidad de la construcción (inter) subjetiva contextualizada que la propia interculturalidad demanda.

Es así, que hemos abrazado una perspectiva intercultural especialmente nutrida del pensamiento crítico latinoamericano, que parte del reconocimiento de la explotación y la desigualdad existente en nuestros pueblos latinoamericanos. Desde este marco estructural de relaciones sociales, se busca develar relaciones sociales que encumbran verdades y existencias como formas únicas, generando la exclusión de formas otras de vivir, formas otras de saber y formas otras de sentir. La Interculturalidad para la paz desde esta perspectiva crítica ha permitido

*Contemplar esta realidad cultural diversa, nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas, gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos los que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural crítica debe ser no solo el reconocer y respetar en la realidad a todas las culturas diferentes, sino valorarlas en convivencia, en su reconocimiento con empoderamiento pacífico (Sandoval, 2016, p. 10).*

La diferencia como resultado del poder, se constituye en un pilar fundamental para el empoderamiento pacífico de los actores sociales y, en nuestro caso es fundamental para recuperarnos como docentes. Empoderamiento como posibilidad de crear alternancia frente a una realidad dada como natural o inamovible, que es lo que la docencia ha vivido en los últimos quince años.

De este modo, mientras que la paz hegemónica, ubica su discurso y acción en la crítica y eliminación de las violencias directas, sin cuestionar su origen estructural, y con el propósito principal de garantizar la reproducción y funcionamiento del sistema capitalista a nivel global. La interculturalidad para la paz centra su mirada y accionar sobre la eliminación de cualquier forma de violencia (directa, estructural, cultural y simbólica) buscando la creación

de sociedades con justicia social y empoderamiento pacífico. De este modo, mientras que la paz hegemónica, heredera de la paz liberal, no trastoca el orden social existente, la interculturalidad para la paz está comprometida con la creación de mundos posibles.

Esta creación de mundos posibles, recupera la importancia de dar cuenta de nuestras realidades latinoamericanas a partir de la investigación (de ahí que se considera a los posgrados como espacios fundamentales) La comprensión de la complejidad de los conflictos y violencias que se presentan en nuestras realidades es fundamental para el empoderamiento y creación intercultural con y para “los otros”. Es a partir de documentar formas de dominio adultocentrista, patriarcal, o cualquier forma de imposición monocultural que excluye, silencia o asimila sentidos, significados y/o sentires otros (géneros, infancias, juventudes, etnicidades, posicionamientos políticos, formas de vida, miradas formativas) en la vida cotidiana escolar (Oropeza y Hernández, 2020) que podemos crear a partir de las diferencias y ser desde formas otras. Para esta tarea se requiere de una investigación anclada en la tradición crítica, por lo que la Interculturalidad para la paz, recupera la tradición latinoamericana de la Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1992) y la educación Popular de origen freireano, como soportes para la construcción de la Investigación Acción Intercultural (Sandoval, 2018) como método para documentar, comprender y transformar nuestras realidades.

La Investigación Acción Intercultural rompe con la tradición positivista al reconocer la implicación, y desde esta el investigador y los actores sociales (que en la investigación hegemónica solo se conciben como objetos de estudio) pueden reconocerse mutuamente como comprometidos por un proyecto común, de ahí que el lugar y participación del “otro” es fundamental en este tipo de investigación, no solo para construir conocimiento, sino sobre todo para construir alternativas. He expuesto de manera sintética los fundamentos epistémicos y teórico metodológicos del Plan de Estudios de la MIPCE, anclados a una necesidad que emergió de un contexto de subalternidad y exclusión que los docentes hemos vivido. Sin embargo, dada la complejidad de la propuesta formativa, fue necesario que como equipo de posgrado construyéramos dispositivos acordes con las necesidades de nuestros estudiantes y, además retroalimentáramos la propuesta original de interculturalidad para la paz desde nuestras historias y experiencias como investigadores. En este espacio comparto brevemente dos dimensiones de la propuesta que están directamente vinculados al ángulo de la experiencia que se analiza en este trabajo: la problematización y el reposicionamiento epistemológico como dispositivos de formación y la alteridad como soporte ético para la transgresión del yo en la creación intercultural.

## Del origen a la creación

Dada la importancia de la investigación desde la tradición crítica, los docentes y tutores de la MIPCE Ecatepec construimos alternativas de acompañamiento centradas en dos dispositivos de formación: la problematización y el reposicionamiento epistemológico. La primera se entiende como una actitud frente al mundo, ruptura y trasgresión que atraviesa la construcción de todo el objeto de estudio, abandono de las certezas y tal como plantea Foucault (1999) romper con la familiaridad y la certidumbre que se han convertido en un velo que impiden la construcción de objetos del pensamiento cuya atención demanda ser encarnada. A partir de esto es factible que a través de la problematización podamos

*romper con el adoctrinamiento y la reproducción, de tal suerte que si bien nos conduce a la construcción paulatina del objeto de estudio, también, nos remite a la posibilidad de trascender la subalternidad docente develada por Zemelman (1987) y constituirnos como sujetos políticos que abren espacios (co) instituyentes tal y como demanda Dussel (1998). Específicamente hablar de la superación de la subalternidad implica pensar que “los sujetos deben ser vistos en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad” (Zemelman y Valencia, 1990, p. 90) La problematización posibilita que el sujeto-investigador se permita romper con discursos y prácticas que le son dadas como inamovibles y, desde el rompimiento se puede potenciar el presente (Zemelman, 1987) para proyectar nuevos futuros, de ahí que se constituyan en condensadores de historicidad. (Oropeza y Hernández, 2020 p. 139)*

La problematización por tanto, se ha constituido en dispositivo político de empoderamiento del docente investigador, urgente ante la ya descrita condición de subalternidad que el sistema Educativo logró imponer en los docentes de educación básica y normal. Dispositivo que ha permitido que nuestros estudiantes se apropien de su trayecto formativo y de su posibilidad como actores sociales. De este modo, en oposición a la visión hegemónica de la educación instrumental, que coloca a la investigación para resolución de problemas que el propio poder identifica como tales, la MIPCE Ecatepec ha apostado por plantear problemas para empoderar y transformar. La Investigación Acción Intercultural requiere y provoca actores sociales capaces de asumirse como sujetos en transformación y transformadores. Desde este método nuestros maestrantes han podido romper con lo familiar y naturalizado, con la dado, con los discursos que han normalizado las relaciones y las prácticas. La implicación personal que requiere trastocó subjetividades, a partir de cambiar pensares y sentires; significa un reposicionamiento epistemológico.

*En este sentido, reconocemos que la construcción de conocimiento no está limitada meramente a la racionalización, como acto de cientificidad, de tal forma que al entrar en procesos del tejido del saber quienes participan de su artesanía se viven en él, interpelándose porque hacer investigación en lo educativo no es una tarea de encargo, antes bien, atiende subjetividades de confrontación del sujeto consigo mismo en relación con el otro y lo otro (con perspectiva intercultural). (Oropeza y Hernández, 2020, p. 144)*

La problematización y el reposicionamiento epistemológico significan vivencias nuevas por parte de nuestros estudiantes como actores participantes en el tejido del saber, vivencias que trascienden la dimensión racional a la que la modernidad ha reducido la construcción del conocimiento; este último se convierte en vida cargada de sorpresas, de incertidumbre, de emociones. Donde el dolor se torna en parte del trayecto formativo y, por tanto donde “el otro” se constituye en detonante esencial de la transgresión del Yo; del rompimiento de lo que el docente-investigador creía ser, saber, poder.

Es así, que en esta confrontación del sujeto consigo mismo durante la artesanía de la investigación, a partir de la problematización y el reposicionamiento como dispositivos de formación, “el otro” es el soporte ético desde donde es posible el no ser del Yo. El cambio que nuestros maestrantes han experimentado y objetivado en sus discursos. De ahí, que es precisamente ese “Otro” como relación, como lo inasible, como afectación, es decir como alteridad, una de las dimensiones más ricas que como proyecto educativo hemos explorado y reconstruido con nuestros estudiantes, riqueza que pretendo mostrar en este trabajo, a partir de las subjetividades en tránsito de nuestros maestrantes.

### De la ruta metodológica

Se abordan las subjetividades en tránsito de nuestros maestrantes durante en el proceso formativo en la MIPCE. Para este fin se recupera el Análisis Político del Discurso, (APD) dado que “el modelo discursivo— no simplemente como un modelo lingüístico, sino como un modelo que preside la articulación de las relaciones sociales” (Laclau, 2003) nos permite entender que el discurso hace referencia a que todos los objetos y procesos sociales se constituyen desde un carácter de significación a partir de un sistema de relaciones que han sido construidas socialmente, pero que estas significaciones tienen un carácter dinámico cuyo movimiento posibilita la conformación de grupos y actores sociales que

pueden incluso, romper con las relaciones de origen. Este movimiento, esta oposición y dinamismo, nos otorga herramientas analíticas para comprender el tránsito de los procesos de subjetivación de nuestros maestrantes en el proceso de formación. Cambios que implican amplios campos de significación, pero que en este espacio nos centramos en la trascendencia del “Otro” como significante en movimiento, el cual nos remite no solo a formas distintas de simbolización, sino sobre todo al rompimiento del Yo docente que el Sistema educativo había pretendido sedimentar. De este modo, el APD plantea la concepción de sujeto en su carácter abierto (como posición discursiva) lo cual es una herramienta transcendental dado que “justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 156). De tal suerte que desde esta perspectiva, el sujeto se construye en el discurso, y por tanto, en el proceso de formación,

Para dar cuenta del tránsito de nuestros estudiantes, recupero sus discursos objetivados, a partir de 16 entrevistas semiestructuradas realizadas durante el proceso de selección, 16 más realizadas al finalizar el tercer semestre, 40 producciones escritas de los maestrantes construidas en los cursos del primer al tercer semestre y el borrador de tesis como producto del cuarto semestre de los 16 estudiantes de la MIPCE. Así mediante las herramientas analíticas del APD y, desde referentes del pensamiento crítico latinoamericano se construyó el marco epistémico que soporta el tejido reflexivo. A partir del primero se construyeron tendencias desde donde se documenta el recorrido de las significaciones del “Otro”, tendencias que permitieron la construcción de categorías, de las cuales en este trabajo se presentan dos:

## **El inicio del trayecto: intervenir en el otro maléfico.**

¿Quién es el otro? ¿Cómo lo pensamos y sentimos?, y ¿qué pretendemos de él? Son preguntas fundamentales que nos arrojan a la complejidad de las relaciones interculturales y pedagógicas. La modernidad signo “al otro” desde la normalización monocultural, colocándole un rostro único marcado por la lógica de desarrollo capitalista cuya ciencia y educación garantizaban formas de acceso al progreso y la civilización. Antes de profundizar en este tenor es menester aclarar que

*Entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y su subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la Conquista, los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la élite criolla.” (Walsh, 2007, p. 104)*

Desde esta lógica denunciada por Walsh, es que podemos comprender de qué manera la intervención en lo social en primera instancia y, posteriormente la intervención educativa y docente, se convirtieron en dispositivos de normalización y, por tanto, de asimilación/exclusión de las diferencias generadas desde el poder. La acción social colonial, opera en los cuerpos, en las mentes y las posibilidades “desde las practicas de intervención [donde] fueron construyéndose dominios de saber cada vez más tecnologizados que generan la aparición de los “diferentes” donde antes había iguales” (Carballeda, 2012, p.48). Desde esta condición moderna de colonialidad del poder, del ser y del saber, el Otro se convierte en objeto a intervenir para garantizar la reproducción y funcionamiento del sistema, a partir de su moldeamiento de su “formateo”. ¿De qué manera esta perspectiva marcó las significaciones de nuestros maestrantes en torno al “Otro”? Es decir, ¿cómo significaban a sus estudiantes, al iniciar el trayecto formativo de la MIPCE? Iniciemos con la voz de Pamela a partir de un testimonio derivado de su entrevista de ingreso al programa:

*¿Con qué diversidades ha tenido oportunidad trabajar en su aula? Niños con... bueno todos somos diferentes, pero así de una manera general en oportunidad de trabajar con niños invidentes, autistas, niños que tienen problemas en cuanto a violencia. Sé que estamos hablando de todo, pero he tenido experiencias con carencias, con limitaciones, necesidades. Esa parte emocional donde las familias están destrozadas, que realmente es todo para mí. La diversidad, son todos ellos. (Pame E12P\_2)*

Desde la diferencia normalizadora construida desde la hegemonía, Pame, observa al diferente, no a las diferencias como posibilidades de creación o apertura al mundo. Tal vez Pame, como muchos otros docentes han construido un discurso en torno a la diferencia que se ha reducido a la presencia física de aquellos o aquellas que de manera evidente rompen con la norma (en términos, físicos, étnicos, culturales y normativos) y que en un sistema que sigue imponiendo una lógica homogenizante, convierte las diferencias en carencias y desigualdad. Así, dado que

*Los “expertos educativos” se mostraron siempre listos, con base a los indicadores “malos” y “déficits” o “promesas incumplidas”, para iniciar una nueva reforma. Se emplearon las estadísticas para demostrar crisis sociales, y de este modo, justificar los remedios educativos. Se orientaron las Políticas Educativas para la atención de los diferentes, con la convicción de que habría que integrarlos a procesos sociales, económicos y productivos. Erradicar las diferencias para lograr la “igualdad” en bien de todos los miembros de la sociedad. (Bello, 2013, p. 66)*

Las Reformas Educativas a las que hace referencia Bello, han impuesto sobre los y las docentes la responsabilidad primero de la integración ahora de la inclusión del “otro” diferente, ante un sistema social, político y económico que genera desigualdad y exclusión.

Desde este marco, “el otro”, el diferente adquiere los rostros de los “invidentes, autistas, niños que tienen problemas en cuanto a violencia”. De este modo, estos rostros están signados desde la carencia y la limitación, por eso Pamela destaca y hace suyas las experiencias desde esos rostros que la normalidad colonial ha marcado. “*he tenido experiencias con carencias, con limitaciones, necesidades, esa parte emocional donde las familias están destrozadas.*”. Presento ahora la voz de Miriam, en el momento en que durante su entrevista de ingreso se refirió a sus estudiantes de secundaria:

*Bueno yo lo he observado. Así que aún no tienen muchas situaciones de valores. Que a mi parecer no corresponden y que chocan incluso desde su mismo vocabulario cuando ellos quieren participar en otra situación. Dejando de lado que vayan a desertar de los estudios una vez que termine la secundaria. Entonces a partir de lo que yo he observado, y a partir de mi contexto yo trabajo en En una escuela de aquí de Ecatepec donde tenemos, perdón por la expresión... los rechazados, de los rechazados, de los rechazados. Todos los alumnos que nos llegan vienen de otras escuelas. Por ejemplo esta escuela (refiriéndose a la secundaria anexa a la Normal de Ecatepec) tiene mucha demanda. Entonces si no los aceptaron en la tarde, si no los aceptaron en la mañana, si los expulsaron qué sé yo... Todos esos son mis alumnos. Y los de la periferia. Todas las escuelas que ya no tienen cupo están conmigo. Bueno en la escuela. Otra ventaja que yo tengo en mi trabajo es que como son los rezagados tengo pocos alumnos. Estamos hablando de grupos de 18 para abajo. Entonces de esa manera, me, me permite trabajar. Los contextos son muy difíciles llegan... o sea a decir groserías, a hacerse burla entre ellos mismos. Entonces eso se trabaja poco a poco con ellos. Hemos tenido situaciones de violencia muy fuertes, muy marcadas, Pero creo que al menos sé lo que ha estado ocurriendo. Yo ahí en el servicio, ya llevo diez años.*

*He podido lograr tener alumnos que salgan con una buena formación, con convivencia. Yo refuerzo mucho lo que es el trabajo con su mismo grupo. Somos un grupo tenemos que apoyarnos no se vale que se están burlando de las personas. Entonces ellos como que cuando salen...mmm... Tenemos alumnos que también son delincuentes. Entonces bueno a lo que yo propongo ahí es tratar de mejorar esas prácticas que ellos tienen, crearles una nueva conciencia de que a lo mejor el estudio les puede ayudar. Entonces, a eso me refiero cuando pongo que ellos se van a relacionar con el exterior, con el mundo adulto.*  
(Mariana\_EI1\_1)

Mariana señala “yo lo he observado” ¿Desde de dónde está observando a esos “Otros” de la relación pedagógica? Desde la lógica de un sistema educativo que impone formas únicas (estandarizadas desde las reformas de Tercera Generación) donde los estudiantes y los mismos docentes deben de ser y saber. Desde la colonialidad que ha logrado imponer una mirada hegemónica sobre la encrucijada de culturas (Pérez, 2012) que representa un aula y el tejido social en general. Hegemonía que ha comprometido a los profesionales de la educación con un proyecto de sujeto educativo, del cual difícilmente han participado en su constitución y, aunque el discurso oficial recupere categorías como diversidad, inclusión y la misma interculturalidad, la significación que las articula, persigue la funcionalidad del sistema.

De este modo, la hegemonía impuesta ha colocado un rostro sobre “el Otro” marcado por la carencia, por el aún no, “Así que aún no tienen muchas situaciones de valores” que le impiden a ese “Otro” acceder a la promesa del progreso “Que a mi parecer no corresponden y que chocan incluso desde su mismo vocabulario cuando ellos quieran participar en otra situación”. Ya que aquellos que no logran acceder a las formas de saber y ser adecuadas, se convierten en los caídos en guerra, en los excluidos que Mariana identifica como sus estudiantes: “donde tenemos, perdón por la expresión... los rechazados, de los rechazados, de los rechazados”. Lo más drámático es que esta tensión asimilación-exclusión, es vivida por Mariana como algo natural; existen escuelas con alta demanda (por la promesa cumplida del progreso) y escuelas como en la que ella labora donde hay que atender al carente. “Entonces si no los aceptaron en la tarde, si no los aceptaron en la mañana, si los expulsaron qué sé yo...Todos esos son mis alumnos. Y los de la periferia, Todas las escuelas que ya no tienen cupo están conmigo” La periferia, que para Mariana significa las colonias exteriores al centro de Ecatepec, se constituye entonces en un territorio simbólico donde “el otro” es el resultado de un sistema que habla de inclusión e interculturalidad, pero justifica la desigualdad y la asimilación. Periferia que es necesario reducir a partir de la

intervención docente *“Entonces bueno a lo que yo propongo ahí es tratar de mejorar esas prácticas que ellos tienen, crearles una nueva conciencia de que a lo mejor el estudio les puede ayudar”* *“Mejorar esas practices que ellos tienen”, “crearles una nueva conciencia”,* he ahí la intervención signada desde el mapa de mismidad de la colonialidad, *“junto con los mapas trazados durante siglos sobre los otros. Porque ese mapa indicaba siempre para lo mismo de nosotros mismos y la mismidad era así y en sí un significado completo, absoluto, ordenado, coherente”* (Skliar, 2002, p. 87) Es desde ese orden y completud de los significados creados por la modernidad normalizadora, que la labor docente se articula, vive con y a pesar del *“Otro”*, porque ese otro (infancias, juventudes, géneros, etnias) debe ser como otro *Yo*, para que *Ellos* (los otros) puedan tener la oportunidad de entrar al paraíso del progreso y el desarrollo. *“Entonces, a eso me refiero, cuando pongo que ellos se van a relacionar con el exterior, con el mundo adulto”.*

De este modo, el discurso oficial ha logrado imponer una perspectiva donde los docentes deben de comprometerse con el logro del deber ser, de la normalización y reproducción de la mismidad. Ese compromiso es parte de las significaciones que los maestrantes habían construido:

*Como profesora tengo la obligación de saber resolver y comprender situaciones dentro del entorno escolar que puedan generar conflictos y estos entorpezcan el aprendizaje, y las relaciones entre mis alumnos (Naty, E1, 5)*

*Como profesora tengo la obligación*, dice Naty en su entrevista de ingreso, obligación de comprender y dar respuesta; intervenir para que los conflictos, que son visualizados como obstáculo, puedan ser evitados y de este modo, impedir que se entorpezca el aprendizaje entendido como lo dado y objetivo último de la intervención docente. De ahí, que la convivencia escolar con el *“otro”*, el ser juntos en la escuela, se constituya en una tarea para el docente, desde donde se debe de garantizar el orden y la estabilidad del sistema:

*En cuanto a las relaciones que hay entre alumnos, pues también se ha implementado, yo considero que he implementado un ambiente inclusivo, porque hay niños que a lo mejor desde otros maestros me han dicho que traen un expediente malo, no yo como maestra... Ahorita no he tratado de...sino que están haciendo actividades en el patio, trabajo en equipo. Entonces se hacen varias actividades en el recreo donde los niños puedan convivir y también incluir a los padres de familia. (Adriana, E1, 3)*

El docente interviene, implementa un ambiente inclusivo, dice Adriana, el o la docente es quien ejecuta sobre “los otros” el ambiente adecuado, la actividad adecuada, incluso para esos otros “*que traen un expediente malo*”, garantizando una convivencia “armónica” donde la intervención moderna logra normalizar las conductas y reproducir la mismidad institucional de un discurso oficial que tiende a negar el conflicto, la desigualdad, la asimilación y la exclusión.

Esta mirada normalizadora nos muestra significaciones a partir de la voz de nuestros maestrantes en sus entrevistas de ingreso ¿qué mirada del “Otro” subyacen en el discurso escrito al iniciar el programa de posgrado?

*En la escuela primaria “x” turno matutino los alumnos de sexto grado manifiestan un trato hostil y hasta renuente para convivir con alumnos de otro grado y grupo en el espacio de la hora del recreo que es de 11:00 a.m. a 11:30 a.m. , con frecuencia externan decirles a otros niños que se vayan a otra parte del patio porque en esa parte del patio es de sexto grado, los docentes titulares de los tres sextos se tienen que ubicar de manera estratégica para observar el “cuidado” de los alumnos a su cargo; los demás docentes también tienen que estar en alguna parte del patio de manera asignada para el recreo. (Hilda, Proyecto 1er Sem, 1)*

En las entrevistas de ingreso y durante el primer semestre estudiantes de la MIPCE Ecatepec expresaban en sus trabajos y proyectos de investigación significaciones del “otro maléfico”; el que rompe la norma, el que es hostil, el que es violento , el que es incapaz de convivir, el que transgrede el lenguaje, el que no comprende, el que no es y, por tanto, tal y como lo menciona Hilda “*Los docentes titulares de los tres sextos se tienen que ubicar de manera estratégica para observar el “cuidado” de los alumnos a su cargo*” El cuidado del otro, desde estas significaciones del otro maléfico, se centra en el control de los comportamientos y en la garantía del orden. Desde esta perspectiva la investigación parecía estar encaminada a posibilitar esta condición de control

*En el presente proyecto de investigación se recupera mi experiencia como profesora frente a grupo en el nivel secundaria, donde he detectado relaciones violentas entre mis estudiantes como las que a continuación describo:*

*El uso de violencia directa a través de palabras altisonantes contra cualquier compañero o compañera; es decir, mentarse la madre, decirle pendejo (a) o puto (a), es una práctica*

*común en la escuela secundaria. Este tipo de relaciones a menudo pasan al contacto físico como aventarse sin medir consecuencia alguna. Por ejemplo: a un alumno se le hizo fácil decir que le hicieran bolita a un compañero, todos se fueron contra él, pero no se percataron que había una alumna que quedó debajo y todos le cayeron encima; esto provocó lesiones graves que la llevaron a un hospital donde su diagnóstico fue lesión en la columna. Otra situación grave, fue que uno de los alumnos golpeó en los genitales al compañero y terminó de igual manera en el hospital. ¿Es posible que los alumnos no se percatan de los niveles de violencia que estas acciones pueden implicar? Cuando se les pregunta por qué lo hacen simplemente se ríen sin mayor preocupación, ni espanto. Así mismo, insultan a los compañeros que no pueden resolver las actividades diciéndoles que son unos tontos o retrasados; es decir, es muy alarmante, el trato que le dan a los compañeros. En esa misma condición se encuentran las mujeres, he visto que se miran de reojo y cuchichean entre ellas dando pie a que trascienda a llegar a los insultos y los golpes... ¿Qué pensarán las alumnas al resolver de esa manera agresiva? Tal vez la agresión sea un instinto donde ellas se sienten amenazadas y alteran su bienestar emocional. (Lucy, Proyecto 1er Sem, 2)*

Desde la voz de Lucy, “mentarse la madre, decirle pendejo (a) o puto (a), es una práctica común en la escuela secundaria” que transgrede el orden y amenaza. Desde la lógica adultocentrista de la labor docente, el lenguaje de los estudiantes de secundaria es incomprensible y violento. Las interacciones entre pares son valoradas a partir de las consecuencias “esto provocó lesiones graves que la llevaron a un hospital”, pero no desde las significaciones que tienen para los “otros”, es decir, para las y los jóvenes estudiantes de secundaria. Las posibles significaciones de los otros, parecerían inexistentes, dado que no responden a lo que dicta la mismidad institucional y adulta de intervención docente. Los “otros” tienen rostro a partir de que “insultan a los compañeros que no pueden resolver las actividades diciéndoles que es un tonto o retrasado”. La violencia física y verbal parecería ser privativa de los estudiantes, donde estos adquieren el estatus del “otro maléfico”.

*El sujeto maléfico es el resultado de un conjunto complejo de operaciones lingüísticas y culturales que consistiría en: (a) diluir la manifiesta heterogeneidad del espacio social; (b) condensar en una única figura – de uno o de varios rostros, de una o de varias voces, de uno o de varios cuerpos etc. – toda una serie de antagonismos culturales; (c) anunciar el componente amenazador que aleje suficientemente la posibilidad de cualquier perplejidad y que asegure nuestra mismidad; (d) enunciar el/los nombre/s de un culpable*

*para obtener una cierta sensación de orientación espacial y, finalmente; (e) reducir a/ en un objeto, es decir, objetualizar toda [sic] el desorden, toda la complejidad y toda la conflictividad de la experiencia humana. (Skliar, 2002, p. 97)*

El sujeto maléfico, condensado en la figura del estudiante, del “otro” de la relación pedagógica que pone en peligro la mismidad, que se convierte en rostro-cuerpo objetivo de intervención, sin considerar y problematizar el origen de las significaciones desde donde valoramos, miramos y somos con esos “otros”. Los discursos que nombran, miran, etiquetan e imponen relaciones a los estudiantes; nombran, miran, etiquetan e imponen relaciones también a los docentes.

*En este marco, asentar que ciertas personas son un Monstruo, un Bárbaro, o un Enemigo [maligno] no significa la capacidad de captar, conocer o aprehender a ese Otro en su propia realidad (¿quién podría?), sino la puesta en acción de un mecanismo u operador que, en palabras de Droit tiene la función de dividir y separar más que de agrupar, clasificar o ceñir entidades comparables y cuyo resultado es plantar de un lado a lo de adentro, al Yo/Nosotros. A la vez que se coloca a ese Otro en el otro lado, el de afuera, según sea el punto o centro de referencia tomado para tal escisión.” (León, 2011, p. 24)*

Tal parece que la forma en que nuestros maestrantes miraban a sus estudiantes, es el resultado de una docencia/discurso convertida en mecanismo de separación de “los otros” malignos, del Yo/nosotros de la mismidad institucional, deseada, demandada y exigida por el sistema educativo y la propia hegemonía colonial. Discurso desde donde se le da sentido a la labor educativa e incluso a la posibilidad de estudiar un posgrado en un programa como la MIPCE:

*Fabiola: ¿Considera que nuestro programa le podrá apoyar para poder resolver algún problema que usted considere importante?*

¡Sí! ¡Por supuesto!, considero que sí, aquí se está hablando de interculturalidad y la resolución de conflictos. Me parece que la parte del respeto, No se deberá alguna situación en específico con mis alumnos. Pero quiero poder general algunas ideas para poder intervenir con ellos. Prácticamente con ellos me gusta conocer e incorporar situaciones nuevas, Inventar y ver cómo me sale con ellos. (Mariana\_E11\_1)

La escuela como hija de la modernidad, surgió a partir de las certezas que implicaban la conformación de los Estados Nación, la racionalidad y el desarrollo científico como garante del progreso. En este marco de certidumbres la intervención en lo social se genera a partir de “una permanente construcción discursiva del “otro” [...] De ahí que con el transcurrir del tiempo se acrecienta el saber sobre aquello que se pretende encaminar, encauzar, funcionalizar” (Carbaleda, 2012, p. 48).

De este modo, a pesar de que hoy en día la promesa del progreso está en crisis y vivimos en un marco de incertidumbre, Mariana identifica que los saberes derivados de la interculturalidad para la paz le permitirían resolver problemas que desde su lógica se encuentran alojados en sus estudiantes, la frase “*Me parece que la parte del respeto*” coloca a sus estudiantes, al otro, en la carencia, en la disfuncionalidad, donde el Yo docente está terminado y tiene la obligación de llenar al otro a partir de lo que ella identifica como conocimiento válido para normalizar desde una objetivación que ha signado cómo debe ser ese otro de la intervención docente. Dado que

*En el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano que se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos. Y, a la inversa, es en el momento en que se despliegan sobre lo social un conjunto de prácticas institucionalizadas de manipulación de los individuos que se hace posible su objetivación “científica”. (Larrosa, 1995, p. 19)*

Podemos comprender el posicionamiento de nuestros maestrantes en este inicio del trayecto formativo a partir del conjunto de prácticas institucionalizadas de las que nos habla Larrosa: el discurso educativo oficial exige a sus profesionales de la educación que conozcan a sus estudiantes, y al objeto de conocimiento con el cual intervienen. Mariana busca dichos conocimientos y, es muy claro, como los “otros” para ella son objeto de encauzamiento, de ajuste y corrección, por eso desea “*poder general algunas ideas para poder intervenir con ellos*”. Ideas como construcción discursiva del “otro” para “, *Inventar y ver cómo me sale con ellos*”. *Ver cómo sale con ellos*, nos remite a una perspectiva instrumental donde el poseedor del saber, en este caso la docente, aplica, usa, dicho saber para el formateo del “otro” necesitado de intervención y, donde ese otro, se coloca en la exterioridad del poseedor de dicho saber. Esta manera de mirar-ser, nos indica la presencia de un discurso violento donde, “Sería más fácil, mucho más cómodo y más “adecuado” (pero sobre todo violento, terriblemente violento) pensar la alteridad, pensar al otro en términos de exterioridad (el otro está fuera de mí, el otro siempre está fuera de mí)” (Skliar, 2006, p.

253) Efectivamente es más fácil y cómodo que “el otro”, represente el problema, represente el objeto externo a intervenir, a moldear a colonizar, dado que como sujetos no nos implica y nos trasgrede. Violencia que la mayoría de nuestros estudiantes al ingresar a la maestría, no identificaban como tal, sino que, ubicar al “otro” como el necesitado, el carente, el aún no, el “otro maligno”, representaba una tarea propia de la docencia, a partir de la cual se justificaba y adquiría sentido su labor como educadores.

## De escribir sobre a escribir con: del otro maléfico al nosotros como aventura

He planteado ya como a partir de la problematización y el reposicionamiento epistemológico, el proceso formativo de la MIPCE pretende generar la comprensión para construir posibilidades. Esta dimensión de la interculturalidad para la paz es sumamente importante, especialmente en la formación docente en educación básica (la cual es el origen de la mayoría de nuestros estudiantes), al permitir la resignificación de los profesionales de la educación como actores sociales, pasando de ser, meros ejecutores preocupados por la eficacia del sistema y el encausamiento del “otro” disfuncional (especialmente a partir de las Reformas educativas de tercera generación) a ser capaces de transformar sus miradas y a partir de ellas, sus espacios y las relaciones con sus estudiantes. Veamos sus miradas objetivadas en discursos plasmados en sus investigaciones de tercer y cuarto semestre y en las entrevistas realizadas.

*En mi primer trabajo de proyecto de investigación me doy cuenta que en el planteamiento del problema, en ese momento el problema estaba en el “otro”, es decir, los conflictos eran debido al “mal comportamiento” de los niños, debido a la “inestabilidad emocional” causada por “situaciones” en casa, culpo a todos, pero no me incluyo como educadora. Es decir, en ese momento concluyo que el problema de los conflictos en el aula son los “otros”. Además, el conflicto mismo era algo que quería eliminar, era algo negativo, por lo tanto los otros lo eran también. Comparto el extracto de lo que escribí, en ese primer momento:*

*Los niños llegan al aula con cambios frecuentes en su estado emocional, estar tristes, irritables, enojados, sensibles, inquietos. Este tipo de cambios en su estado de ánimo, han tan sido fuertes que los niños llegan al grado de maltratar cosas del mobiliario, romper los juguetes, molestar y golpear a sus propios compañeros de clase, este tipo de conflictos*

*afectan a los compañeros que conviven con ellos y también el desarrollo de la situación didáctica, al estar observando por qué los niños presentan este tipo de situaciones que los llevan a esta inestabilidad emocional, me he dado cuenta que ellos presentan estos cambios cuando en casa suceden situaciones como conflictos familiares o dentro del entorno donde se desenvuelven, que genera cierto estrés en ellos.” (Naty, borrador de tesis, p. 98)*

Naty nos comparte en su trabajo dos momentos de su trayecto formativo, donde se descubre en relación con “el otro”; nos muestra en sus primeros acercamientos a la problemática, la forma como se vivía desde la exterioridad con sus estudiantes a partir de la preocupación por el logro de lo dado, de la situación didáctica con la que se encontraba comprometida “*este tipo de conflictos afectan a los compañeros que conviven con ellos y también el desarrollo de la situación didáctica*” Si bien, trata de establecer el origen del estrés de los niños, este último también está ubicado en la exterioridad de su relación con el otro. Perspectiva que ya es capaz de ubicar y problematizar en la construcción realizada en su borrador de tesis.

Ahora comparto el discurso de Elia que, en su borrador de tesis, nos muestra una reflexión similar a la de Naty

*Hoy en día la convivencia en las escuelas secundarias está impregnada inevitablemente de violencia física y verbal. Tal aseveración sintetiza la realidad que, de manera personal, yo podía apreciar como profesora frente a grupo en este nivel educativo. Durante 16 años observé cómo los alumnos utilizan palabras altisonantes y golpes para saludarse, conversar, convivir, o bien, para herir, insultar o intimidar a sus pares. En el caso de que ese estilo de relacionarse “aparentemente” no ocasionara conflictos, algunas veces lo justifiqué considerando el hecho de que “los tiempos cambian”, es decir, que yo era incapaz de comprender esas dinámicas debido a que existe una brecha generacional que me impedía entender los códigos de convivencia de mis alumnos.*

*Por otro lado, si debía resolver una situación problemática en la que la violencia física y/o verbal eran parte sustancial, me limitaba a escuchar a los involucrados, a informar al orientador técnico, padres de familia y a directivos si era necesario, para establecer el compromiso de que los alumnos “debían llevarse bien”. En otras palabras, es parte del “deber ser” que en la convivencia escolar no existan conflictos y que en caso de que se presenten el docente funja como responsable de “corregir” al alumno y de “enseñarle” a no recurrir a las agresiones físicas y/o verbales.*

Elia nos comparte *“Durante 16 años observé cómo los alumnos utilizan palabras altisonantes y golpes para saludarse, conversar, convivir, o bien, para herir, insultar o intimidar a sus pares.”* Y en función de su trayecto formativo devela su posicionamiento anclado en el deber ser institucional: *“si debía resolver una situación problemática en la que la violencia física y/o verbal eran parte sustancial, me limitaba a escuchar a los involucrados, informar... para establecer el compromiso de que los alumnos “debían llevarse bien”. En otras palabras, es parte del “deber ser. Un deber ser, construido desde la ética Neokantiana donde “el otro” es pensado y anclado a una dimensión racional instituida desde el poder que homogeniza, que niega la irrupción de la alteridad y que teme a su misterio.*

De este modo, la fractura se inicia por develar discursos que la hegemonía ha logrado imponer como dados y como única posibilidad del ser y hacer de la docencia en relación con los “otros” de la relación pedagógica, para comprender cómo somos con ese “otro”, con el diferente de la hegemonía institucional y, a partir de esa comprensión, romper con lo que ha sido naturalizado para reconfigurar nuestras subjetividades y realidades a partir de la búsqueda de alternativas que se construyen desde, para y con esos “otros” que habían sido excluidos, silenciados o asimilados desde la institucionalidad hegemónica. Veamos cómo lo comparte Ángel durante la entrevista

*¿Me podrías compartir alguna experiencia vivida que te ha trascendido durante este trayecto de formación en la maestría, algo que digas “esto me pegó”? ¿Hay un antes y un después a partir de dicha experiencia?*

*Si yo creo que han sido muchas. Parto de que en un momento dado tuve alumnos como pacientes en psicología, pero antes los veía únicamente como el sujeto que sufría o... que pues llegaba porque sus papás me lo recomendaban. Pero yo trabajaba a partir de los papás o a partir de lo que los compañeros maestros me decían de ellos. Entonces yo me veía obligado básicamente a responder a las exigencias institucionales, “del modélalo” de tal forma que responda a lo que estamos pidiendo como alumno. El modelo del alumno que queremos. Posteriormente, la maestría me permitió darme cuenta de que no era eso lo que tenía que hacer. Por eso digo que la psicología no me alcanzó para muchas cosas. Me di la oportunidad de que el chico hable de lo que está sintiendo. Yo tengo una chica que por ejemplo dijo “no me gusta tu terapia” no quiero venir más a pesar de que mis papás me están obligando. Mis papás me obligan como tal, y me regañan por que no quiero venir. Pasó un tiempo y entonces descubro junto con la narrativa que la chica, que ella gustaba de hacer poesía; una chica que nunca participó y que un día la veo*

*escribir y le digo: ¿nos podrías compartir algo de eso qué tú estás haciendo? De pronto dijo “No” quizá por la imagen que yo le había dado en un principio, del psicólogo que tiene que modelarle. Porque ella decía “tú me ves como si estuviera loca” Entonces yo le aclaré, no, no es eso. Me interesa el trabajo que estás haciendo porque me parece algo padrísimo que me gustaría que los demás escucharan en la ceremonia. Ahora ya lleva tres ceremonias en que participa con sus escritos. Le han aplaudido y en la última ocasión hizo que otra chica de tercer grado llorara y la abrazara por la forma en cómo se expresó. Entonces volteo y ella me dice, ¿maestro lo hice bien? Tú hiciste lo que tenías que hacer y te aplaudo por eso. Entonces me doy cuenta de ese antes y el después. De pasar de ser más frío, de concentrarme en modelar alumnos a saber escucharlos, creo que eso es más que suficiente ¿no? Porque aprendo con ellos también (Angel\_e3\_6)*

Ángel da cuenta de un trayecto que nos muestra la centralidad de la mismidad, el vivirse desde la demanda de lo dado donde “yo me veía obligado básicamente a responder a las exigencias institucionales, “del modélalo” de tal forma que responda a lo que estamos pidiendo como alumno. El modelo del alumno que queremos” mismidad que crea la exclusión, la diferencia, al disfuncional que debe ser corregido, intervenido y puesto en orden, dado que

*La pérdida del mapa de la mismidad es sobre todo la pérdida del calco de una espacialidad habitual: la mismidad ocupando el centro, corriendo sus fronteras cada vez más hacia fuera y concentrándolo todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que supone ser marginal. Y la periferia, los bordes, lo marginal, cuya única razón de su existencia debería ser pugnar para entrar, para estar en el centro, para ocuparlo y así ser, finalmente, como los demás. La mismidad, el centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciéndolo hacia la periferia pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y la perfección de su centralidad. (Skliar,2002, p. 87)*

Tal parece que Ángel ha logrado romper con la especialidad habitual de la que nos habla Skliar, haber pasado de la centralidad demandada por la mismidad, del modelaje del otro, de pasar de la mismidad que niega, normaliza y excluye a la posibilidad de apertura frente al otro, donde este último se ha convertido en transgresión de un Yo que ha logrado romper con las certezas de lo dado, la irrupción del “no me gusta tu terapia” “no quiero venir más a pesar de que mis papás me están obligando” posibilita el despojo de los escudos frente a ese otro que se convierte en misterio y extrañeza, pero que es acogido por el Yo capaz de escucha aunque “el otro” represente incertidumbre. Reconocerse insuficiente para ser

con el otro “Por eso digo que la psicología no me alcanzó para muchas cosas” es clave en este tránsito, porque no es la psicología la insuficiente, sino un Yo que estaba anclado y solidificado en lo mismidad instituida. Movimiento del Yo que implica otras prácticas de conocimiento, ser y acción que el proceso formativo ha logrado mover y que

*Mover dicho modelo hacia otras prácticas de conocimiento, lo señala Guyot (2011), producen otras formas de subjetividad en los sujetos materializadas en cómo leen la realidad, cómo la interpretan, desde dónde, con qué, a través de qué. Ello es producto de lo que el actor-maestrante construye a partir de la configuración de un repertorio otorgado en muchas ocasiones no por el otro, sino a través del entendimiento que le otorga estar en continua reflexión; es decir, praxis desde su propio actuar sobre la realidad. (Oropeza, 2012, p. 324)*

De este modo, es una praxis donde el Otro tiene presencia y valor y, aunque nos refiere a ese “Otro” que solo lo retroalimenta. “Porque aprendo con ellos también” y aún no alcanza a vivirlo como parte constitutiva de su posibilidad de creación, es un paso gigantesco que implica la responsabilidad frente al rostro del Otro (Lévinas, 2002) frente a las necesidades y posibilidades concretas de sus estudiantes, y de este modo, es un camino andado que lo lleva cada vez más cerca hacia la construcción del nosotros.

Estamos frente a un proceso formativo que ha logrado agrietar la solidificación instituida y las subjetividades que se habían vivido desde de la reproducción del deber ser; proceso que necesariamente rompe, resquebraja y moviliza el mundo que el docente había logrado construir de su ser profesional, del sentido de sí mismo y su relación con sus estudiantes, tal y como nos comparte Omar:

*Cuando realicé el examen para dos escuelas normales y recibí resultados positivos, por supuesta convicción opté por estudiar en la normal de Ecatepec, al fin y al cabo, ¿qué tan difícil podría ser profesor? sobre todo el de educación física. Me resigné bajo ese supuesto. Mi frustración no había salido a relucir hasta que un día en las prácticas, conversando con un niño, él me dijo a manera de pregunta -¿por qué me obligan a saber cosas que no quiero?*

*Literalmente me quedé sin palabras, no supe que contestar, lo único que dije fue un “no sé”. Todo el trayecto de regreso a casa comenzó a pasar en mi cabeza todo un recuento de cosas que no sabía si quise aprender en el momento que sucedieron, que siempre estuve a expectativas del profesor, que siempre pretendí mantenerme en el puesto del alumno*

*perfecto, aquel del que los profesores quieren llenar su salón, el que no es problemático, que siempre es cumplido, no habla en clase y nunca se para de su lugar, que contesta siempre que el profesor pregunta y que responde lo que el profesor quiere escuchar.*

*Entiendo claramente que fui probablemente solo uno de los muchos que los profesores pretenden formar como lo más correcto posible. Sin embargo ¿cuántos de ellos realmente se preguntan y preocupan por lo que los alumnos quieren ser? ¿lo que los alumnos quieren saber? ¿la manera de ser de cada uno de los que convergen en el aula, ¿cuántas veces realmente se preguntan por el sentir de los alumnos? ¿cuántas veces se han planteado situaciones más allá de las calificaciones y trabajos a entregar o situaciones administrativas a cumplir?*

*El hablar de lo que quiere o siente un alumno no es sencillo, sobre todo si se tienen grupos de más de 50 personas o se atienden a más de cuatro grupos al día, sin embargo el pretender que cada uno de ellos sean como el docente quiere que sean no justifica el interactuar pretendiendo hacer de ellos o para ellos “lo mejor de su vida” ¿Por qué enfocarse solamente en el trabajo, en que cumplan con las actividades solicitadas y planeadas? ¿Que todos los alumnos cumplan con todas las tareas asignadas nos hace mejores docentes? ¿Que un alumno tenga más sellos o firmas que otro, lo hace mejor persona?*

*En este sentido, el retribuir los problemas de la carga administrativa no justifica el hecho de ser de una manera u otra con los alumnos, sin embargo influye en el estar con ellos. Porque el estar no solamente significa estar presente físicamente, el estar requiere, realmente, hacerse presente con ellos e interactuar, para saber lo que realmente quieren saber y necesitan aprender, no enseñar lo que nosotros como docentes queremos que aprendan. (Diagnóstico Pedagógico, Omar, p. 4)*

*La pregunta que irrumpe a través del testimonio de Omar ¿qué tan difícil podría ser profesor, se responde precisamente a partir de los pensares y la relación que establecemos con, para o a pesar del otro. “Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles”. (Deleuze, 1968, p. 360). Esta apertura de mundos posibles de los que nos habla Deleuze nos remite a un abanico que va desde pensares que ubican a la docencia desde la mismidad, desde la normalización y reproducción institucional desde donde se pensaba Omar, en esta última, la dificultad de la docencia radica en la posesión de dispositivos que permitan el logro de dicha reproducción; la posesión y manejo diestro*

de estos (conocimiento de los mecanismos de aprendizaje, el desarrollo del niño, técnicas y estrategias de aprendizaje, entre los más socorridos) otorgan certeza de la ruta y la meta, pero eliminan el misterio de la alteridad constituyéndose en posibles instrumentos de la exclusión del Otro.

La mismidad instituida, cuyo origen moderno ha signado las formas de mirar (nos) ser, y saber, nos permite comprender la razón de que Omar pensara al iniciar su licenciatura, que ser docente de Educación física era más sencillo que otras áreas de la docencia. Dada la escisión que el pensamiento moderno ha creado en torno a la mente y el cuerpo, donde la primera tiene una preeminencia estelar al ser el lugar donde radica la razón y la conciencia del sujeto. Por tanto, el cuerpo (sentido de la intervención de la educación física, en la perspectiva hegemónica) al tener una importancia secundaria, se torna también en un objeto de intervención más sencillo.

Sin embargo, es el Otro el que irrumpe y abre la posibilidad de un mundo posible *“Mi frustración no había salido a relucir hasta que un día en las prácticas, conversando con un niño, él me dijo a manera de pregunta -¿por qué me obligan a saber cosas que no quiero?”*

Esa irrupción que Omar experimentó durante su formación en la licenciatura, no tuvo eco, sino hasta que el proceso formativo de la maestría le permitió resignificar, posicionarse en otro lugar de colocación y poder formular nuevas preguntas que problematizaron el ser docente *“¿cuántos de ellos realmente se preguntan y preocupan por lo que los alumnos quieren ser? ¿lo que los alumnos quieren saber? ¿la manera de ser de cada uno de los que convergen en el aula? La centralidad de la mismidad y su torbellino absorbente se vio trastocado cuando la necesidad parte de la responsabilidad frente al rostro del Otro ¿cuántas veces realmente se preguntan por el sentir de los alumnos? ¿cuántas veces se han planteado situaciones más allá de las calificaciones y trabajos a entregar o situaciones administrativas a cumplir? Es el Otro, como estudiante de carne y hueso, con un mundo particular, sentidos y posibilidades que rebasan con mucho el deber ser institucional, que empieza a convertirse en un nuevo faro para la labor docente. Faro, que para poder visualizarlo, requiere de permitir que el Yo sea trastocado, violentado, perdido sus certezas. Tal y como Elia nos refiere:*

*Cambios, una palabra común con la que intento reducir el complejo proceso mediante el cual esta investigación ha modificado mi forma de ejercer la docencia y otros aspectos de mi vida personal. Entre esos cambios, y como columna vertebral de esta investigación,*

*el hallazgo más sobresaliente que deseo compartir en estas líneas consiste en narrar cómo descubrí otras maneras de vivir la relación docente-alumno. Centrando la atención en ellos, en los que transitan la educación secundaria silenciados, menospreciados, subestimados, etiquetados como incapaces, inferiores, imprudentes.*

*Mi intención, en un principio, consistía en evidenciar los dilemas que enfrentamos los docentes al observar que la violencia escolar se ha naturalizado en las aulas de clase, bajo el supuesto de que ya es cotidiano observar que los estudiantes se agreden física y verbalmente. El protagonista en esa investigación era: El profesor. Los estudiantes, y especialmente su comportamiento, representaban un punto de referencia que explicaba uno de tantos factores que transgreden la armonía de la práctica docente y del entorno escolar. Ahí comenzaron mis angustias teóricas y fue necesario romper esquemas para comprender que, al intentar situarme en una problemática escolar, me era más fácil ver al otro, culpar al otro, cuestionar lo que hace el otro. Parecía que deseaba comprender a los alumnos para encontrar la forma de mejorar su convivencia, pero lo hice de una manera en que resultaban juzgados, señalados, etiquetados; hecho que fortalecía mi estatus como profesora al sentirme con la autoridad de enunciar cómo deben comportarse, cómo deben interactuar, cómo deben relacionarse. (Elia, Diag, P. 4)*

Elia nos comparte su tránsito al referir la transgresión del Yo vivida a partir de la construcción realizada en la MIPCE “Cambios, una palabra común con la que intento reducir el complejo proceso mediante el cual esta investigación ha modificado mi forma de ejercer la docencia y otros aspectos de mi vida personal”. Lo compartido nos refiere el desarrollo de un proceso donde la investigación se constituyó en un espacio de formatividad (Honore, 1980) en el cual la trasgresión de yo permitió el movimiento complejo de formas de ver, ser y habitar el mundo. “narrar cómo descubrí otras maneras de vivir la relación docente-alumno. Centrando la atención en ellos, en los que transitan la educación secundaria silenciados, menospreciados, subestimados, etiquetados como incapaces, inferiores, imprudentes” Elia es capaz de narrar (se) desde un tránsito, donde

*El actual silencio (colonial) parece ser sólo una invitación o bien a la mudez del otro, o bien a la confirmación – no idéntica, pero parecida – de su espacialidad [...] Se niega que el otro habla y se niega su habla posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable sólo de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz. El otro cosificado, la negación de la negación. Des-hacerse para ser como los demás, los demás colonizadores. (Skliar, 2002, p. 93)*

Elia reconoce su participación en el silenciamiento colonial, en la hospitalidad colonizadora de la que había sido cómplice y víctima, pero también, comparte otra forma de vivir (se) con el Otro de la relación educativa en el aula. Sus estudiantes de secundaria, de los que ya había escrito (ya contaba con una maestría al ingresar a la MIPCE) hablado, analizado. Pero de los que no se había dejado tocar, irrumpir y constituirse como parte de sí misma. Sus reflexiones nos develan su capacidad de movimiento y resignificación *“De manera personal manifiesto que ha sido un proceso sumamente difícil descubrirme “incapaz” de comprender lo que viven mis estudiantes en la escuela, para mí representó un duro golpe reconocerlos silenciados, menospreciados, subestimados”* (Elia, Diag, P.5). Movimiento que no se reduce a la capacidad racional de construcción de conciencia, sino que nos remite también al ser completo que siente y piensa. El reconocimiento y afectación que nos comparte Elia, nos habla de un proceso que no solo ha trastocado su ser docente, sino a su subjetividad completa; el otro es constitutivo de su yo y abre la posibilidad a la creación de un nosotros donde la alteridad se convierte en una relación de vida.

*la creación de un nuevo nosotros, que dialogue y construya a partir de creencias, valores, sentires, significados y sentidos distintos e incluso opuestos, tiene que partir de irrumpir en las subjetividades. Es decir, partir de la trasgresión del Yo que se vive como mismidad, como lo dado y lo correcto, como aquello que debe ser replicado por todos. Así, el Otro/a, sin sentido, ajeno a la subjetividad del Yo irrumpe y se constituye en afecto y precepto, es decir la afección que violenta el orden desde donde es y ha sido el Yo. (Hernández, 2020, p. 42)*

El Otro ha pasado de ser lo externo, ajeno y sin sentido, a ser un referente constitutivo del sujeto de la subjetividad en general y del ser docente en particular. El otro como afección y toma de conciencia que posibilita la creación de mundos posibles, donde el Yo de la mismidad cede su centralidad a la posibilidad, presencia y misterio del Otro. Misterio que duele, incomoda y violenta, pero que se convierte en aventura compartida para el nosotros, tal y como lo expresa Ángel al preguntarle por qué continuaba en el programa de maestría, incluso a pesar de todo:

*Si a pesar de todo. Este yo creo que fue en el segundo semestre cuando ví que tenia como que ciertas cosas innatas que aquí me las hicieron ver ¿no? Como por ejemplo el poder escribir, el poder implicarme y el poder implicar a quienes no están, yo creo que lo que da tregua a la continuidad es que el hecho de que haya fallecido uno de mis sujetos por así decirlo, no sujetos porqué haya que moldearlo ¿no? Lo llamo de esta manera el sujeto*

*participante, a uno del que ya no voy a poder dar eh...como el testimonio final.*

*Te refieres a tu alumno... ¿el que falleció?*

*Si, al que falleció, yo creo que ahí es donde digo pues, no se puede quedar pendiente ¿no? Y quiero darle ese cierre porque ahora con esta eh.. tendencia de lo que nos da la investigación acción, pues digo, ¡claro que la voz del que ya no está también es parte de nuestra historia! Y entonces pues yo creo que vale la pena, recuperarlo y no solamente a él. Porque hay dos personas que fallecieron en ese trayecto y que para mi es importante darles, presencia, valor, continuidad y a ver en qué termina toda esta aventura (Angel\_e3\_2).*

Ángel valora “el poder escribir, el poder implicarme y el poder implicar a quienes no están” ha pasado de escribir de a escribir con, incluso escribe con los estudiantes que la violencia y la exclusión institucional han provocado su muerte (uno de sus estudiantes se suicidó al sufrir la expulsión de la escuela y uno más fue asesinado en las calles) A partir de la implicación, del abrirse a la trasgresión del Yo que Ángel refiere, que puede ser con y para sus estudiantes

*[...] Es desde este lugar desde el que se puede construir un diálogo entre aquellos que tienen la responsabilidad de enseñar, de transmitir conocimientos, y aquellos que deambulan por el mundo girando en torno de sí mismos pero que están reclamando una atención de la que generalmente carecen. Pero supone, también, reconocer que la fragilidad no está sólo del lado de los adolescentes, que su mundo no es el único que está roto; implica, de parte de los docentes, des-cubrirse ante los otros, abriendo sus perplejidades, señalando sus carencias, mostrando que sólo es posible construir sentido allí donde la presencia del otro interfiere en mi soliloquio. Es en ese momento, fugaz, frágil, en el que se juega la posibilidad de abrirse genuinamente al cuidado del otro. (Skliar, 2009, p. 90)*

Ángel refiere a la implicación con el Otro, a la aventura que significa la construcción del nosotros; implicación y aventura que necesariamente contiene fragilidad, perplejidad, descubrimiento ante y para los Otros. Un mundo roto, frágil que el nosotros que la potencia transformadora de la interculturalidad para la paz significa, puede volver más habitable.

## A manera de cierre y apertura

El presente es un ejercicio de sistematización y documentación de nuestra propuesta formativa de la Maestría en Interculturalidad para la Paz que, tal y como hemos señalado en líneas anteriores, se fundamenta en la interculturalidad para la paz integral de Sandoval Forero (2016) perspectiva que plantea partir de la comprensión de las realidades culturales de los actores sociales para construir alternativas con la participación activa de dichos actores. Es así, como el soporte epistemológico crítico atraviesa toda la propuesta formativa y permite problematizar relaciones violentas entre los actores educativos en general y, en particular la manera en que nuestros maestrantes se han resignificado a partir de la transgresión del Yo que significó la irrupción del Otro, de sus estudiantes.

Hablar de la transgresión del Yo que hemos referido implica que nuestro proceso formativo parte de la base construida por Sandoval, pero lo hemos nutrido a partir de otros lugares de colocación; articulamos la mirada intercultural crítica con las dimensiones éticas y estéticas de perspectivas que han estado históricamente relegadas por oponerse al posicionamiento occidental neokantiano, y, cuyas discusiones y propuestas, han estado históricamente alejadas de la formación docente. De este modo, si bien, nuestro principio de actuación es comprender para intervenir, comprender para transformar, lo cual nos posicionan epistémicamente en comprender la formación del otro y la nuestra, como reconocimiento del ser en su propio devenir siendo; donde el Otro es constitutivo de dicho proceso permanentemente inacabado. Documentar la experiencia formativa, escuchar las voces de nuestros estudiantes como dispositivo para develar la cultura que nos teje a partir de nuestra historia y trayecto, nos ha permitido percatarnos de que la conciencia de la irrupción del Otro, es solo una de las dimensiones implicadas en la aventura formativa, pero dicha conciencia se encuentra en unidad con la afectación que Yo experimenta; el sentir al otro y no solo pensarlo es uno de los hallazgos que es necesario documentar para poder potenciar la construcción del nosotros a partir de la transgresión del Yo que la aventura de la MIPCE significa.

## Referencias

- Bello Domínguez, J (2013) Educación intercultural ¿Trabajar con los diferentes, o las diferencias? *Raximhai*, 9 (1), 61-73. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53881/47979>
- Collado Ruano, Javier (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 55-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441852610001>
- Hernández Aguirre, F (2020) Afectación y transgresión del yo para la creación Intercultural. En *Nodos de Formación docente intercultural para la paz integral*. México, DEGESUM-Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/94.pdf>
- Honore, Bernard (1980), Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad, Madrid, Narcea.
- Laclau , E. , Alemán, J. (2003) ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? Mesa Redonda en la EOL, 22 de junio de 2003. Recuperado de [https://wapol.org/fr/las\\_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intEdicion=1&intIdiomaPublicacion=5&intArticulo=303&intIdiomaArticulo=1&intPublicacion=4](https://wapol.org/fr/las_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intEdicion=1&intIdiomaPublicacion=5&intArticulo=303&intIdiomaArticulo=1&intPublicacion=4)
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004) Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia, Buenos Aires, FCE.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela poder y subjetivación*. España, La Piqueta.
- Lévinas, E. (2002). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- León, E. (2011) *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*, Madrid, Sequitur- UNAM
- Oropeza, M. (2012). *La experiencia subjetiva del maestrante durante el proceso de construcción del conocimiento en el campo pedagógico. Línea de Investigación Formación y Posgrado, Maestría en Pedagogía FES-UNAM*. [Tesis Doctoral] UNAM.
- Sandoval Forero, E.A (2016) Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad, Bogotá, ARFO Editores e impresores LTDA

- Skliar, C (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Revista Educación y Sociedad, Año XXIII, No. 79, Agosto/2002. Recuperado el 29 de Diciembre de 2019 de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>
- Skliar (2009). El mundo roto: adolescencia y cuidado del otro. *El cuidado del otro*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. (26) 102-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>
- Walsh, C. (2009) La pluriculturalidad, una forma de dominación del capitalismo, *Aula Intercultural. El Portal de la educación Intercultural*, <https://aulaintercultural.org/2009/11/10/catherine-walsh-la-pluriculturalidaduna-forma-de-dominacion-del-capitalismo/>



# Documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de diversidad funcional

**Gerardo Ortiz Moncada**

Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco/ UNAM

**Felipe Cruz Pérez**

Universidad Nacional Autónoma de México. Fac. de Psicología

**Silvia Chávez Venegas**

Servicios de Educación Especial en Educación Básica. Coyoacán

**E**n este capítulo integramos las distintas miradas, voces, sentires, deseos y experiencias que han ido construyendo diversos profesionales de la educación: maestros de preescolar, primaria, algunos psicólogos educativos y educadores especiales a lo largo de su formación y de su trayectoria académica en torno a un eje cuyas fronteras se disuelven en la cotidianidad: la diversidad funcional. El entramado que se acerca y se aleja, pero siempre se encuentra con este eje es la experiencia educativa, mezcla de una profunda complejidad conceptual y una enorme sencillez vivencial; esta mezcla encuentra en la narrativa un mecanismo de fusión y a la vez de ebullición que nos permite recuperar las voces de diversos agentes educativos.

## ¿De dónde partimos y desde dónde reflexionamos?

La tradición que se ha construido en torno a la recuperación de las voces deriva del paradigma hermenéutico-interpretativo, el cual consiste en mirar al mundo desde sus peculiaridades, su temporalidad, su contexto y sus circunstancias siempre cambiantes. Este paradigma no pretende establecer leyes, ni hacer generalizaciones, aun menos explicar la realidad, sino que su intención se finca en la comprensión del fragmento de realidad que pueda ser apreciado desde la ruta metodológica que el investigador proponga, con lo que su subjetividad y su propia vivencia forma parte del estudio.

Este paradigma hermenéutico-interpretativo, al no intentar el establecimiento de leyes y al integrar la mirada propia del investigador, rompe con la pretensión nomotética (*nomos*: ley, *tetos*: establecido) y se traslada a un posicionamiento idiográfico (*idios*: particular, *graphos*: escritura) que permite que la investigación sea más horizontal y participativa. Esta distinción entre lo nomotético y lo idiográfico deriva de la escuela neokantiana de Baden y ha sido recuperado desde el enfoque biográfico-narrativo actual (Bolívar, 2002). Esta lógica investigativa encuentra mucha fortaleza en diversos recursos metodológicos de recuperación y recopilación de información, así como en diversas técnicas de análisis e interpretación de la información; sin embargo, un recurso que permite la integración, interpretación e inclusive la presentación de una investigación es la narrativa misma.

De esta manera, la narrativa se convierte en un enfoque, ya que no sólo permite obtener y analizar información, sino que brinda nuevas formas de conceptualizar y teorizar desde las múltiples aristas y diversas condiciones polisémicas propias de todo fenómeno social. Al respecto, cabe destacar que la narrativa no desmadeja per se la urdimbre que se gesta en las interacciones humanas, sino que coadyuva a la construcción de un eje argumentativo que hace visible lo congruente y lo incongruente, lo caótico y lo ordenado, lo típico y lo alterno, así como lo imaginado y lo sucedido.

## Generalidades y concepciones de la narrativa en educación

De acuerdo con Berger (1997), un relato (desde el género narrativo de documentación) es una historia, y las historias hablan de cosas que han ocurrido o están ocurriendo a personas, animales, etc., es decir, una historia contiene una secuencia de eventos, lo que significa que las narraciones tienen lugar dentro de un período de tiempo. Este período de tiempo puede ser muy corto, como en un cuento de niños, o muy largo, como en algunas novelas y poemas épicos. Richardson (1990) define la narrativa como la forma primaria a través de la cual los seres humanos organizan sus experiencias en episodios de significancia temporal. Afirma además que la narrativa es a la vez un modo de razonamiento y un modo de representación, en el que la gente no sólo puede aprehender el mundo narrativo, sino que puede además contar sobre el mundo narrativo; en otras palabras, este doble aspecto nos invita a entender a la narrativa como un medio y un fin en sí misma. Labov (1972) la define como un método de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal

de cláusulas a la secuencia de eventos que realmente ocurrió. Sin embargo, la narrativa es sólo una manera de recapitular la experiencia pasada: las cláusulas se caracterizan por ser ordenadas en secuencia temporal, si se invierten las cláusulas de la narrativa, la secuencia temporal obliga a que la interpretación semántica original se altere. Con esta concepción de la narrativa, podemos definir una narración mínima como una secuencia de dos cláusulas que están temporalmente ordenadas.

Schank (1990) clasifica los tipos de narrativa en cinco categorías básicas: 1. Historias oficiales, 2. De fantasía, 3. Relatos de primera mano, 4. Relatos de segunda mano, 5. Historias culturales en común.

Para este proyecto se utilizaron los relatos de primera mano para la conformación de documentos narrativos de experiencias educativas en situaciones de diversidad funcional que hemos desarrollado en distintos contextos y escenarios. Estos relatos han sido sometidos a intercambio como relatos de segunda mano con el fin de establecer un proceso de edición pedagógica colaborativa, de la cual hablaremos más adelante.

Desde esta perspectiva, una narración permite documentar cómo se construyen las ideologías y los valores, además de que no sólo informan sobre eventos, sino también permiten evaluarlos y sobre todo valorarlos (bajo una perspectiva pragmática-cualitativa). La narrativa en sí puede servir inicialmente como una especie de evidencia de las ideologías y los valores que impulsan las prácticas educativas y por extensión de la auto-presentación de identidad y autorepresentación del trabajo que se viene realizando en el ámbito educativo ante la diversidad funcional, en otras palabras, la documentación narrativa no sólo permite evidenciar el “cómo” llevan a cabo su labor los agentes educativos, sino que además pone a discusión y análisis todas aquellas concepciones sobre lo diverso que se presenta en el marco actual de la educación inclusiva, la cual no sólo debemos pensar desde la normativa y política educativa vigente, sino que bien podemos resignificar desde la pedagogía crítica.

Además, las narrativas proporcionan una manera de abordar la subjetividad de las prácticas escolares desde la subjetividad misma, para la comprensión de cómo los participantes construyen histórico-culturalmente lo que hacen. Las narrativas pueden ser tratadas de forma transparente, a partir de su contenido y sometidas a su análisis, o pueden ser tratadas como texto en sí mismos y se pueden analizar de manera que pongan en evidencia la forma en que los participantes construyen desde sí y a través de las posiciones de los demás, así como las identidades vertidas en el discurso.

De acuerdo con Labov (1972), los principios, medios y finalidades de los relatos no se reducen al análisis de la cláusula de narrativa básica, sino debe encaminarse a su valoración. Este aspecto indica la razón de ser de la narración: ¿por qué se dijo, lo que se dijo? y ¿qué es lo que el narrador desea transmitir? Con el fin de proporcionar la información interpretativa que relaciona los hechos al sistema de valores del narrador. Después de Labov, han surgido diversas propuestas para la valoración de la narrativa (Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad Frye, 1991; Eaton et al, 1999; Shiro, 2003), haciendo hincapié en la importancia de dispositivos de análisis de la producción narrativa.

Estos dispositivos pueden proceder desde el exterior, desde los personajes, desde los detalles adicionales a los personajes y/o a la historia, desde sus elementos intensificadores, desde lo que es y lo que podría ser, desde indicadores correlativos que refieren a lo que estaba ocurriendo simultáneamente, desde su argumentación. Sin embargo, el análisis de Labov (1972) sobre el lenguaje evaluado tiene ciertas limitaciones: la clasificación es demasiado formal y requiere un análisis sintáctico muy detallado, que es muy difícil de aplicar a los estudios a gran escala y que conlleva el riesgo de cuantificar la narración (considerando que no ha sido el propósito de los distintos ejercicios narrativos que hemos realizado), sin considerar además las diferencias individuales de los narradores (su historia previa, su desarrollo léxico-semántico, sus habilidades discursivas, etc.) desde la perspectiva del investigador y no desde la perspectiva del narrador mismo.

En esta misma lógica, Shiro (2003) afirma que hay poco acuerdo en la literatura sobre el análisis narrativo, especialmente con respecto a los tipos de valoración para ser analizados. Es entonces que propone otra clasificación sobre los tipos de valoración en la narrativa. Su clasificación se centra en los rasgos lingüísticos utilizados por los participantes para representar los sentimientos y pensamientos como una forma de acercarse a la narrativa. Las categorías semánticas que tienen lugar en la clasificación de Shiro son: 1. La emoción, 2. La cognición, 3. La percepción, 4. El estado físico, 5. La intención, 6. La relación, 6. Estilo indirecto.

Otra forma de aproximarse a la narrativa es centrándose en la documentación y no sólo en el relatar, utilizando los recursos de análisis lingüístico del análisis temático de Van Manen, para comprender cómo los profesionales de la educación utilizan la narrativa para representar sus posiciones discursivas en torno a la diversidad funcional.

Cabe destacar que el énfasis no está en la estructuración interna de la narración como un género, sino en las formas en que entra en el discurso narrativo en curso, en particular, las formas en que la narrativa puede servir para construir y representar las perspectivas de los profesionales de la educación en torno a la diversidad funcional, con el fin de que proporcionen y se proporcionen pistas vitales para su pensamiento en torno a su propia práctica educativa.

Esta proyección de valores, ideologías e identidades que caracterizan la labor educativa, encuentra en la narrativa su propio carácter referencial, ya que en buena medida es una declaración acerca de la identidad profesional, de cómo las cosas pueden hacerse en la vida escolar y –particularmente para este capítulo– en situaciones de diversidad funcional. La narrativa otorga claves relevantes para reflexionar en torno a los propios intereses desde una perspectiva lingüística, antropológica y sobre todo educativa. Si bien pudiera pensarse, desde una perspectiva nomotética o desde una mirada positivista, que el narrador está obligado a plasmar un fragmento de una realidad inamovible, estática y siempre contrastable, lo que se espera es que el narrador plasme la manera en que vive su andar educativo en este caso, recuperando lo cotidiano desde su propia mirada, mientras que el investigador de las narrativas no pretende explicar, sino comprender la particularidad de la situación, profundizar en ella, sin la mínima intención de vigilar, controlar, regular, manipular lo narrado. El ejercicio interpretativo entonces encuentra su solidez metodológica y epistemológica en esos giros lingüísticos, giros epistemológicos, giros conceptuales que permiten construir conocimiento y recuperar vivencias desde una mirada no prescriptiva, sino desde una ruta que permite indagar en la especificidad y profundidad de cada caso, situación o fenómeno.

La narrativa puede partir de un tema, una situación o un problema particular, sin embargo, después de cada planteamiento para documentar narrativamente, el narrador a menudo agrega mucho más de lo que el investigador está interesado en saber en ese momento. En otras palabras, la narrativa rompe con el sesgo teórico del investigador y pone en juego los significados de quién narra. Cabe destacar que la narrativa no es fácil de desarrollar y no basta con que el investigador solicite un relato para que éste se dé. Uno de los primeros pasos que se pueden dar es la exploración previa a partir de la observación y de la entrevista, ya que en ellas se aprecia, en un sentido amplio, la posibilidad de generar narrativas de experiencias personales (Labov y Waletzky, 1967), y se puede apreciar el papel importante

para las características genéricas e hipotéticas de la narrativa (Fairclough, 1992), así como de la narratividad, como la inserción de los vínculos de la representación del habla y el pensamiento (Tannen, 1989).

Lo anterior se gesta a lo largo de la charla expositiva en curso, que puede caracterizarse por los cambios bruscos en el modo de narración, utilizados estratégicamente para interpelar una conversación. En la entrevista, el uso de narrativas hipotéticas y genéricas es sobresaliente (la narración hipotética es más típica de la entrevista y la narrativa genérica es más típica del entrevistado). Es importante entonces examinar las formas en que la narrativa se utiliza en las entrevistas, para tener en cuenta tanto los recursos lingüísticos que se están elaborando y las representaciones sobre la persona que habla de sí misma a través de la narración.

La narrativa otorga un sinnúmero de elementos de congruencia entre el narrador y sus experiencias; particularmente permite reconstruir las situaciones de diversidad en el ámbito educativo, ya que muchas de éstas no son inmediatamente identificadas sino hasta que se explicitan y se documentan. Con ello se demuestra la conciencia que se puede tener de la situación y le facilita representarse a sí mismo dentro de ella; esto sucede porque a través de la documentación narrativa se confrontan, se reflexionan y se integran los roles desempeñados por los distintos agentes educativos, independientemente del posicionamiento que pueda tener el profesional de la educación ante su narración. Esta conciencia se modifica a partir de la construcción conjunta a través de la lectura de los otros que también han escrito sus narraciones, ya sea desde la autobiografía, la entrevista de investigación, la documentación narrativa, la edición pedagógica de relatos, entre otras.

Si bien existen diversas aproximaciones que hacen uso de la narrativa, para este capítulo solamente emplearemos dos: la biografía narrativa propuesta por Antonio Bolívar (2002) y la Documentación Narrativa propuesta por Daniel Suárez (2005). La primera representa una ventana desde la cual se aprecian los más diversos horizontes narrativos en tanto asume que en cada relato se pone en juego un fragmento de vida y, con ello, una porción de sí y de sus sentidos más profundos de vida, mientras que la segunda la pensamos como una ruta metodológica de sistematización de la indagación horizontal que se gesta en el escribir y compartir, en el leer al otro sabiéndose leído en un juego de intercambio de ideas.

Ambos recursos coinciden en la recuperación de las voces, en la desinvisibilización de lo oculto, en hacer público lo silenciado, en hacer de la palabra un referente de experiencia.

Esto implica detenerse en el detalle regularmente excluido en las intenciones nomotéticas y así indagar en la profundidad de lo representado, de lo imaginado y de lo deseado.

La narrativa en general nos invita a pensarnos como agentes educativos -tanto los participantes como el investigador mismo-, y con ello podemos asumarnos como los actores de nuestra propia historia, aquella historia llena de recuerdos, imágenes, aciertos y desaciertos, esperanzas e incertidumbres que se subjetivizan en cada uno de nosotros y que merecemos expresar y compartir. De igual manera, la narrativa permite reconstruir los sentidos, aprehensiones, significados y comprensiones que los docentes y todo profesional de la educación han construido a lo largo de su trayectoria-itinerario. Entonces de lo que se trata es de dar cuenta de “las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares de los sujetos que los habitan” (Suárez y Ochoa, 2006, p. 73).

En este marco de la narrativa, específicamente hablando de la biografía-narrativa, nos brinda la posibilidad de analizar e interpretar los sentidos y los significados que diversos profesionales de la educación han construido a través de su trayectoria profesional, pero sobre todo a lo largo de sus vidas en toda la extensión de la palabra, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas educativas, no en una isla, sino en colectivo leyéndose y repensándose colaborativamente. Esto gradualmente brinda el espacio de oportunidad para retroalimentarse y compartir sus vivencias en el aula, en el centro escolar, en la interacción con estudiantes, con otros docentes, con otros profesionales de la educación y con los padres de familia, y así, construir experiencia educativa, la cual se refleja en un rizoma que se alimenta y nutre en este flujo constantemente intersubjetivizado.

Al narrar la vida educativa, dando cuenta de sus actores, creamos un escenario en el que se escuchan aquellas voces que comúnmente son silenciadas dadas las actuales políticas educativas. En esta oleada silenciosa, pareciera que se prioriza el trabajo administrativo, la norma, el estatuto y los lineamientos, dejando de lado aspectos muy importantes que tienen que ver con el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y opiniones.

Pero no sólo es la política educativa ejercida, sino que también las tradiciones académicas no contemplan la posibilidad de que los autores de la historia escolar no sean los provenientes de los libros, sino los protagonistas mismos que crean y se recrean en las aulas y en los centros educativos. Pareciera entonces que hay un dominio del quehacer docente en los libros y no en la práctica cotidiana, esto no va en detrimento ni marca un desdén hacia las

construcciones teóricas tan valiosas, sino que queremos enfatizar la importancia de teorizar y conceptualizar desde la experiencia educativa.

Esta intención de conceptualizar desde la vivencia encuentra un cause en la narrativa en tanto nos permite conjuntamente dar significado y comprender la forma en que los distintos profesionales de la educación viven su mundo educativo a través de la oralidad, la escucha, así como mediante la cultura escritura (registrando, leyendo a los otros y leyéndose a sí mismo). Como vía para la construcción de conocimientos y saberes, la narrativa logra captar la riqueza y los finos detalles de los deseos, motivaciones, sentimientos, propósitos e intenciones que por otras vías no han podido ser expresados y aún menos sistematizados.

Esta conceptualización bien puede ubicarse en distintos planos, muchas veces convergentes: el del *self*, el de los otros y, el más ambicioso, el de nosotros. Esto se pretende lograr desde la lectura de su realidad en la cual convergen todos, de esta manera nos comprendemos a partir de los textos que construimos sobre nosotros mismos; “es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida” (Delory-Momberger, 2009, p.71). Si bien puede ser un ejercicio individual en la búsqueda de sí, lo cierto es que los otros y el nosotros aparecen constantemente en la red de significados y en la neblina a veces inasequible de los sentidos. Es en esta lógica en la que lo narrativo siempre es biográfico y lo biográfico siempre es autobiográfico; en otras palabras, no hay relato, vivencia o experiencia que se narre sin un sentido de vida, sin un acontecer a veces calmo y a veces incierto e inquietante, pero siempre se narra lo vivido, aun desde el mundo de la ficción que convierte el deseo en una proyección plasmada en un acto narrativo. Entonces esas rebanadas de vivencia no sólo le confieren el carácter narrativo, sino que lo trasladan a lo autobiográfico por dos razones: 1. Aunque no lo haya vivido en carne propia, permea mis significados, lo incorporo en mi memoria narrativa/semántica/autobiográfica y lo recubro de sentido, ese sentido que rompe la inmediatez de lo individual, 2. Las cosas no pasan, nos pasan, en un mundo que juega entre el yo y los otros, el nosotros se vuelve constante y los sucesos impactan directa o indirectamente, próxima o lejanamente a todos.

Ahora bien, partimos del principio de la narrativa como enfoque del cual se desprende la biografía-narrativa como recurso de apreciación del mundo que no pasa, sino que nos pasa, asimismo se desprende la documentación narrativa como recurso de co-construcción de relatos que hacen público lo oculto y silenciado; sin embargo, conviene reconocer

otras dimensiones de la narrativa que -aunque se aprecien íntimamente vinculados- no se deben confundir entre sí: “la narrativa misma (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Lo anterior nos invita a repensar la complejidad de la narrativa como un hacer y no como una mera abstracción; esto es, pensemos el acto narrativo como un sinfín de posibilidades de actuar en el mundo a través de su construcción, deconstrucción y reconstrucción proyectadas en los cambios o confirmaciones de las prácticas culturales y específicamente de las prácticas educativas.

En el marco investigativo de corte cualitativo, los profesionales de la educación se convierten en autores, ya que a través de la narrativa escriben y, mientras lo hacen, desarrollan recursos para analizar, describir e interpretar fragmentos de su vida en forma de relato. Desde esta mirada, se pretende que la narrativa se convierta en un sendero por el que los profesionales de la educación den sentido a su mundo, ya que no sólo les confiere formas de interpretación, sino que va sembrando pistas para la elaboración de guías para la acción. De acuerdo a Bolívar (2001), se puede decir que la biografía narrativa nos ofrece un terreno en el cual se puede explorar las distintas maneras con las que concebimos el presente, divisamos el futuro y, sobre todo, conceptualizamos aquellas dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa.

## La narrativa entre la política educativa y los juegos temporales

A partir de la metáfora o quizá hipótesis futurista orwelliana, la reducción del lenguaje, la poca interacción verbal y la disminuida expresión del pensamiento son elementos fundamentales para la inmovilidad social; entonces, generar un mecanismo que construya puentes sociales, que haga público lo privado, que permita la expresión humana de sus propias experiencias se vuelve en sí mismo un acto político. En tanto la narrativa biográfica confiera sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador hizo, ha hecho y hace, tendremos un mecanismo que rompa con la inmediatez y el status quo.

La apuesta radica en que en los juegos temporales que se presentan en la construcción de la trama argumentativa de un relato (el cual no está sujeto, mucho menos obligado a una cronología lineal) que transita entre las experiencias pasadas y la valoración-apreciación

que se ha adquirido de cada vivencia permiten resignificar nuestra historia brindando herramientas para distintos tipos de transformación, incluida la transformación social. Lo anterior nos conmina a otro giro o por lo menos a la construcción de un puente distinto, en tanto nos apoyamos del paradigma hermenéutico-interpretativo como vía de investigación, pero procuramos partir de la palabra como elemento de acción desde un posicionamiento o tal vez un paradigma crítico en educación, el cual no sólo nos lleve a la mera comprensión del fenómeno, sino a la siembra de detonantes que refieran otras formas de hacer la vida escolar. A partir de esta premisa, podemos hipotetizar que el yo dialógico hace de su subjetividad una construcción social e interactiva, de esta manera, como nos hace saber Bolívar (2001), la vida se puede expresar narrativamente, con ello se expresa y representa la experiencia y dinámica de las más variadas acciones humanas, y de manera dialógica, las más variadas acciones humanas van representándose, sintiéndose, reificándose y resignificándose en la narrativa.

Si partimos del hecho de que la política no sólo refiere a documentos normativos, sino a prácticas constantes instituidas o instituyentes, la narrativa es políticamente relevante al brindarnos la posibilidad de reconstrucción subjetiva que los profesionales de la educación hacen de lo acontecido y de la atribución de significados de sus experiencias sociales y educativas. En los relatos verbales o escritos de experiencia se vierten aquellos aspectos que constituyen los más variados marcajes identitarios: autoimagen, identidad laboral, identidad profesional, autopercepción del quehacer educativo, motivación profesional, perspectivas de transformación a futuro, necesidades de actualización, entre otros tantos aspectos.

Otro elemento político de la narrativa es su carácter contextual, ya que nos permite penetrar en la madeja de vínculos y relaciones en los que ha transcurrido la historia de cada persona, otorgándonos una mayor comprensión de las condiciones sociales y culturales que movilizan y comprometen al comportamiento individual y grupal, probablemente posicionándonos como protagonistas de nuestra propia historia. No se trata entonces de construir un posicionamiento holístico, integral o global, sino de construir una mirada sistémica por las relaciones que la constituyen y dinámica por sus fluctuaciones y cambios sociales. Estas condiciones sistémicas y dinámicas, si bien permean el día-a-día de todo proceso educativo, el reto es identificarlas, asumirlas y, a partir de ello, generar transformaciones.

Si bien un colectivo de profesionales de la educación puede compartir una misma historia institucional dado que trabajan en la misma escuela o en el mismo centro, esto no implica

que compartan los mismos intereses, preocupaciones, motivos, miedos, alegrías, tristezas, recuerdos, experiencias, dado que cada uno construye sus propias representaciones, cuenta con su propia historia de vida y actúa de manera diferente en relación a la situación y al contexto. Es así que la narrativa promueve poner en juego las voces de los distintos agentes educativos y a través del relato capturar el enorme abanico de detalles que componen los más variados significados que las personas han construido sobre su vida. Al respecto, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) enfatizan que la narrativa nos permite situar en nuestros propios términos los sucesos escolares, la manera en cómo entendemos e interpretamos nuestras prácticas y hasta cómo definimos y comprendemos nuestras propias vidas.

## La narrativa como práctica investigativa

Los actos políticos arriba referidos además posibilitan que el profesional de la educación, al dar cuenta de sus experiencias educativas, no sólo las plasma como un narrador en aislado, sino que se convierte en un investigador de su propia práctica. Esta premisa rompe con la idea nomotética del investigador objetivo y ajeno al fenómeno que estudia, por el contrario, el profesional de la educación que construye relatos planea, piensa, analiza, reconstruye lo que va narrar generando un mayor grado de conciencia sobre su labor educativa. Entonces, la narrativa es un medio para construir conocimiento en la investigación educativa y recuperar saberes de sus propias prácticas a través de la reflexión sobre su experiencia educativa y más aún si se socializa y construye en colectivo.

Si pensamos en los distintos métodos de hacer investigación, siempre hay una intención de obtener lo más cercano al fenómeno y quizá la narrativa sea uno de los recursos más complejos, sofisticados y a la vez asequibles de obtener información de primer orden. La reflexión y comprensión que los profesionales de la educación realicen de su propia práctica, así como la construcción, identificación e interpretación de los sentidos y significados que les confieran puede sentar la base para confirmar, cambiar y/o transformar su práctica profesional o aquello que no les gusta de sí mismos en un ciclo de redescubrimiento constante. Al respecto, Bolívar et al (2001) argumentan que las narrativas propias deben ser analizadas de tal manera que no sean solamente “un recuento enunciativo” de experiencias que ya han pasado, sino que bien pueden tener una función performativa, lo cual implica una enorme contribución para situarse y dimensionar constantemente sus alcances educativos, reforzando con ello la propia identidad profesional.

En este sentido, Huberman (1998) menciona que el ejercicio de explorar la vida propia como profesional de la educación genera nuevas vías para reconstruir otras formas de actuar en el aula y en el centro educativo, eso le confiere moldear su propia trayectoria de maneras diferentes. Esto a su vez genera otros caminos de comprensión de su realidad educativa, esto no es fácil porque en muchas ocasiones no es fácil encontrar un significado claro.

Al reconstruir las experiencias propias, compartiéndolas con los pares, analizando el texto y no a la persona, reflexionando sobre sus prácticas, los profesionales de la educación construyen un acto investigativo y a la vez educativo de acompañamiento. En este acto educativo-investigativo no sólo se reformula el significado del relato, sino que también se reformula el significado de las representaciones que se tienen del mundo aludido dentro de la trama argumentativa (Clandinin y Connelly, 1995).

Si bien podríamos centrar todos estos recursos narrativos dentro de la investigación-acción, o la investigación participativa, o la intervención educativa, lo cierto es que el *quid* se encuentra en la movilidad de recursos experienciales que generan a su vez espacios de reflexión y acción, tanto individualmente como colaborativamente. En esos espacios los profesionales de la educación, al ser actores de su propia historia, indagan sobre sus propias prácticas, así como en torno a los sentidos y significados que han construido en el andar educativo.

En suma, estas prácticas de indagación narrativa materializados en relatos de experiencia educativa, buscan documentar aspectos “no documentados” de las vivencias, prácticas y cultura escolar con la finalidad de detonar la memoria pedagógica, recrear un sinfín de imágenes e interpretaciones del quehacer educativo, además de hacer públicas otras versiones de la historia del centro educativo, otras formas de contar, reflexionar, escribir y resignificar lo que allí acontece (Növoa, 2003, en Suárez, 2011).

## Narrativa y transformación

Si bien hemos comentado que la narrativa apela a la transformación, surgen diversas interrogantes que convendría abordar: ¿El acto de narrar de manera oral o escrita genera cambios en sí mismos? ¿El ejercicio de reflexión deriva en transformaciones? ¿Por qué

proponemos que un ejercicio hermenéutico se reflejará en las acciones de los agentes educativos? Quizá esta transformación en primer momento sea una metáfora, en tanto apela a la transformación del pensamiento, de la interpretación y del significado, pero eventualmente se requiere un salto hacia la transformación en acción. Este es uno de los elementos todavía no resueltos de la hermenéutica (Grondin, 2002), por lo que recurrimos a esas otras propuestas de la pedagogía crítica desde las cuales la reflexión compartida se convierte en un acto de socialización, en un acto político y en un primer intento -muchas veces exitoso- de transformación. Para dar respuesta a estas interrogantes, pensemos en los alcances de la pedagogía crítica (MacLaren, 2015) como referente de cambio desde la reflexión.

Primero debemos pensar que el enfoque narrativo parte de un paradigma hermenéutico-interpretativo que bien puede pensarse como meramente contemplativo e individualizado en sus alcances; sin embargo, al hacer del ejercicio narrativo una experiencia compartida, documentada sobre espacios comunes, se rompe con ese carácter del yo-reflexivo y se puede trasladar hacia una mirada de cambio (asumiendo que no siempre se reflexiona para reflexionar y ya). Ese cambio, por minúsculo que sea, lo podemos vincular con la pedagogía crítica, en tanto está orientado a la reconstrucción de lo que los profesionales de la educación han comprendido y representado acerca de su mundo profesional y laboral, así como de la vida cotidiana de la escuela. Entonces, el simple hecho de narrar en sí mismo ya implica una transformación en tanto -como ya hemos mencionado- rompe con la inmediatez, rompe con el silencio y trasciende las barreras de la invisibilización. Este cambio no sólo es un ejercicio de narrar, sino que implica un cambio de disposición, un cambio de actitud y en consecuencia, una intención de cambio.

Al respecto, Daniel Suárez menciona (2011) que cuando los docentes se convierten en narradores-investigadores de sus propias experiencias pedagógicas, ya no son los mismos, se transforman, asumen una mirada más reflexiva que suele desafiar sus propias creencias, reconfigura sus trayectorias-itinerarios y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la vida escolar.

Segundo, la reflexión deriva en transformaciones no necesariamente inmediatas, pero el acto mismo de resignificación impacta en su identidad profesional y remite a una reconstrucción compartida, la cual desestabiliza las certezas hasta entonces construidas en parte por las tradiciones académicas y en parte por la racionalidad imperante.

Tercero, la tradición hermenéutica se ha caracterizado por la interpretación de las ideas, sin considerar necesariamente una implicación directa en el ámbito de las acciones. Al respecto es importante destacar que el paradigma hermenéutico-interpretativo no es nuevo como forma de pensamiento humano, pero es relativamente nuevo como contrapropuesta a las perspectivas nomotéticas que buscan generalizar desde una realidad inamovible, controlable, medible y verificable. Podemos entender que la hermenéutica recupera aquello que había sido olvidado, excluido, silenciado, descalificado, todo aquello que fuese referente de subjetividad, se centra entonces en hurgar en lo profundo de la esfera de los significados, los sentidos, las creencias, los sentimientos, las representaciones y el imaginario.

Si bien el objetivo del paradigma hermenéutico-interpretativo es la comprensión de todo lo anterior, insistimos en que esta tradición no incluye ni excluye las acciones, sin embargo, hace falta dar ese salto hacia la acción, quizá esto implique revalorar que la hermenéutica podría ocuparse del sentido en torno a la acción, mas no en la corroboración de la actuación en sí misma; esto es, el ejercicio interpretativo de la hermenéutica no pretende verificar que el cambio o la transformación sucedan, sino que parte del sentido de transformación interno, colectivo e intersubjetivizado. Este tipo de cambio se espera que, al emerger en sujetos contextualizados, eventualmente impactará en las acciones que determinan y constituyen ese contexto.

Desde esa lógica de transformación y de acuerdo a Suárez (2011), narrar no es simplemente hablar, escribir, describir, registrar o hasta elaborar nuevas representaciones del mundo y de nuestra vida en las aulas, sino que implica repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato. Esto implica planear el relato, pensarlo una y otra vez y reformular de manera reflexiva lo que significan nuestras prácticas, reinventando-nos y acompañándonos en un ejercicio de edición pedagógica colectiva.

## La edición pedagógica en la reflexión compartida

Hasta ahora hemos comentado de manera genérica que la construcción de un relato puede ser verbal o escrito; sin embargo, hemos mencionado de manera implícita que la elaboración escrita permite generar borradores en los cuales podemos agregar, omitir,

recuperar lo olvidado, eliminar del escrito aquello que no se quiera decir pero que sabemos que constituye la experiencia, hacer y rehacer la experiencia. Esta documentación narrativa de experiencias pedagógicas no solo requiere escribir relatos, sino que además implica compartir lo escrito con el colectivo de profesionales de la educación, esto nos lleva a recorrer junto con otros aquellos momentos de un itinerario del andar educativo que a su vez nos remite a modificar y en ocasiones reelaborar el escrito. Este ejercicio de revisión conjunta, Suárez y Ochoa (2005) lo denominan “edición pedagógica”, e implica tres momentos: 1. Una vez leído el texto, los compañeros del colectivo alientan al autor, identificando y resaltando los aspectos que consideran más notorios, significativos, trascendentales; 2. Se abre un espacio de preguntas que no van dirigidas a la persona, sino a la trama y a los detalles del relato. Las preguntas no se basan en aquello que quien pregunta considera faltante, sino en aquello de lo que le gustaría saber, no se busca que estas preguntas sean contestadas, sino que sean detonantes para reflexionar sobre el relato. 3. Finalmente se sugiere, una vez más dirigiendo las palabras al texto y no al plano personal de quien lo escribe.

Como podemos apreciar, la documentación narrativa y su eventual edición pedagógica supone escribir, leer, detenerse a pensar, comentar, reflexionar y conversar acerca de las distintas versiones que se van construyendo de los relatos con lo cual nos afiliamos a una comunidad interpretativa formada por profesionales de la educación que hacen investigación en torno a sus prácticas y que se orientan a construir y reconstruir los sentidos y significados del mundo escolar del cual son parte.

De esta manera, es posible observar que el interés por la narrativa se sostiene en un rechazo a otras formas de hacer investigación educativa, sino que encuentra su basamento en el deseo de recuperar, interpretar y comprender muchos de los detalles excluidos, de los aspectos escasamente documentados y aun menos publicados. Al respecto, Suárez (2011) nos recuerda que esta estrategia de indagación-formación-acción no sólo pretende comprender mejor algunos escenarios del mundo escolar, sino que tiene como propósito y aspiración poder transformarlo, primeramente, denominándolo de otras formas y con ello adquiriendo otros compromisos epistemológicos, posteriormente construyendo nuevas formas de pensar y actuar pedagógico.

## Narrativa y diversidad funcional

Hasta ahora hemos realizado algunas puntualizaciones en torno a la narrativa; sin embargo, para efectos de este capítulo, queremos ubicar la narrativa en un ámbito que es el de la educación inclusiva, específicamente en el trabajo e interacción que hemos realizado (como mencionamos al inicio del capítulo) con maestras y maestros de preescolar, de primaria, algunos psicólogos educativos y educadores especiales. La intención es comentar algunas conjunciones entre narrativa y educación inclusiva, centrarnos en la diversidad funcional, entendida como una serie de cualidades propias de toda persona que le permiten desenvolverse en el mundo, independientemente de las discapacidades o trastornos que pueda tener (Romañach & Lobato, 2005) y a partir de ello mencionar algunos temas que los propios profesionales de la educación han construido a partir de diversos ejercicios narrativos.

Para lograr lo anterior, es importante mencionar que a lo largo de la historia podemos observar que las miradas (de diversas disciplinas científicas y en el imaginario social) en torno a la discapacidad, la enfermedad mental y los trastornos del neurodesarrollo han estado compuestos por un sesgo patologizante en tanto se centran en la descripción de síntomas y características deficitarias, quizá otras miradas se han centrado en matizar el discurso con eufemismos que difícilmente cambian el foco del déficit. Desde los años 80s se ha vuelto más frecuente no sólo desarrollar estudios en abstracto de lo que sucede a las personas que se encuentran en alguna situación de diversidad funcional, sino que se han realizado estudios en los que se considera su opinión, su sentir, sus vivencias y sus creencias en torno a las condiciones en las que se encuentran. Posteriormente se han generado estudios que recuperan las voces de personas allegadas como es el caso de padres de familia, hermanos y cuidadores. Sin embargo, pocos estudios recuperan -desde la narrativa- las voces de quienes trabajan directamente con ellos como es el caso de los profesionales de la educación arriba referidos. La relevancia de la investigación narrativa radica en diversas condiciones: 1. No sólo se trabaja con personas con condiciones de diversidad funcional, sino que se generan los más variados espacios de convivencia. 2. Partir de un trato entre personas obliga epistemológicamente, teóricamente y en términos de la práctica a tener otros recursos de aproximación e intervención. 3. Si bien se tiende a enfatizar que los investigadores y prácticamente cualquier profesional que atienda personas debe ser objetivo, la realidad es que existen una serie de procesos de subjetivación de las relaciones sociales y los vínculos en un proceso interventivo, por lo que resulta más plausible hacerlo evidente y trabajar

sobre ello. 4. Los procesos de intervención educativa tienden a invisibilizar a los distintos agentes educativos, por lo que resulta fundamental a nivel investigativo, social y educativo recuperar sus narrativas que se construyen en el quehacer educativo.

Es así que este capítulo se centra en la recuperación de las voces de los profesionales de la educación que trabajan en condiciones de diversidad funcional con el propósito de: analizar los significados que se construyen en la interacción con personas con alguna condición funcionalmente diversa a través de la narrativa de experiencias en educación inclusiva. Para cumplir este propósito, le apostamos a la narrativa como un recurso de investigación que atraviesa lo epistémico, lo epistemológico, lo teórico, lo conceptual y lo procedimental. Particularmente recuperaremos la vertiente de la biografía narrativa como eje de análisis teórico, la documentación narrativa como recurso de registro para la obtención de insumos investigativos y el análisis temático como recurso de interpretación de las voces de los participantes. Los resultados, emanados de diversos momentos y con distintos grupos de profesionales de la educación, sin una intención de demarcarlos apriorísticamente, podrán también derivarnos al abordaje de diversas condiciones interseccionales (género, etnicidad, variantes lingüísticas, grupo etario, accesos económicos, entre otras), que atraviesan la vida de personas con alguna condición de diversidad funcional, lo cual a su vez nos permitirá comprender “Qué nos sucede” siendo nosotros mismos agentes educativos diversos. Todo ello con el fin de analizar e interpretar los vínculos e interacciones entre estos profesionales en constante formación y las personas con quienes trabajan, desde una mirada que no sólo contempla lo patológico, sino la complejidad de los sistemas de actividad que se promueven en el trabajo educativo.

## Educación inclusiva y diversidad funcional

La educación inclusiva ha recibido gran atención por parte de profesionales de diversas disciplinas como la psicología educativa, la pedagogía, la neuropsicología, la antropología educativa, lo cual implica el abordaje de las más variadas condiciones cognoscitivas, emocionales, relacionales, académicas, sociales y culturales por las que las personas con marcajes de diversidad funcional atraviesan. Estas condiciones si bien son estudiadas principalmente en el ámbito escolar, cada vez se gesta un mayor interés por extender el espectro de lo educativo a contextos de interacción social más complejos.

Podemos entonces observar una creciente demanda de cursos, talleres y/o cambios en los programas de educación en México que buscan atender la diversidad cultural, lingüística y educativa de las personas que –en el marco de la diversidad funcional- tienen una discapacidad, algún trastorno generalizado del desarrollo, o que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje (todo lo anterior puede implicar el trastorno del espectro autista, los trastornos neuromotores específicos y no-específicos, el síndrome de Down, una amplia gama de síndromes neuropediátricos, entre muchos otros). En materia curricular, los diversos programas de licenciatura y posgrado que reconocen la diversidad funcional por lo general requieren una suerte de formación alterna que les permita no sólo aprender teorías y modelos, sino sobre todo aspectos prácticos para comprender que no todo se reduce al déficit, sino que hoy en día también se pone de relieve lo cultural, lo étnico, o las cuestiones de género (Gollnick, 1992). Estos cursos parten de diversos enfoques para la aplicación de la educación inclusiva en las escuelas, los cuales a su vez han estado vinculados con diferentes orientaciones epistemológicas y teórico-metodológicas.

Muchos de estos enfoques representan o abordan los aspectos simbólicos de la diversidad funcional con énfasis en la reducción de los prejuicios, así como a los esfuerzos de transformación de las desigualdades sistémicas dentro de la educación y la sociedad. La perspectiva crítico-transformadora en la que se sustenta la educación inclusiva actual permite plantear la interrogante acerca de cómo estos esfuerzos son internalizados por los distintos profesionales de la educación en el trabajo educativo.

En conjunto, los diversos enfoques, teorías y prácticas afirman que la educación no es neutral, sino que es un proceso político y que la educación inclusiva, como parte de esa lógica, no debe limitarse a los fines instrumentales de desarrollo de personas con discapacidad insertables en el campo laboral, sino que debe facilitar la ciudadanía democrática crítica a través de la representación de múltiples perspectivas en todas las facetas del plan de estudios y la práctica escolar.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos investigativos y algunos intentos para promover entre los profesionales de la educación los conocimientos y habilidades necesarios para satisfacer las necesidades particularmente de los niños y jóvenes en situaciones de diversidad funcional, aún persiste el bajo rendimiento académico principalmente entre muchos grupos minoritarios y arquetípicamente marginados. Esto nos muestra que la diversidad funcional está condicionada por múltiples factores de diversa índole y que la construcción

del currículum no necesariamente está pensada para atender y sobre todo entender la diversidad funcional.

Quizá se ha partido, dentro de los requisitos de los programas de formación en licenciatura, del supuesto de que el suministro de información sobre la diversidad funcional, y las minorías o los factores que afectan el rendimiento escolar entre éstas posteriormente dará lugar a cambios en las actitudes del profesorado y las prácticas de los distintos profesionales de la educación, principalmente desde una perspectiva de tecnificación de la educación, ya que se tiende a reducir a la adquisición de destrezas concretas y útiles, independientemente de cuan humanistas sean, al final persiguen objetivos de un modelo industrial de eficacia (Sacristán, 1982). Sin embargo, existe una amplia resistencia a la aplicación de nuevas prácticas educativas que respondan a las necesidades de la población estudiantil diversa (McDiarmid, 1990a, 1990b). Además, se ha observado que las actitudes de los profesionales de la educación y las creencias sobre la diversidad funcional han cambiado poco o nada después de asistir a cursos de corta duración diseñados específicamente para este propósito.

Como otra alternativa, los estudios etnográficos de los profesionales de la educación en sus propios espacios laborales han demostrado que los valores y creencias de los educadores se traducen en las prácticas escolares, como resultado de las tradiciones históricas y socioculturales que han experimentado mediante su propio proceso educativo. Estas tradiciones históricas y socioculturales implican no sólo las actitudes culturales acerca de lo que constituye la interacción en el aula, sino también una amplia gama de otros factores que afectan el comportamiento de la enseñanza, tales como los valores y creencias sobre la diversidad funcional y la lógica de desarrollo de cada estudiante dentro del aula y la escuela.

Es entonces que, en el contexto de la formación de profesionales de la educación, la educación inclusiva con una mirada crítica puede facilitar la concientización entre los distintos agentes educativos (psicólogos educativos, profesores, directivos, madres y padres de familia, otros estudiantes, etc.), orientándose hacia el cambio en lugar de preservar el status quo. En este sentido, el ideal sería promover la educación inclusiva crítica en toda la escuela, incluyendo los contenidos curriculares, la enseñanza, las relaciones escuela-comunidad y por supuesto los distintos profesionales de la educación, así como el vínculo necesario entre la educación y la democracia. Es entonces que resulta fundamental indagar y tomar acciones educativas orientadas a reconstruir e interpretar los sentidos y significados producidos por distintos profesionales de la educación en formación a través de recursos metodológicos que a su vez

les permitan percatarse del enorme espectro de conocimientos que generan en sus propias prácticas. Esto con el fin de reformularse de manera colectiva a través de recursos como la documentación narrativa de sus propias experiencias educativas, leyendo, comentando y reflexionando (Suárez, 2007).

La Educación Inclusiva como práctica en toda la escuela, requiere esfuerzos múltiples desde diversas aristas. Banks (2001a) identificó cinco dimensiones de una educación crítica y diversa que sirven como punto de partida para la discusión y análisis de las prácticas escolares. Estas dimensiones son: 1) la integración de contenidos reflexivos, que van desde los meramente simbólicos hasta los orientados a la toma de decisiones de acción social, 2) el proceso de construcción del conocimiento, que examina la tendencia de los conocimientos vertidos en el aula a partir del análisis de quién lo propone (el profesor o el estudiante) y para beneficio o pérdida de quién (del estudiantado o de la currícula existente), 3) modificación de y a partir de las interacciones interculturales positivas y constructivas, 4) la equidad haciendo hincapié en la pedagogía cultural (Gay, 2000) y los enfoques dialógicos de la instrucción, a partir de la re-conceptualización del papel del profesional de la educación como un elemento fundamental en la toma de decisiones de manera reflexiva (no un transmisor y evaluador de los conocimientos), y 5) la cultura escolar total que se refiere al “currículum oculto” que subyace en la participación activa de toda la escuela (tanto la diversidad de educadores y estudiantes), así como la agrupación de prácticas y formas de participación en la escuela.

Dentro de estas prácticas se incluyen aquellos profesionales de la educación cuyas conceptualizaciones se basan en la justicia social procurando disminuir y/o eliminar la inequidad ante la diversidad funcional, tanto dentro como fuera de la escuela (Leonard y Leonard, 2006; Montaña, López-Torres, y DeLissovoy, 2002). Sin embargo, como Greenman, Kimmel y Ellen (1995) han advertido, la mayoría de los profesionales de la educación siguen viendo la educación inclusiva en términos de discapacidad y déficit solamente, incluso después de recibir instrucción universitaria acerca de las relaciones entre la educación y los muchos significados de la diversidad funcional.

Aunque hay estudios que prueban que los cursos de educación inclusiva en los programas de formación en licenciatura tienen un impacto positivo en el punto de vista los profesores en servicio y otros profesionales de la educación (en términos de concepción y prácticas docentes) (Edwards y Kuhlman, 2007; Wiggins, Follo, y Eberly, 2007), esto no ha sido evidenciado en México, ya que en el análisis personal también se observan limitaciones de

cada profesional en formación para reflexionar y modificar los nuevos conocimientos en torno a la educación inclusiva. Esto en relación a que no identifican la diversidad cultural en lo general, ni la diversidad funcional en lo específico y se apegan a cierta tradición de generar los diagnósticos psicoeducativos, psicopedagógicos, etc. con base en los posibles déficits de los estudiantes, sin considerar sus intereses, sus deseos, sus creencias, las dinámicas grupales, las técnicas de estudio promovidas, etc. Asumiendo que la noción de diagnóstico y la práctica que conlleva bien podría modificarse hacia formas de valoración/evaluación dinámica del estudiante no sólo por la suma de déficits-logros, sino por el manejo y dominio en los más variados contextos y situaciones en las que se encuentre.

Estas limitaciones no permiten desarrollar lo que Leonard y Leonard (2006) identifican como las tres disposiciones de la diversidad de los profesionales de la educación: la conciencia cultural, la sensibilidad ante lo intercultural y lo diverso, y el compromiso con la justicia social. Esto sucede porque los cursos que se les imparten tienden a apreciarse como un conjunto de normas que cumplir, bajo un esquema de tolerancia que puede implicar en sí mismo un juicio implícito, en lugar de un intercambio abierto de acciones ante las diversas formas culturales de los estudiantes con condiciones de diversidad funcional. En otras palabras, no basta con tolerar, sino que es necesario actuar de manera conjunta para comprender las diferencias funcionales y las historias de vida de cada uno de nosotros (“nosotros” con la intención de romper con el individualismo del otro como ajeno a mí).

Resulta entonces necesario seguir buscando las alternativas que permitan dar cuenta de lo que sucede en la educación en situaciones de diversidad funcional, desde una perspectiva que no sea sólo teórica sin mayor aplicación ni meramente práctica como una receta que ante el menor cambio no se puede reformular, sino que requerimos buscar las herramientas teórico-metodológicas que faciliten reflexionar en torno a la vida escolar y particularmente sobre las prácticas educativas existentes, con el fin de modificar gradual y sustancialmente el quehacer de nosotros como profesionales de la educación.

Es en este sentido que la documentación narrativa de experiencias educativas resulta ser un recurso de mucho valor heurístico y aplicabilidad en la recuperación de los sucesos en torno a las situaciones de diversidad funcional, debido a su facilidad (dentro de su complejidad metodológica) para poner en juego las prácticas educativas, sus significados y su apreciación sobre la vida *ante* y *en* la diversidad funcional. Esta última marca preposicional resulta fundamental, porque no sólo se trata de situarnos como profesionales de la educación “ante” un fenómeno o condición social, sino asumir que nuestra lógica de desarrollo, por

muy apegada a lo normotípico, siempre resulta variado y diverso ante la lógica del otro y de ahí la idea de trabajar “en” situaciones de diversidad funcional.

Aunado a lo anterior y dado que las prácticas educativas implican las dos dimensiones de lo que se está haciendo y cómo los diversos agentes educativos construyen su comprensión, su valor y su ideología en torno a su propia labor, es entonces que se deduce que hay que buscar alternativas que faciliten la investigación de las prácticas particularmente escolares para abordar ambas dimensiones. Lo que se produce en las prácticas escolares en ocasiones es empíricamente observable; sin embargo, en otras ocasiones se requiere que los participantes hagan uso de la lengua oral y escrita para lograr otros fines sociales que permitan dar cuenta principalmente de la segunda dimensión, como es el caso de la narrativa.

En este capítulo, presentamos diversas exploraciones acerca del papel que desempeña la narrativa en la construcción de estas dimensiones a partir de la información de primera mano que puedan proveer los participantes, con el propósito de analizar, comentar, compartir y reflexionar en torno a sus propias prácticas y las de otros como un mecanismo de reconstrucción de la práctica educativa ante la diversidad funcional.

## **Hacia la construcción de sentidos y significados en torno a la diversidad funcional**

Es posible observar en la práctica educativa, que los profesionales de la educación a menudo presentan una fuerte resistencia a las investigaciones y modelos teóricos que parecen diferir de sus propias creencias y prácticas. Esto puede deberse a que existe una brecha enorme entre el conocimiento adquirido en torno a las experiencias sociales, económicas y educativas de los egresados de distintas universidades y las vivencias de las personas que viven con condiciones de diversidad funcional. Con el fin de facilitar la exploración abierta de temas relacionados con la educación inclusiva, se necesita claridad respecto a las experiencias y creencias de los profesionales de la educación desde que son estudiantes y a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Es entonces que resulta necesario identificar, analizar y reconstruir, de acuerdo al contexto y requerimientos de las ciencias de la educación contemporáneas, aquellas herramientas

que promuevan la integración de diversos aspectos: 1. La coherencia entre la teoría y la práctica, ya que es común escuchar en los cursos de formación continua y/o en los de profesionalización que los asistentes refieran la teoría tan sólo como un cúmulo de datos, mientras que la práctica la relacionan con prescripciones de paso-a-paso para realizar tareas aisladas. Resulta necesario desde este punto que aquellas herramientas y estrategias diversificadas a emplear tengan un sustento teórico fuerte, apropiado por profesional de la educación para resignificarlo a través de sus propias prácticas. 2. El conocimiento del mundo en relación directa a sus propias prácticas y así reflexionar en torno a esta confluencia. Particularmente, los distintos profesionales de la educación en la práctica generan una serie de concepciones en torno a la diversidad funcional a partir de sus propias experiencias de vida, aun mucho antes de insertarse en el campo laboral, su propia historia está plagada de contacto con la diversidad funcional. Esta historia se pone en juego a través de su labor educativa y se proyecta a partir de los recursos actitudinales con los que cuenta. 3. Las representaciones sociales y las representaciones propias de las situaciones de diversidad funcional, ya que se generan arquetipos alrededor de lo diferente, considerando difícilmente la relatividad de esto ante los demás. En otras palabras, en una situación de diversidad, tan diferente es la persona con alguna condición de diversidad funcional con sus prácticas culturales para el especialista y sus compañeros, como lo es el especialista con las propias y esto se mantiene por una jerarquía de autoridad y no de convivencia. 4. La tendencia clara a “identificar dificultades” en el otro, sin considerar sus fortalezas y sin asumir que muchas de esas supuestas dificultades están permeadas por la mediación pedagógica que no siempre atiende a las diferencias individuales. 5. El grueso de la información en torno a la educación inclusiva se vierte hacia el déficit, sin considerar otras aristas como las diferencias genéricas, las variantes lingüísticas (dialectales, sociolectales, ideolectales, etc.), las variantes religiosas, las prácticas educativas en el seno familiar, por mencionar sólo algunas.

A partir de lo anterior, resulta importante analizar la relevancia y sensibilidad de diversos recursos metodológicos que nos permitan integrar las diversas esferas de la educación inclusiva y las diversas situaciones en las que se generan y se piensan, con el fin de recuperar la experiencia educativa, ya que son los profesionales de la educación los expertos de su propia práctica, pero difícilmente reciben formación y educación inclusiva crítica. Es así que la documentación narrativa permite dar cuenta de las experiencias educativas en las más diversas situaciones como aquellas de contextos de diversidad funcional, para poder identificar las prácticas profesionales y recuperar los sentidos, las concepciones y los significados en torno a la diversidad funcional.

Esta recuperación es trascendental ya que, a pesar de los grandes avances en torno a la educación inclusiva, es posible observar que no siempre se recibe la información necesaria en torno a estos avances, lo cual mantiene el predominio de la noción de minorías inferiores como una representación unívoca al hablar de discapacidad y de diversidad funcional. Esta forma de representar la situación de diversidad funcional se empieza a desarrollar desde la infancia y se manifiesta de distinta manera en dependencia al contexto geográfico y cultural, ante lo cual los profesionales de la educación en formación y en servicio no escapan como actores de juicio y valoración de lo diferente.

Estos juicios y valoraciones perpetúan la desigualdad como en el caso de los estudiantes en alguna situación de diversidad funcional. Esta condición de desigualdad ha conducido diversas formas de exclusión, estigmatización y hasta categorizaciones cargadas de juicios morales, lo cual determina las condiciones de vida de su propia identidad escolar y de las prácticas educativas que se realicen.

Todos estos aspectos de estigmatización denotan la concepción negativa que se tiene del ser humano al referir la diversidad funcional como una condición inaceptable o inferior por ser parte en sí misma de la diversidad. Es por ello que la documentación narrativa no sólo explicita la construcción y concepción de diversidad funcional en el profesional de la educación, sino que le permite reflexionar, reconstruir y probablemente modificar su actuación en el espacio educativo, a partir de la recuperación de sus propias experiencias educativas.

## La documentación narrativa en marcha

Si bien este trabajo no pretende hacer una descripción metodológica exhaustiva, baste con mencionar que las ideas planteadas en los párrafos previos derivan de diversas experiencias con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, con estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como con profesionales ya en servicio en instituciones públicas y privadas que están directamente implicados en el ámbito de la educación inclusiva.

La constante del ejercicio narrativo en estos espacios ha sido la de analizar e interpretar los sentidos y significados en torno a la diversidad funcional de profesionales de

la educación en formación o aquellos que se encuentran ya laborando y que buscan espacios de actualización y acompañamiento en su labor, todo ello a través de la documentación narrativa.

Regularmente se buscó identificar la manera en que los participantes desarrollan el concepto de diversidad funcional a lo largo de sus trayectorias en el trabajo educativo. Posteriormente analizar las prácticas educativas en situaciones de diversidad funcional a partir de entrevistas lo cual servía como detonante para la escritura de relatos. Una vez escritos, los relatos se convertían en el insumo de la edición pedagógica, a través de la cual analizábamos e interpretábamos los sentidos y significados de los participantes que construyen en situaciones de diversidad funcional a través de la documentación narrativa.

El resultado de lo anterior lo hemos trabajado en tesis, capítulos de tesis, presentaciones en distintos foros, y lo más importante, ha servido como mecanismo de resignificación constante de la práctica de los profesionales de la educación en formación o en labores con quienes hemos generado estos ejercicios de escritura:

Dentro de los temas más recurrentes encontramos:

1. Incertidumbre ante el primer contacto con niños, sobre todo con niños con trastornos del neurodesarrollo, algunos manifestaron miedo e inseguridad, cuestionándose acerca de su propia formación.
2. Identificación de las dificultades para construir puentes comunicativos, situación que corroboraba que la dificultad era relacional y de limitantes de ambas partes.
3. Pensarse como ideólogos que transmiten una postura ante sus compañeros de labor y ante los padres de familia.
4. Interseccionalidad, ya que la diversidad funcional atraviesa otras condiciones sociales de vulnerabilización.
5. Correspondencia entre la semiología y la realidad, qué tanto los niños y jóvenes con quienes trabajan pueden o no cumplir con ciertos criterios diagnósticos, pero, sobre todo, cómo logran diversos niveles de funcionalidad que a veces su entorno mismo no esperaba.

6. Justicia, igualdad y movilidad social.
7. Limitantes de vinculación, en tanto expresaban lo complicado que es acceder a la familia, ya sea por limitantes propias, institucionales o de la misma familia.
8. Lo institucional y lo instituyente, en el que se ponen en juego una serie de prácticas no dichas, pero altamente recurrentes en un juego de tensión entre lo que debería, lo que podría y lo que realmente sucede.
9. Marcajes identitarios, estos se ponen en juego al saberse vulnerable y no lograr distinguir los alcances y fronteras entre su labor y la de otros, así como su situación personal como agente de interacción.

## Conclusiones

El trabajo de interacción con profesionales de la educación en formación y con profesionales de la educación ya laborando nos ha conducido a centrarnos en una serie de interrogantes acerca de lo que la educación inclusiva significa para ellos y cómo ésta impacta en su cotidianidad. Sobre la base del diálogo, se obtuvieron más detalles sobre su percepción acerca del papel del plan de estudios, los estudiantes, las prácticas culturales, la política de la escuela, la comunidad y las concepciones sobre la diversidad funcional. El diálogo y la interacción constante nos ha brindado pistas, indicadores, indicios sobre cómo se concibe la diversidad funcional y si es una condición que se integra a la labor constate.

La posibilidad de que los participantes documentaran narrativamente sus experiencias, nos brindó elementos de análisis de sus prácticas docentes en torno a la diversidad funcional; sin embargo, el proceso de edición pedagógica implicó la construcción de un espacio grupal en el que los distintos participantes leían sus textos y los intercambiaban procurando centrar la reflexión en la mejora del relato. Esto finalmente funge como un dispositivo que promueve una mayor horizontalidad metodológica, un acercamiento al otro, una construcción compartida de espacios de diálogo, un saber mediado e intersubjetivado, hasta un acto político de visibilizar lo invisibilizado y excluido. Además, se espera que este espacio de reflexión y auto-reflexión eventualmente permita la modificación (de ser necesario) de las prácticas educativas de los participantes ante la diversidad funcional.

Investigativamente, el análisis temático es de alta utilidad como el recurso final de interpretación de las voces de los participantes. La condición y calidad primaria de este tipo de análisis radica en que no establece categorías *a priori*, sino que parte de la importancia investigativa, social y educativa de la recuperación de las voces de los participantes, incluido el investigador, por lo que es un análisis *a posteriori* en el que se recupera el contenido expresado y hecho público a partir del cual se establecen no necesariamente categorías sino los temas emergentes del discurso.

Finalmente, la documentación narrativa permite analizar las prácticas educativas que se llevan a cabo en el aula, en la escuela y en cualquier espacio educativo, no sólo en referencia a la ejecución de los profesionales de la educación o de los estudiantes, sino sobre todo respecto a las relaciones que se entretienen en el proceso educativo, a partir de los significados que generan los distintos actores intervinientes (Suárez, et al, 2005). Los profesionales de la educación quienes se encuentran en situaciones de diversidad funcional son quienes encuentran en la documentación narrativa una alternativa para dar cuenta de la noción que se tiene en torno de diversas circunstancias que no se enmarcan necesariamente en la currícula, pero que son elemento intrínseco del proceso educativo y específicamente las prácticas y experiencias educativas en situaciones de diversidad funcional. Estos relatos personales que puede elaborar el profesional de la educación se caracterizan principalmente por su enfoque en la experiencia individual de eventos específicos y se encuentran como una fuente de identificación de las vivencias en el marco de la diversidad. Si bien el uso de narrativas personales como recurso de la investigación psicoeducativa, pedagógica y antropológica-educativa podría implicar un enfoque subjetivista, es importante entenderlo como una expresión de las disposiciones personales del sujeto para dominar las situaciones de su propia labor.

En este sentido, el papel de las diversas prácticas culturales puede ser inferido o tratado de manera implícita, entonces al contextualizar los acontecimientos significativos, la documentación narrativa contribuye a la comprensión de la experiencia individual en el marco de las relaciones sociales en general y los valores culturales en el ámbito educativo. En cierta medida esto tiene que ver con el carácter de trabajo del día a día que se puede volver del campo etnográfico como método de investigación, donde los datos se crean en la interacción con los informantes, quienes presentan sus experiencias en forma de narración, enfatizando la interacción social y el proceso de creación de una identidad del profesional de la educación mismo ante situaciones de diversidad funcional con respecto a su propia dinámica de vida.

## Referencias

- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (2012). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. pp. 438-447.
- Bamberg, M., Damrad-Frye, R., (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18, 689–710.
- Banks, J. A. (2001a). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). (pp. 3-30) New York: Wiley.
- Banks, J. A. (2001b). Approaches to Multicultural curriculum reform. In J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). (pp. 225-246) New York: Wiley.
- Berger, A. (1997) *Narratives*. In: *Popular Culture, Media and Everyday Life*. London: Sage Publications.
- Bolívar A., Domingo, J., y Fernández, M. (2011). El enfoque biográfico-narrativo. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (9-115). Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4 (1), 1-26.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Delory-Momberger, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Argentina: CLACSO.
- Duarte, E. M., & Smith, S. (Eds.). (2000). *Foundational perspectives in Multicultural education*. New York: Longman
- Eaton, J., Collis, G., Lewis, V., (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language* 26, 699–720.

- Edwards, S., & Kuhlman, W. (2007) Culturally Responsive Teaching: Do We Walk Our Talk? *Multicultural Education*, 14, 45-49.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), 193-217.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gollnick, D. (1992). Multicultural education: Policies and practices in teacher education. In C. Grant (Ed.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 218-239). Washington, DC: Falmer Press.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2006). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Greenman, N. P. Y Kimmel, E. Y Ellen, B. (1995) The Road to Multicultural Education: Potholes of Resistance. *Journal of Teacher Education*, 46: 360-368.
- Grinter, R. (2000). Multicultural or anti-racist education? The need to choose. In E. M. Duarte, & S. Smith (Eds.), *Foundational perspectives in multicultural education* (pp. 135-154). New York: Longman.
- Grondin, J. (2002) *Introducción a la hermenéutica*. España: Herder.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helms (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: complexities, boundaries and critical race theory. In J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). (pp. 50-65) San Francisco: Jossey-Bass.
- Leonard, T. & Leonard, L. (2006) Exploring diversity in nursing education: research findings. *Journal of Cultural Diversity*, 13 (2), 87-96.

- McDiarmid, G. W. (1990a). *What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles Unified School District*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University, East Lansing, Michigan. Research Report 90-11.
- McDiarmid, G. W. (1990b). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- McDiarmid, G. W., & Price, J. (1990). Prospective teachers' view of diverse learners: A study of the participants in the ABCD project. Research Report 90-6
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45e74). Cambridge, MA: Blackwell.
- McLaughlin, M., Talbert, J., & Phelan, P. (1990). 1990 CRC Report to Field Sites.
- Montaño, T., López-Torres, L., De Lissovoy, N. Pacheco, M. Y Stillman, J. (2002) Teachers as activists: teacher development and alternate sites of learning. *Equity and Excellence in Education*, 35 (3), 265-276.
- Moscovici S. (1984) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Nieto, S. (Spring 1994). Affirmation, solidarity and critique: moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 9-12, 35-37.
- Peterson, C. & McCabe, A., (1983) *Developmental Psycholinguistics*. Plenum Press, New York.
- Romañach, J.& Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperado de [http://www.asocios.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional\\_vf.pdf](http://www.asocios.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf)
- Richardson, L. (1990) Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography* 19, 116–135.
- Sacristán, G. (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Mórata.
- Schank, R. (1990) *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois.
- Shiro, M, (2003). Genre and Evaluation in Narrative Development. *Journal of Child Language* 30, 165–195.

- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (4th ed.). New York: John Wiley.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación- formación-acción. *Revista del IICE*. (30), 17-32.
- Suárez, D. (2007). *Formación Docente Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. Buenos Aires: DGES- ME- GCBA
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD] y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.*
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2005), “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers’ attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.



# Decolonizar la violencia contra las mujeres en el campus universitario

**Laura María del Carmen Arias Vera**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

**Ana Laura Reyes Arias**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

*La violencia contra la mujer es quizás la más vergonzosa violación a los derechos humanos.*

*No conoce límites geográficos, culturales o de riquezas.*

*Mientras continúe, no podremos afirmar que hemos realmente avanzado hacia la igualdad en el desarrollo y la paz.*

**Kofi Annan**

## Introducción

Queremos iniciar este capítulo comentando que estamos en el mes de marzo del 2020, hace unas cuatro semanas estábamos preocupados por la incertidumbre económica vivida, el titubeante precio internacional del petróleo, de igual manera, por la angustiada sensación que da la falta de seguridad en las calles, aún más, el fuerte movimiento de mujeres cansadas de acoso, violencia de género y asesinatos impunes que se viven en México, situación que últimamente ha aumentado de manera exponencial.

Actualmente pasamos por momentos históricos para la humanidad, vivimos situaciones insólitas en el mundo como la aparición de una amenaza mortal con forma minúscula, un virus que está transformando el comportamiento de la sociedad que seguramente, dejará

alguna enseñanza para la mejora y crecimiento de la raza humana.

Quienes escribimos este capítulo somos profesoras de licenciatura en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, interesadas, además de la temática propia de la carrera de Cirujano Dentista de la que formamos parte, en los problemas sociales actuales, su posible origen y abordaje, de igual manera en los valores personales, saberes humanos de los universitarios, elementos fundamentales que dan sentido a la existencia cotidiana para comprender e interpretar la realidad. Así mismo nos interesa revisar, con los estudiantes, el proceso de colonialidad ya que el reflejo de su impacto llega hasta nuestros días y lo observamos en todas las esferas de la vida política y social. Un claro ejemplo se presenta con la violencia hacia las mujeres, particularmente en el campus universitario, objetivo de la presente narrativa.

Los valores profesionales y personales son ejes transversales importantes en la formación integral de los estudiantes; algunos son incluidos dentro del programa académico para consolidar la práctica clínica en el desarrollo de habilidades técnicas y habilidades blandas o subjetivas como la flexibilidad, trabajo en equipo, observación, análisis, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas con calidad y calidez en la atención del paciente, de tal manera que una vez aprehendidos puedan ser aplicados en las actividades consuetudinarias de una forma consciente y reflexiva, en la universidad y fuera de ella.

Fue nuestro interés establecer una comunicación horizontal con los estudiantes, abriendo un espacio en el cronograma del plan de estudios de la carrera para abordar un tema que les pareciera relevante, actual y que quisieran transformar, llegando de manera casual al tema de agresiones a los y las estudiantes por cuestiones de asaltos en áreas cercanas a la Facultad para, posteriormente, se fue centrando la atención en la violencia contra las mujeres, que fue el que mayoritariamente tuvo más ejemplos cuando se comentó que no sólo sucedía fuera de la escuela sino dentro de ella.

Un objetivo adicional fue enfatizar la importancia de ser y estar en la universidad en donde, estudiantes y profesores coincidimos que es el lugar idóneo para analizar cuestiones de tinte social, responder con base en el análisis de la situación, repensar problemáticas y ser capaces de proponer estrategias que transformen aquello que consideremos ignominioso, erróneo o perfectible.

El tema que decidimos abordar grupalmente fue la violencia hacia las mujeres, de actualidad

en nuestro país y su relación directa con la colonialidad que perdura hasta nuestros días. Para contextualizar la idea, compartimos la descripción puntual que hace Pascal Blanchard (2018) cuando señala:

*El pasado deja un rastro –y no siempre honorable– en la memoria colectiva de los pueblos. Tarde o temprano reaparece perpetuando patrones que imaginábamos desaparecidos. A veces, lo que creíamos secundario o anecdótico no lo es tanto y la historia revela que ciertos fenómenos han sido esenciales en la creación de estereotipos sobre los que reposan muchos sistemas de dominación. El relato de los imperios coloniales no escapa a ese principio. El terreno conquistado lo era también a través de los cuerpos y la sexualidad, un elemento fundamental de las relaciones de poder que, como la violencia contra las mujeres, está lejos de ser cosa del pasado. Blanchard (en Cantón, 2018, p. 3).*

Para alcanzar la meta de nuestro interés, debimos partir de que nuestra mirada no sólo se debía centrar en los alumnos, nosotros, como docentes, hicimos un ejercicio de autoevaluación del reconocimiento y ejercicio de nuestros valores como profesores, como integrantes de la institución educativa de la cual formamos parte, que tiene dentro de su propósito educativo lo concerniente a la formación integral de los estudiantes para que efectivamente, egresen como personas cabales profesionalmente, pero también, con principios humanos y axiológicos de empatía, responsabilidad y justicia social.

### Colonialidad y su impacto en la deshumanización en el campo educativo

En el ámbito educativo existen participaciones importantes de investigadores e intelectuales que han trabajado para la libertad de aquellas personas que, por cuestiones de discriminación racial, religiosa, de género o diferencias geopolíticas no han podido desarrollar sus capacidades cognitivas en todo su potencial o defender sus derechos humanos.

Desde el periodo de los años 70s a estas fechas, hemos vivido políticas neoliberales, hasta en el ámbito educativo, mismo que ha sido relegado o redirigido hacia el beneficio de quienes ostentan el poder así, las universidades públicas no han sido ajenas a las voluntades e intereses políticos que vienen de países dominantes occidentales, por el contrario, han sido dirigidas veladamente, hacia procesos violentos de obediencia, sumisión y acatamiento, de tal forma que, resulta casi imperceptible para la mayoría de la población la forma injusta

en que los gobernantes mueven a la educación de todos los niveles, ya que es mejor para ellos, no tener ciudadanos que cuestionen, que interroguen por lo que la educación les ha representado un jugoso botón político, como Freire decía:

*...sería una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. [...] no hay práctica social más política que la práctica educativa [...] En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos posibles, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (Freire, 2003, p. 74).*

En este sentido, la formación universitaria en la mayoría de los países de Latinoamérica persigue como objetivos educativos de los futuros egresados, el desarrollo de eficiencia y pericia que fortalecerán a la economía del país. Para dar tiempo suficiente a los aprendizajes de estas características, se han sustituido los objetivos humanistas y aquellos que permitan la generación de una consciencia analítica y social. Para lograr los propósitos de las diferentes administraciones políticas que ha tenido nuestro país se ha buscado el apoyo de los medios masivos de comunicación, como son las televisoras, los celulares con sus cámaras fotográficas integradas, las redes sociales, entre otros, para conseguir los objetivos políticos, económicos de manipulación, sometimiento y control, como lo señala Salinas (2004), cuando dice que es a través del uso de la tecnología:

*...que ha servido como un instrumento de control social mediante la formación de empresas multinacionales y organismos internacionales que ha facilitado la difusión de la información para mantener las relaciones y escalas de poder mediante la manipulación de la información por medio de acuerdos que generan las condiciones necesarias para dicho control. (Salinas, 2004)*

Es necesario un cambio en la aplicación de la tecnología para que ésta pueda ser un instrumento de liberación, pues la historia nos muestra una situación contraria que ha prevalecido, donde, como dice Niel (1962, p. 373) “la tecnología se ha convertido en un nuevo instrumento de esclavización, y no en el instrumento de liberación que podría ser”

Nuestros estudiantes no son ajenos a los medios informativos, ni a las campañas de consumo de la cual son presas fáciles, de ahí la importancia de que sean conscientes de lo que ven y escuchan para que no sean replicadores de modos de vida diseñados para

robustecer el sistema capitalista, sino que generen modos diferentes para la aceptación de la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones, donde ellos mismos y todos tengamos igualdad de oportunidades de ser y crecer sin miedo a ser agredidos por diferencias de género o ideologías

Ahora bien, si la participación reflexiva y crítica de los estudiantes se ha reducido drásticamente, ¿qué pasa con las actitudes, conductas y valores de ellos en el campo de estudio, laboral, afectivo y de violencia? En la práctica escolar se ha visto, como nos consta, que existe concordancia con el problema de la deshumanización, cuando no existe tolerancia ni límites para responder con agresividad a la menor provocación.

Nuestras universidades están colonizadas, siguen patrones occidentalizados, se encuentran empeñadas en formar profesionales que compitan por obtener un espacio laboral restringido a un mínimo de plazas en el sector salud, no importa a quién pisen los nuevos profesionistas o sobre quién pasen, eliminando de tajo aspectos éticos y valorales, ya que en las escuelas lo prioritario es aprender a conocer y a hacer. En las Instituciones de Educación Superior (IES) no existe tiempo para desarrollar y aprender a ser y a convivir o vivir con el *otro*. La masificación educativa *obliga* de cierta manera a las instituciones para que no exista rezago educativo, así, los estudiantes van pasando a los grados siguientes con un nivel educativo regular, sin pensar que en el área de la salud a quienes se atenderá es a personas, cuyas vidas podrán estar en riesgo.

Hemos visto que, cuando ha existido la intención fomentar el humanismo en escuelas a fin de mejorar el entorno y consecuentemente, llegar a mejorar la calidad de vida de la sociedad, aportando respeto, valoración y reconocimiento a la diversidad cultural llegan políticas nuevas, elaboradas por personal insensible, gestadas a nivel de escritorio, que contribuyen a relegar las actividades artísticas y culturales como la escritura, lectura, música, entre otras que forman parte de la formación integral de las personas a un segundo o tercer orden de importancia. A este respecto la UNESCO (2006), señala que:

*...una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. (UNESCO, 2006, p. 2).*

Consideramos que el carácter violento de las personas se ha incrementado también, como hemos visto en párrafos anteriores, ya que en el ámbito educativo se ha desdibujado el proceso emocional restándole importancia para dar primacía al proceso cognitivo lo que, como afirma Damasio:

*...es una causa de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Los procesos emocionales son parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, sentando las bases de la reflexión y la opinión. Sin una implicación emocional, cualquier acción, idea o decisión estaría basada en consideraciones meramente racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesaria la participación emocional [...] la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz.” (Unesco, 2006, p 4).*

Lilia Viveros, joven representante de la Coordinación de la Unidad de Género, al participar en la Mesa “Las artes y la violencia de género” 2019, defendió la idea que el arte ayuda a sanar y reconstruir a la sociedad de la violencia, así como la importancia de fomentar el Arte en toda la comunidad universitaria para que “...busquemos formas para contrarrestar la violencia; construyamos juntos formas diferentes de relacionarnos a partir del respeto que nos debemos como seres humanos y universitarios.”

Reconocemos y abogamos por recuperar la importancia del humanismo en la formación de todas las personas, especialmente, en nuestros estudiantes universitarios. La importancia de la lectura; de reconocer y propiciar la escritura, no sólo de aquellos textos técnicos a los que les obligan sus disciplinas, sino compartir temas analizados desde su punto de vista crítico, aceptar la diversidad de ideologías sin censuras previas. Conocer nuestra cultura y sentir orgullo por ella, aunque exista aún mucho que hacer para eliminar la desigualdad en cuestión de género.

Son muchas las mujeres que han sido motivo de usurpaciones, discriminadas y atropelladas en sus derechos, aunque han participado amplia y exitosamente en diversos campos de la ciencia, la salud y el arte, de manera que, públicamente, no son reconocidas igual que a los hombres, por lo que, la educación artística también sirve para cuestionar la cultura dominante e interpretarla desde nuevos paradigmas, como está ocurriendo en la actualidad (Villa, 2014).

En este sentido nuestra mirada quería ir más allá de lo estrictamente académico, nos interesaba ver a los estudiantes no sólo como un listado de alumnos, sino observar a quienes integran el grupo, mirar ojos de personas sensibles, con cualidades y sentimientos, sabedoras que en determinado momento de estrés, exceso de tareas o dificultades académicas o económicas pueden tener reacciones violentas de enojo, inconformidad, que los lleven a actuar visceralmente, reaccionando por impulso olvidando la razón al agredir impulsivamente, a novias, compañeros, personal de intendencia o profesores dentro del espacio universitario, como lo hemos podido constatar.

Sabemos que existen compañeros profesores convencidos de conocer y apoyar a sus estudiantes, aquellos seres humanos que tienen en sus grupos como otros que no necesariamente piensan como ellos pero que trabajan con mente abierta, dando trato respetuoso y de acompañamiento tutorial durante la convivencia áulica.

Existe también el docente que se limita a impartir una cátedra universitaria, sin mostrar interés por contribuir a la formación integral de sus alumnos como seres humanos, manifestando que esa responsabilidad no está estipulada en su contrato. Si bien esto es cierto, los profesores, en alguna medida, directa o indirectamente, impactamos en la formación de los alumnos con nuestras actitudes y comportamientos, como lo refiere nuestra propia experiencia y las pláticas coloquiales con los estudiantes.

Apoyar en la formación de un ser humano no es tarea sencilla, pero no por eso debemos ignorarla. Por un lado, la voz popular dice que esas funciones formativas corresponden a la familia. Sin embargo, en las condiciones de vida actual, muchos de los responsables de guiar a los hijos no pueden hacerlo por diversas causas y dejan esa tarea, además de la educativa a las escuelas de todos los niveles para que, finalmente, en algunos casos, ni uno ni otro asuman esas responsabilidades.

Situación similar se vive en el salón de clases de nivel superior con los procesos de análisis, reflexión crítica, transformación ya que el docente debe cumplir con los esquemas que son impuestos por el proceso colonial y la modernidad internacional, formar estudiantes cada vez más eficientes, practicando competencias desleales con tal de ganar en el campo mercantil –laboral; tener calidad como un indicador de desarrollo, incrementar la masificación educativa por lo que la educación institucional responde fortaleciendo la colonialidad del Saber, dejando de lado al desarrollo del ser humano con todas sus particularidades, potencialidades e intereses que puede tener como ser humano,

como es el repensar que pasa a su alrededor y por qué pasa. El proceso de evaluación colegiada es igual, tratamos de homologar a todos los estudiantes y se discrimina al que sale del patrón registrado, por todo esto y, con el entusiasmo de retomar el espíritu universitario de vernos como seres reflexivos fue necesario insertar dentro del vasto programa académico, espacios para repensar y hacer conscientes diversos problemas sociales que afectan directamente al interior de hogares o de escuelas con la intención de que entre todos formemos parte de la elaboración de propuestas para la solución pronta y transformación consciente. Fue importante compartir, escuchar las voces de los estudiantes y verlos como posibles agentes del cambio, ejercicio grupal que presentamos más adelante.

Como profesoras de licenciatura, insistimos en la responsabilidad que ocupamos en el espacio áulico universitario donde se debe abrir un tiempo para abordar los temas que preocupan a la sociedad. Uno de estos temas, particularmente en este año lectivo, fue la relación de violencia entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes y estudiantes-personal administrativo. Planeamos realizar entrevistas, triangulación y observación participante para las reacciones y actitudes que se manifestaran, por lo que decidimos abrir un espacio de debate en el cual participaron alumnos de segundo año de la carrera de Cirujano Dentista del área clínica para repensar si existe cierto condicionamiento o habitus para aceptar prácticas sociales heredadas o coloniales como es la violencia y el sometimiento de la mujer en la vida familiar, laboral o profesional (Galak, 2010).

## Construir caminos para decolonizar la violencia contra la mujer

Hemos visto ya de modo somero lo que la modernidad/colonialidad ha hecho con la educación; veamos entonces qué es el proceso decolonizante.

De Boaventura Sousa Santos (2007), Mignolo (2011), Quijano (2007), Dussel, (2007) son autores que han trabajado para buscar la transformación y recuperación de los valores y raíces de las culturas originarias, por lo que revisan y analizan de manera formal y continua el eurocentrismo impuesto hace cientos de años, que ignoró la epistemología y razón de ser de las culturas latinoamericanas para revertir el proceso de manera consciente y pacífica, pero determinante.

El momento que estamos viviendo es singular, es un momento de ruptura de viejos paradigmas apoyados en mucho, por los jerarcas encargados de llevar las riendas de los países que por intereses egoístas y particularmente avariciosos han permitido hacer de la educación universitaria un tesoro muy cotizado, en donde lo que menos importa es hacer de sus educandos seres creativos, innovadores, generadores de conocimiento, pero más que otra cosa, buscan eliminar la posibilidad de convertirlos en seres reflexivos que los cuestionen acerca de las decisiones tomadas y del quehacer consuetudinario en las esferas político-social-económico y en el área de la salud que nos compete directamente a nosotros como profesionales de la salud estomatológica.

El argentino, nacionalizado mexicano, Enrique Dussel en su conferencia magistral “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”, busca contrarrestar lo que políticos han buscado con ahínco: eliminar el pensamiento crítico de los universitarios para que sean fácilmente manipulables y engrosen su botín político. (Dussel, 2018)

El proceso decolonizante no es satanizar el proceso colonial que se dio desde 1492, es un proceso que va mucho más allá, es repensar las implicaciones que la modernidad/colonialidad han tenido, es más, aún tienen en nuestro vivir cotidiano y cambiarlo por el reconocimiento y el orgullo de lo nuestro, equilibrar, sobretodo trabajar para que sea la justa equidad, igualdad y reconocimiento a la otredad lo que prevalezca ante el mundo actual, cuestionando los sistemas de dominación existentes.

En este sentido, retomamos lo que dice Walsh:

*El interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ésta. Casa adentro, significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimiento, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esa fortaleza la que permite negociar de otra manera el trabajo de casa afuera. Walsh (2017)*

Con relación al tema de violencia en el marco de la colonialidad, vemos que no existe equidad de género, la mujer ha sido sometida, vejada e invisibilizada a través de los tiempos. Existe una historia donde la balanza se ha inclinado hacia el sistema patriarcal, siendo el hombre

el que se encuentra en el mundo superior del Ser y la mujer en el mundo del No Ser, como es la teoría de Fanon (1963), por lo que la mujer no tiene valor, sus opiniones, desempeño e ideologías no cuentan, puede ser vendida, intercambiada como cualquier objeto, o ser violentada, vejada o ignorada por el hombre, sea el padre, hermano, hijo, jefe o maestro.

Día a día, en todos los escenarios, locales, nacionales e internacionales, la mujer demuestra reclama y exige su reconocimiento como ser pensante y activo en la sociedad, por lo que es necesario erradicar esa idea de ser un objeto, lo que Cesáire Aimé llama cosificación y, por el contrario, fortalecer la necesidad de buscar un trato digno, justo e imparcial impulsando la idea socio-antropológica para decolonizar la violencia de género cuidando no caer en el lado contrario, sino repetimos, hacer valer la equidad y justicia social para todos en todos los ámbitos: social, familiar, sexual, laboral, político, económico.

## Luchar contra la violencia de género

Para abordar el tema medular de este capítulo que es el decolonizar la violencia de género en los espacios universitarios, fue necesario dirigir nuestra mirada tratando de comprender el posible origen de la agresión o maltrato hacia la mujer.

Encontramos que el tema de la violencia de género siempre ha existido, sabemos por las narrativas de Bernal Díaz del Castillo el horror que se vivía en época de la conquista en que las luchas entre españoles y nativos del imperio azteca “se acompañaron de violaciones, robos, asesinatos y toda clase de brutalidades contra mujeres sin defensas”. Sin embargo, se rescatan testimonios de diferentes momentos de la historia en los que se ubica a la mujer como responsable de todo lo malo que les pasa a los hombres, de sus derrotas, en sus intentos por ganar guerras, desde el principio de la creación del mundo en donde ya existe el pensamiento patriarcal, en donde se simboliza la oposición de lo fuerte con lo débil y lo masculino con lo femenino; la tragedia de la conquista está encarnada en el macho fuerte y victorioso y la hembra sometida y derrotada. Recomendamos leer el análisis de la nicaragüense Milagros Palma cuando dice que “el momento de partida de la construcción de la cultura de la violación propia de la sociedad patriarcal surge cuando el mestizaje es vivido como una tragedia por el macho”, hombre nacido producto de una violación, de tal manera que evade, oculta y rechaza ese origen, “el mestizo niega su descendencia india, ya que no sólo nace de una mujer, un ser inferior en sí, sino de una mujer de raza inferior,

que además fue violada como refiere Octavio Paz en su libro el “Laberinto de la soledad”, diría que se vuelve hijo de la nada y eso, el hombre no lo perdona, prefiere verse huérfano porque la imagen de su madre no satisface sus aspiraciones de ser superior.

Con relación a la violencia de género que ubica a la mujer como un ser sin valor, al hacer presente el “poderío” masculino europeo ante las comunidades de este continente americano, al imponer creencias y negar la riqueza de los saberes y conocimientos de las culturas originarias, se desconocieron los valores de nuestros antepasados, como su cosmovisión, convirtiendo la imposición en una fuerte forma de colonialidad del Ser y del Saber.

De acuerdo con los estudios de la antropóloga Rita Segato, (2018, en Cantón, p. 4) se afirma que:

*... con la llegada de los conquistadores, se pasó de un patriarcado de baja intensidad a uno de alta, a medida que se fue instalando la idea del macho violento y viril construida a partir de la imagen del colonizador. Una dominación que se arrastra hasta hoy y que anida tanto a los excluidos del sistema que sienten que en casa siempre tienen a quien aplastar, como tras esa fosa común de cadáveres de mujeres –pobres y de ascendencia indígena- violentadas en forma extrema y que sirven a las mafias para exhibir su poderío y su historia de bestialidad ante sus pares y el Estado (Segato, 2018).*

La violencia de género es el término más empleado para referirse a la violencia contra la mujer, (aunque se presta a confusión porque puede ser de la mujer al hombre) abarcando diferentes tipos de agresión que van desde las causadas por el simple hecho de ser mujer, o por representar competencia, poder, autoridad en las relaciones de pareja o en situaciones laborales.

*Las razones del trato diferenciado que hombres y mujeres requieren para alcanzar una igualdad en el ámbito social, son tan añejas que resulta virtualmente imposible encontrar el origen que dio lugar a las mismas; dichas distinciones de género provocan, en la realidad cotidiana, sentidas diferencias que se enmarcan ancestralmente en el seno familiar debido a la forma en que ambos géneros son educados, lo cual repercute luego de manera significativa en la manera de interactuar en la sociedad y, por lo tanto, en las posibilidades de alcanzar objetivos personales y de realización como personas humanas; esto no es otra cosa que diferencias de género. (Ruíz, 2011).*

La Organización de las Naciones Unidas, en su Declaración sobre la eliminación de la Violencia contra la Mujer en 1993, define a la violencia contra la mujer a “todo acto de violencia basado en el género, que tiene como resultado posible o real, un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada”. En todos los casos de violencia se observa el común denominador de asimetría de fuerza y poder que ejerce una persona para someter a otra. El novelista ruso Isaac Asimov, decía que la *violencia es el último recurso del incompetente*, yo, discreparía con él y cambiaría *último* por *único*, ya que la persona violenta no ha desarrollado la capacidad de repensar ni tramitar vías de arreglo ni de escucha empática de su problemática con el *otro*. (Asimov, 2014).

Otro problema es la normalización de vivencias agresivas; el victimario puede considerar que el fin de la agresión es legítimo por lo que considera no ejercer violencia ni física ni de intimidación, sino que es una condición normal repetida como patrón de conductas, porque así lo ha vivido una y otra vez en el medio en el que se encuentra, es decir, la violencia se normaliza de tal manera que se desdibuja ante los ojos de las autoridades y de la comunidad cayendo en problemas de justicia social, al no aplicar sanciones.

La violencia ha sido clasificada de acuerdo CON las características sociales que involucra, así tenemos violencias encubiertas y otras claramente perceptibles. Las violencias encubiertas son de tal manera ejercidas que a veces ni la propia víctima los percibe, como son los casos siguientes: Violencia simbólica; cultural; estructural y moral. Es violencia simbólica cuando arranca sumisiones no identificables ya que se apoyan en expectativas colectivas, o como decía Bourdieu, “*en unas creencias socialmente inculcadas*” (Bourdieu, 1997 p. 168) persiguiendo fines secundarios. La violencia moral de Segato y de Galtung, la violencia cultural es cuando existen aspectos ideológicos que propician violencia racial, xenofobia o sexismo. La violencia estructural es la forma de organización social que desprotege y condena a ciertos sujetos a no poder desarrollar plenamente sus potencialidades (Vinagre, 2019).

Las mujeres han sido desde siempre, pilares que construyen familias, bases económicas, responsables de hacer cambios sociales, pero que ante la mirada egocéntrica de varones que ostentan el poder, son invisibles, sin embargo, poco a poco se está escuchando cada vez más su voz y se siente su presencia en todos los espacios habitables con el propósito de erradicar la violencia de género.

La colonialidad se manifiesta de manera similar en el trato hacia la mujer, ésta, debe redoblar esfuerzos para tener el reconocimiento a su capacidad, trabajar el doble o el triple que el hombre ya que aún se le considera como la principal educadora de los hijos, proveedora económica y así, es víctima de actos de frustraciones e inseguridades masculinas. Esto debe cambiar, cierto que hay muchas actividades para crear consciencia en las mujeres en diferentes lugares, en todos los niveles sociales, lo que nos toca a nosotros como docentes es asumir nuestra responsabilidad y promover narrativas orales o escritas en donde se analicen temas de problemáticas sociales como el de violencia física y mental a las mujeres.

### Importancia al reconocimiento de saberes y valores humanos

Docentes, administrativos y estudiantes universitarios de ambos géneros, debemos intentar comprender la realidad con la convicción que los valores, saberes y conocimientos son incontables, son tantos como culturas y civilizaciones hay en el mundo; que la comprensión y lectura occidental del universo no es única como nos han hecho creer o en palabras de Santos: “la diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general”. (Santos, 2011, p16-17)

Saavedra (2018) retoma saberes y valores de comunidades indígenas del norte de Chiapas para darnos a conocer el cómo han significado e interpretado la naturaleza, las relaciones interpersonales, los actos de violencia que viven en sus poblados y su relación con la justicia. Asimismo, nos hace ver la importancia de conocer la lengua de los pueblos originarios para entender con cierta precisión significados de cómo ven la vida, que al ser traducidas por un interlocutor, se puede perder sentido y desviar el contenido valioso de su filosofía, saberes y valores que son formas únicas de conceptualizar el aquí y el ahora de los pueblos, lo que nos aleja de comprender el gran valor de la alteridad. La colonialidad busca eliminar en lo posible la diversidad ya que “la homogeneización de la sociedad no obedece a un plan arbitrario: es un requisito de la modernización del país” en palabras de Villoro (1998. p.20) y se empieza por la unidad de lengua ya que es necesario, sino, indispensable que se establezca un mismo lenguaje, no sólo para la comunicación, sino como instrumento para la dominación, y fue la lengua de los españoles la que se impuso en América Latina. De ahí que se exigía en las escuelas la ortografía, la gramática, la prosodia, con el único afán de alfabetizar y cuidar la pureza del idioma colonial, el castellano, restando importancia a realizar un aprendizaje

analítico y crítico además de consolidar otro elemento de discriminación y negación de las lenguas madres.

Algo que hemos perdido en las universidades es escuchar nuestras subjetividades, como lo hacen las comunidades indígenas latinoamericanas, viven poniendo atención a los sentidos, a la propiocepción, a su corporalidad, dando importancia al amor por la vida, al respeto por la naturaleza, aspectos que la modernidad/colonialidad ha minimizado, ignorado y desaparecido. Un ejemplo de esta sabiduría es la cultura maya-tsetsa-tsotsil que tiene una connotación muy diferente a la palabra *nosotros*. Para ellos, la palabra *nosotros*, involucra el sentir y el pensar colectivo, el corazón, el alma, el espíritu-conciencia como extensión cósmica, mientras, para la cultura occidental, la misma palabra es una cuestión puramente gramatical.

Como grupo, nos cuestionamos si los valores actitudinales y saberes ancestrales reconocidos como valiosos en las poblaciones alejadas permiten que las mujeres violentadas puedan acceder a la justicia social de sus pueblos cuando éstos están representados por sistemas patriarcales en las organizaciones encargadas de aplicarla, por lo que hay que buscar la justedad desde otros ámbitos ...

*... ámbitos que no sean los caminos formales del derecho, concebidos y contruidos desde el pensamiento occidental moderno. Sino pensar en alternativas en donde las mujeres indígenas, mestizas, de color, etc. Seamos capaces de repensar nuestras justicias desde otras acciones como la sororidad, la organización política, la obtención de nuestros propios recursos económicos que nos permitan sanar nuestros corazones y construir una vida digna y no yendo a juzgados en donde, en la mayoría de los casos, se refuerza y se construye la desigualdad de género, etnia y clase. (Saavedra, 2018 p. 32)*

Construir nuevos horizontes para vivir en una sociedad más justa e igualitaria puede ser realidad cuando estemos dispuestos a trabajar y ser conscientes de que la vida en sociedad ha sido construida por personas con intereses egocéntricos, políticos y económicos, por lo que otras personas la pueden modificar humanizándola.

Profesores, estudiantes de posgrado e investigadores de ambos sexos, han organizado talleres y programas en zonas indígenas y en espacios escolares para mujeres indígenas o ciudadinas vulnerables de ser agredidas, en donde se aborda su importancia, se dan herramientas para que sean ellas mismas las que se valoren, generen autoestima a partir

de ver su caso reflejado en el de otras compañeras, lo analicen y hagan pequeños cambios que les darán seguridad y confianza a fin de no volver a permitir malos tratos, lo que ha permitido convertir esas historias en evidencias transformadoras de éxito en comunidades machistas que han mutado hacia el reconocimiento a la mujer indígena como lo ha hecho, Laura Edith Saavedra Hernández, en 2018, en Chiapas, México, que tuvo por objeto explorar la violencia contra mujeres y trabajar para su acceso a la justicia y construir un modelo de atención intercultural para eliminar la violencia de género en las comunidades indígenas, lo que convirtió, en su tesis doctoral “Construyendo justicia, más allá de la ley, Las experiencias de las mujeres que participan con el Centro de Derechos de la mujer de Chiapas, AC.”. Estas historias nos resultan halagüeñas y dan confianza en que en un futuro próximo se llegará a lograr una situación más justa hacia la mujer.

### Narrativas como posibilidad para apoyar la decolonización

Ahora es el momento de dar un vuelco hacia un elemento que nos resultó valioso para externar temas que no son fáciles de compartir: las narrativas documentales, particularmente en temas que guardan aspectos emocionales que laceran el alma, como es el de experiencias de violencia hacia la mujer, guardados o silenciados por pena, o por considerar que es algo normal que se vive en determinado momento.

Mujeres que al compartir sus narrativas en reuniones colectivas de apoyo grupal han creado conciencia de su importancia y han cambiado su historia al sentirse valiosas, al no dejarse menospreciar por sus parejas, hijos u otros varones del pueblo, situación que las ha empoderado transformando su vida, impactando además en la política del lugar, sea local como sus áreas de trabajo, institucional, nacional e internacional.

Las narrativas reafirman el beneficio que poseen como instrumento para visibilizar situaciones acalladas por miedo y permiten su empleo en ejercicios terapéuticos que entretejen las experiencias de dolor por agresiones acumuladas hacia féminas con la necesidad transformadora y decolonizante de una realidad a todas luces, injusta.

Las instituciones de educación pueden optar por esta alternativa narrativa como opción a las que dicta la norma tradicional occidental. Retomar la importancia de hacer caso al corazón, es decir, ser sensibles y objetivos a los valores humanos sin ignorar los

aportes que nos da la ciencia, tanto en la formación docente como en la formación de los nuevos profesionistas.

Como docentes, debemos insistir en formar a los nuevos profesionales, particularmente a cirujanos dentistas con espíritu universitario que nos habla de esa universalidad del conocimiento, debemos insistir en que desarrollen cualidades creativas e innovadoras sin olvidar la calidad y calidez humana y no sólo profesionales hábiles en el manejo de técnicas teórico-prácticas que incrementen el producto interno del país accediendo de esta manera a un estado de liberación emancipatoria, en busca del objetivo real de la educación que, insistimos, es formar seres humanos mejores.

## Valores de los estudiantes en el proceso educativo decolonial

Para buscar el tránsito hacia la decolonialidad de formas colonizadas de interacción y de trato hacia el otro de manera discriminatoria o violenta, podríamos empezar, nosotros como docentes, por cambiar nuestras relaciones y formas de ver a los otros, para después favorecer prácticas de reconocimiento de los estudiantes hacia los otros y hacia uno mismo, con el objetivo de que interioricen como valores vitales el respeto a las creencias, la existencia y reconocimiento de las diferencias, la equidad de género, la igualdad de oportunidades, además propiciar un ambiente que estimule la confianza y la fraternidad entre todos.

En este sentido creemos fundamental tratando de contrarrestar los efectos del proceso moderno/colonial, cuya influencia ha debilitado el cambio en la estructura familiar, con el rompimiento de las relaciones entre escuela-comunidad como lo menciona Sockett, (1992, p. 553) así como el abuso en el uso de la ciencia y la tecnología han hecho que los valores anteriores con los que nos manejábamos como sociedad se vuelvan frágiles, individualistas, en todos los niveles, todas las edades y en la juventud universitaria, por lo que cobra más sentido el subrayar la importancia de transformar el espacio educativo en un lugar donde se considere la Ética y los valores como formadores de seres pensantes críticos, reflexivos que les permita asumir los valores personales y profesionales de manera consciente y convertirlos en seres que busquen acciones justas e igualitarias para todos. Si la población no ha sido formada valoralmente, en sus casas y en la escuela, difícilmente podemos pensar en un país con políticas justas, cultura ética, lo que nos debe mover hacia esa dirección a fin de impactar en nuestra vida presente y futura con un nivel reducido de violencia.

## Jóvenes universitarios, estrés escolar y violencia de género en la práctica educativa

Los jóvenes durante su formación profesional conjuntan aspiraciones, deseos de éxito para alcanzar los sueños forjados a través de su vida educativa, pero de igual manera, pasan por etapas de inseguridad e incertidumbre. En la universidad llegan a ser víctimas de hostigamiento por parte de sus compañeros, tienen diversas preocupaciones e inseguridades propias de la edad, también llegan a angustiarse por limitaciones económicas que se reservan y que pueden impactar en su desarrollo personal. Al no externar sus preocupaciones, contienen un cúmulo de energía que, en el momento menos pensado, brota con diferente intensidad, alcanzando límites que pueden generar algún grado de violencia.

Las presiones sociales, el encierro temporal por la actual contingencia por Covid-19, o los relativos a su formación profesional provocan sentimientos y estrés que inciden en su bienestar físico y psicológico, manifestando frustración, ansiedad, angustia o agresividad por sus preocupaciones y angustias no resueltas.

En la carrera de Cirujano Dentista (C.D.) hay más mujeres (64%) que hombres y observamos cada día más empoderamiento en ellas, muchas son líderes de grupo, deportistas y creativas emprendedoras. Sin embargo, en el 2019, en charlas con los estudiantes y tutorados nos manifestaron que en las relaciones de noviazgo entre algunos de ellos sigue habiendo una situación de sometimiento y abuso por parte de los hombres hacia las mujeres. De igual forma, hemos presenciado problemas fuertes entre nuestros estudiantes que son parejas de trabajo en el área clínica con funciones de operador-asistente, agresiones que tienen por escenario las calles circundantes a la Facultad y las clínicas al interior de nuestra facultad, donde las mujeres han sido golpeadas. No obstante, las parejas siguen unidas en la práctica clínica como equipo de trabajo, sin que hayan solicitado o aceptado la propuesta de hacer un cambio de pareja, es más, hemos observado que aún en estas condiciones, ellas apoyan a sus compañeros golpeadores, haciéndoles la práctica o guiándolos para que ellos realicen y concluyan sus procedimientos clínicos con éxito, en donde se mantienen calladas y optan por el anonimato.

En un estudio que se efectuó en escuelas públicas de educación media y superior del Estado de Morelos en una cohorte de 13,293 estudiantes de 12 a 24 años de edad durante el ciclo escolar 1998-1999, se observó un total de 4,587 alumnas, todas con el antecedente de

relaciones de noviazgo, se presentó una prevalencia total de violencia durante el noviazgo en mujeres en un 28% y una relación con bajo rendimiento escolar menor a siete de calificación. (Allen y Leigh, 2006).

Estas cifras nos alertan para que en las Instituciones de Educación Superior (IES) prestemos atención y buena escucha que permita mejorar las relaciones intersubjetivas entre los estudiantes, en particular con el otro género. En concreto, nuestro objetivo final no sólo es, como dice García Canclini, representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros (Canclini, 2018).

Uno de esos lugares es la universidad; el sistema educativo bien podría realizar acciones certeras en donde se cambien valores heredados nocivos y se transformen por actos de respeto, equidad, acciones humanizadas, donde, particularmente en el ámbito de la salud que abordamos, se sensibilice la ciencia odontológica de tal forma que mejore la convivencia en el aula, se reproduzca en la sociedad a mayor escala y por ende, impacte en la salud pública nacional.

## Literacidad, práctica pedagógica y proceso educativo decolonial

El tema motivo de este capítulo son los valores y saberes de experiencia en los estudiantes para decolonizar y erradicar la violencia de género en las universidades, por lo que mantuvimos pláticas con ellos para intercambiar conceptos, conocer los valores que nos mueven, experiencias que hemos tenido con relación al tema de violencia en general e identificar aquello que es necesario cambiar para erradicarla, particularmente, en el campus universitario.

El haber tenido la estrategia de comunicación horizontal nos llevó a revisar los postulados educativos de Paulo Freire y de Frantz Fanon para ubicar la plataforma de despeque que tendríamos, con la mirada de todos nosotros puesta hacia la educación colonizada contenida en la universidad.

Para tener la certeza de que todos estaríamos en esa misma base, nos adentramos a conocer un poco más de algunos pensadores. De Freire el grupo habló acerca de su pedagogía de

la liberación y de Fanon, su concepto de descolonización, centrando la atención en que ambos autores coinciden en la necesidad transformadora de una educación colonizada por el aporte científico, cultural y educativo eurocéntrico que ha desdeñado por años, saberes de los pueblos originarios hasta que, prácticamente, los han hecho desaparecer; lo que nos llevan a repensar el cómo han afectado estas posturas coloniales a nuestras comunidades y a nuestra propia cultura a través de la educación impuesta que tiene como prioridad el tener, más que al ser.

Entre las ideas liberadoras del pedagogo brasileño Paulo Freire y que marcaron senda en la educación están aquellas que abogan por hacer que el educando genere un pensamiento crítico de la realidad; que el docente no alfabetice a sus alumnos empleando la estrategia memorística ni aislada de los acontecimientos de la vida política y social. Por el contrario, que se fomente la educación basada en el diálogo (educación dialógica), una educación horizontal en donde el aprendizaje sea tanto para alumnos como para los docentes, para visibilizar valores, sentires y saberes de la experiencia, así como para prestar escucha atenta bidireccional, ya sea frente a frente, o a través de narrativas escritas que pueden ofrecer un espacio de confianza mayor que de persona a persona.

Para introducir el tema de la violencia, primero vinculamos este tema al tema educativo para que se reflexionara acerca de qué pasaba en la escuela de acuerdo con su propia experiencia y enfoque; cómo percibían el modelo pedagógico que les era aplicado por la institución para llevar a cabo sus clases teóricas y prácticas. Como respuesta tuvimos un consenso en que el anacronismo fue la respuesta, pero encontraban cierta lógica y lo entendían al tratarse de una carrera en la que la labor memorística era importante en módulos que contenían nombres anatómicos y referencias biológicas que no varían.

En este caso, les preguntamos si sus profesores les motivaban para crear nuevas formas de participación en clase, respondieron que están acostumbrados a esas prácticas en donde el docente expone y el alumno aprende.

Hablamos que la práctica docente se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones colonizadas, siguiendo pautas establecidas sin detenernos a repensar el por qué se dan de determinada manera y no de otra forma, son por lo tanto irreflexivas y condicionadas van desde la transmisión de conocimientos que saturan a los estudiantes y su obligatoriedad para su aprendizaje memorístico, hasta las relaciones entre profesores

y alumnos, interacciones en el grupo, métodos, ubicación en espacios preestablecidos e inmutables hasta disciplinas establecidas que no nos cuestionamos. (Fernández, 1986)

Poco a poco fuimos teniendo una interacción participativa en temas educativos similares, hasta el punto en que llegamos a ejemplos más cotidianos, en donde empezaron a vincularse los temas de valores, creencias, saberes, colonización y violencia de género, por ejemplo, cuando se abordaron temas de prácticas sociales como la relación entre marido y mujer, que la mayoría ubica en sus familias, algunos de manera armónica, pero en otros casos, agresiva, humillante y prepotente hasta que llega un momento en que se normaliza ese actuar, creyendo que así debe ser, que es *normal*. Esta actitud será replicada en cuanto llegue el momento en que los hijos crezcan, tengan sus propias parejas y les den el mismo trato.

Otra lectura que comentamos en grupo fue la “Modernidad Líquida”, de Zygmunt Bauman (2017), donde nada es fijo para siempre, por el contrario, todo fluye constantemente, más en estos tiempos, nuestro comportamiento también tiene la capacidad de ser flexible, con una mente amplia, abierta para crear nuevas realidades de equidad, respeto e igualdad.

## Narrativas orales y escritas de los estudiantes

Las narrativas orales o escritas son documentos que permiten crear saberes, retomar valores y generar responsabilidades que permiten transformar una realidad que duele y lastima a la sociedad como es la violencia en todas sus manifestaciones, particularmente en la violencia de género hacia la mujer como producto de una herencia ancestral que debe desaparecer.

Las narraciones, al ser leídas y analizadas por sus pares, se convierten en un saber, en un conocimiento compartido que permite el crecimiento como seres humanos al reflejar vivencias con sensaciones, sentimientos y emociones que propicia el diálogo horizontal y colectivo para co-construir nuevos caminos posibles, por lo que recurrimos a la documentación narrativa.

Con la idea de cuestionarnos el quehacer académico cotidiano nos acercamos a formar parte de un grupo de profesores convencidos de que la educación y la actividad docente abre ventanas hacia nuevas y mejores posibilidades; recurrimos entonces a la fuerza

transformadora de la palabra mediante la literacidad, así como a la lectura crítica para crear un puente de comunicación con los alumnos. Nos interesó interactuar con ellos, escucharlos, conocerlos, identificar sus valores, creencias y pensamientos relativos a diversas problemáticas actuales que viven de forma consuetudinaria, para posteriormente abrirnos al diálogo y a la práctica narrativa. Los jóvenes nos sorprendieron al aceptar rápidamente nuestra propuesta de que escribieran en una breve narrativa, experiencias de vida que han tenido acerca de la violencia, a partir de sus propias experiencias o de sus observaciones. Más adelante encontraremos parte de sus escritos.

Nuestra relación con los estudiantes del segundo año se lleva a cabo en dos de las Clínicas Multidisciplinarias de Atención Integral, donde se desarrollan las actividades del Módulo Clínica Estomatológica Integral con su respectiva clase de Seminario Diagnóstico.

Fue en esta última actividad cuando, al iniciar la sesión, me quedé observándolos discreta pero atentamente, tratando de ver más allá de lo aparente. Me pareció que era la primera vez que los había visto y me gustó la sensación de querer adentrarme en sus pensamientos.

Un día antes de revisar el contenido del seminario correspondiente, les dije que necesitaba conocer su opinión acerca de un tema diferente: el robo que sufrió su compañero, justo afuera de la Facultad sin que nadie interviniera para ayudarlo. Veo en cada una de sus caras cierta extrañeza por la propuesta de abordar una temática tan diferente al tema que nos ocuparía, no obstante, aceptaron sin que hubiera oposición y pude identificar miradas de interés tanto en ellas, como en ellos.

Hubo un breve silencio expectante con miradas que se dirigían unos a otros como para que alguno se animara y tomara la palabra, cuando sorpresivamente, Mario se envalentona y dice frunciendo el ceño... “¿Quién cree que le va a entrar si lo dejan a uno solo ante un delincuente que va armado y que ya había lesionado al compañero? yo intenté hacerlo, pero nadie me apoyó...”

Les pregunté a la vez que aseveraba: ¿No sería bueno que nos uniéramos como sociedad para hacer frente a estas, a todas luces, injusticias que estamos viviendo cada día? No tardaron en responder: “Los delincuentes están actuando con toda libertad porque no tienen miedo a policías corruptos o miedosos”, las autoridades no apoyan, cuando detienen a un ladrón, al ratito lo sueltan”, cuando ven que alguien está cometiendo un delito, los demás solo ven y no hacen nada ni siquiera llaman a un policía”.

Ante estos cuestionamientos me hubiera encantado decirles, no, están equivocados, hay que acercarnos a las instancias que están ahí para resguardar el orden y cuidarnos, pero sé que adolecemos de ese apoyo. Recuerdo con nostalgia mis clases de derecho en la preparatoria cuando nos enfatizaba el maestro que "...tu derecho termina cuando empieza el derecho del otro".

Se despierta la polémica cuando responden con inteligencia y con un enojo manifiesto acerca de haber sido víctimas, no en una sola ocasión sino varias veces, en varios escenarios y en diversas situaciones lamentables que van desde prepotencia; robos, maltrato, hasta actos de corrupción en la misma escuela con profesores de este mismo ciclo.

El calor de la plática iba *in crescendo*, ofrecí entonces, daríamos un tiempo dentro del seminario de la próxima clase para poder escucharlos y en su caso, acompañarlos hasta agotar el tema. Considero que el mejor escenario de discusión e interés o preocupación social es el espacio universitario para analizar, reflexionar y generar propuestas de solución a problemáticas actuales, en forma paralela a la disciplina en la que se estén formando los estudiantes.

Quizá parezca exagerado, pero el ver a cada uno de los alumnos, cara a cara, hablando de problemas sociales trascendentales, sin el límite de un horario establecido con el rigor de un cronograma académico me abrió una ventana de posibilidades para acercarme al corazón de estos chicos que quizá, al igual que muchos de mis compañeros hemos etiquetado fácilmente como egoístas con actitudes banales sin motivo ni razón, como reconozco, lo he hecho en algunas ocasiones.

Entre los diversos temas que se abordaron en esa sesión, el tema seleccionado fue la violencia hacia la mujer, aunque se podría pensar que en el grupo predominaban las mujeres, no era así, el grupo estaba equilibrado en cuestión de género. Sin embargo, cierto es que fueron las estudiantes quienes se solidarizaron para decir: "... *¡ya basta de ser las víctimas históricas!*" al reconocer que la mayoría ha sido objeto de abusos de diversa índole, por parte de los hombres, novios, padres, jefes y... lamentablemente, también por maestros.

Al terminar la sesión les pedí como tarea para la próxima clase, narrativas de alguna experiencia personal o cercana de esas agresiones que hubieran experimentado marcando de tal forma su vida que al recordarla, ésta les provocara nuevamente malestar, incomodidad o frustración. Hice hincapié en que lo redactaran como si lo estuvieran contando a una amiga y que no se preocuparan por poner su nombre, que podía ser un trabajo anónimo.

No tuve objeción alguna por parte de ellos, ni miradas desagradables al dejarles esa tarea, por el contrario, se mostraron entusiasmados, de tal forma que cuando llegamos a la clase de la semana siguiente me empezaron a entregar sus hojas antes de que yo se las pidiera y me preguntaron si había recordado abrir el espacio para platicar de los resultados encontrados en sus tareas.

Grande fue mi sorpresa cuando leí sus narraciones, unos efectivamente, no lo firmaron, pero sí hubo quienes pusieron sus nombres completos al señalar a profesores que ocupaban puestos jerárquicos de alto nivel como muestra de acoso y malos comportamientos dentro de la Institución. Agradecí para mis adentros la confianza que me estaban depositando, sabedora de que, igualmente implica una gran responsabilidad atemporal.

Tuvimos oportunidad de ocupar un salón amplio que se encontraba vacío para platicar abiertamente, sin embargo, todos se dirigieron a un extremo del salón como en búsqueda del espacio que permitiera hablar con libertad y sin reservas.

Agradecí su respuesta y confianza, comenté el proyecto de narrativas docentes en el que estoy desde hace ya varios años, así como los resultados que hemos tenido como grupo al escribir cuando sentimos necesidad de externar algo y no podemos hacerlo porque no encontramos a la persona que nos escuche sin temer de antemano una crítica a nuestro actuar. Con base en esa experiencia, les recomendé que cuando se sintieran así, buscaran un papel en donde plasmar libre y sin cortapisas su padecer; en una próxima lectura probablemente encontrarían más información de la que hubieran creído narrar en un primer intento; con esa segunda lectura identificarán una problemática, seguramente muchos teóricos ya habían abordado al dar respuestas o guías de solución siendo un gran apoyo cuando no hayamos la salida.

Para adentrarme en el tema de ese día me referí en general a los escritos recibidos donde hay un común denominador: el abuso de los hombres hacia las mujeres. Los comentarios iban desde el (...) “eso siempre ha existido y nunca ha pasado nada, en las casas ni las mamás cambian la forma de educar a sus hijos varones, ni en los trabajos sancionan a los hombres, ni los corren. Por eso los hombres siguen haciendo lo mismo”.

Los y las estudiantes se entusiasmaron al defender cada uno, su posición. Algunos chicos comentaron: son las mujeres las provocadoras por las reacciones agresivas de ellos y las mujeres, encendidas de coraje, respondían, obvio no era así. Yo procuraba escuchar sus

razones al darles libertad para expresarse abiertamente, pero debía cuidar no se diluyera la imagen de moderador para guiar a buen puerto la discusión y de ser posible, llegar a una conclusión.

En respuesta grupal se afirmó que el problema surge cuando vemos conductas inapropiadas en forma repetida, hasta nos parece normal y nos habituamos a esas actitudes y comportamientos, producto de un proceso socio histórico como lo es la modernidad o dicho de otra forma la colonialidad.

Con el objetivo de adentrarse en el tema propuesto por ellos, comenté que este tipo de educación es una forma de imposición de ideas, prácticas culturales y pensamientos coloniales. Para ejemplificarlo con mayor claridad, abordé el tema de la conquista, justo como había pasado en tiempos de la colonia cuando los españoles llegaron a imponer sus creencias religiosas a nuestras tierras, buscando eliminar la rica cultura ancestral de nuestros indígenas convencidos de su cultura occidental, para prevalecer. En la Universidad, también desde esos tiempos de invasión española la norma era fomentar relaciones de menosprecio, desigualdad y discriminación hacia aquellos diferentes, no fueran de raza española pura, o blancos, de hecho, ni los criollos eran fácilmente aceptados en la élite social de esos tiempos. Lamentablemente, muchas actitudes coloniales son vigentes en la actualidad, principios del siglo veintiuno.

De las narrativas de los estudiantes se rescatan elementos importantes que deben ser escuchados ya que manifiestan sus preocupaciones para que se dé la decolonización o transformación que buscamos promover para mejorar la calidad de vida en sociedad, como lo es parte del escrito de Ana Paula Mendiola, quien manifiesta su exigencia por el cambio:

*...esta violencia acabará el día en que entendamos que el sexo no representa las capacidades de cada individuo, acabará cuando las familias dejen de repetir patrones tóxicos y misóginos, cuando en la escuela se enseñe a ver a todos por igual; cuando el gobierno preste atención al cuerpo policiaco, ofreciendo así seguridad y calidad, personas preparadas para actuar ante situaciones de peligro, cuando deje de haber impunidad; cuando las leyes no protejan al culpable, cuando entiendan que nuestra vida, nuestro cuerpo y nuestras decisiones nos pertenecen a nosotros y no a ellos."*

Zeichner (2012) desde hace más de 30 años hablaba de la importancia de los saberes públicos que eran construidos por los integrantes del proceso educativo, ya que serían

parte de la teoría del cambio, esta aseveración se ve respaldada por el comentario de Ana Paula y por el de Karla Andrea:

*Yo como mujer quisiera poder salir sin preocupaciones, saber que voy a ser respetada en todo momento. Quisiera poder decidir mi forma de vestir por el clima o mi estado de ánimo, no por el lugar a donde vaya o la hora en la que salga. Quisiera poder usar short sin sentirme incómoda, quisiera poder salir con mis amigas sin miedo.”*

Paola Fernanda:

*El tema de feminicidio, en mí, causa un gran temor porque es triste sentirse observada todo el tiempo. En lo personal, tengo experiencias muy desagradables a las que me enfrente día a día. Siento que actualmente existe una forma de alzar la voz y ser protegida por una sociedad empática y amorosa, sin embargo, el machismo es un freno hacia el cambio. ...Hay que educar a los niños con valores y costumbres de igualdad y respeto, en donde ambos géneros seamos valorados por igual.*

Carolina, escribió:

*Es mentira que las leyes apoyan a las mujeres. Cuando una mujer ha sido atacada por su marido y va a la delegación a levantar el acta, lo que le contestan, después de esperar y esperar, es: “en verdad quieres acusar a tu marido?, porque cuando se le cita, las mujeres se arrepienten y lo perdonan, además... esas lesiones no ponen en riesgo su vida.*

La violencia hacia las mujeres ha sido un evento que se ha dado desde hace muchos años, ha formado parte de la vida común en la sociedad mexicana y de otras muchas latitudes, no es exclusivo en niveles socioeconómicos bajos, también se observan en niveles medios y altos, pero ha sido de tal manera frecuente y cotidiano que se vuelve una mala costumbre que se no se ve, no se distingue como una falta social, se ha vuelto invisible. Lorente (2001)

Al preguntarles por qué sucedía esta agresión a las mujeres, muchas respondieron lo que Fernanda aseveró:

*... es por la educación recibida en sus casas, sobre todo por parte de la madre que privilegia a los varones, viendo en ellos seres superiores o, personas a quienes hay que atender simplemente por ser hombres, a veces proveen los recursos para la manutención*

*familiar, pero a veces ni eso llevan, ya que en muchos hogares, quien lleva los recursos son las mujeres, ya sean las hijas, hermanas o madres.*

El comentar sobre este tema nos llevó a platicarles acerca de Frantz Fanon, un médico psiquiatra que vivió una intensa vida, desde haber nacido en los años cincuenta en la isla Martinica, haberse embarcado como polizón, haber llegado a África, alistarse en las fuerzas francesas en la batalla contra Alsacia. Estudió para ser médico, psiquiatra, escribir acerca de algo que bien conoció por haberlo vivido y sufrido, la discriminación, por ser de raza negra. Identificó varios enfoques del racismo, tema al que queríamos llegar con los estudiantes, ya que él tiene una muy particular definición:

*Las personas que están arriba de la línea de lo humano son reconocidas socialmente como seres humanos con derecho y acceso a subjetividad, derechos humanos/ciudadanos/civiles/laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas sub-humanos o no humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada (Fanon, 2010).*

Platicamos también que el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido producida y reproducida durante siglos por el sistema occidental/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial. como lo define, Grosfóguel. (2011)

Con esta definición los estudiantes fueron construyendo ejemplos de experiencias vividas por el racismo, comentaban: ... claro que México es un país racista, donde hay discriminación entre los grupos que ellos conforman, es más, dentro de este mismo grupo escolar, había racismo, solo que unos decían que eran las víctimas y que los otros eran los victimarios. Entonces, el racismo es un término mucho más amplio desde donde se conciben diversas formas e historias coloniales en todo el mundo, entre las que se incluye además del racismo por el color de la piel, la cultura, la lengua, la religión, las etnias, el género, identificado en la colonialidad del poder. (Quijano, 2000)

Como docentes, coincidimos en incluir también el maltrato a la mujer, donde el hombre por ubicarse en la zona del ser, puede considerarse como ese ser superior, validado por la cultura y sociedad como el que puede guiar, disponer, limitar, menospreciar, golpear y hasta asesinar al “ser inferior” la mujer, por pertenecer a la zona de no-ser.

Sabemos que al ocupar ejemplos como el maltrato a la mujer se puede pensar que estaríamos apoyando que se llegara al extremo contrario, en donde una mujer asuma la función de agresora del hombre, nada más ajeno a nuestra idea. Queremos decir claramente que este es el tema escogido por los estudiantes, sabemos que violencia, discriminación, racismo existe en todo el mundo, podemos ejemplificar que una mujer negra con cierta posición socioeconómica puede menospreciar a un hombre de clase obrera o quien le apoya con las actividades domésticas en su casa; esto es recalcar que necesitamos un espacio de vida donde no haya jerarquías, sino sería una violencia al revés de la mujer contra el hombre. La violencia está generalizada en estos momentos que vivimos, del docente al estudiante, del médico al paciente, y un largo etcétera. Es por ello que requerimos de que cada persona haga conciencia de que todos tenemos el poder de revertir este tipo de situaciones; de transformar mediante un proceso de decolonialidad del ser, lo que implicaría reconocer al otro, a sus saberes, a su visión de mundo, a sus valores y al final lograr un diálogo intercultural. De Sousa Santos (2007) y Fanon (2010) coinciden en algo más fuerte dentro del marco del colonialismo y es la zona del no-ser, siendo heterogénea y estratificada. Es decir, en el caso del género, las propias mujeres, ocupando diferentes lugares o niveles dentro del espacio del no-ser pueden ser opresoras hacia otras mujeres de niveles o estratos inferiores.

En el caso que nos atañe, la violencia hacia la mujer, intentamos hacer un ejercicio de reflexión para lo cual visualizamos lo que pasaba en su propio grupo escolar y que pensarán si no estarían cometiendo el error de descalificarse entre ellos como compañeros.

Les pedí, de momento no me comentaran nada, sólo lo pensarán y analizarán para abordarlo en otro momento. Esto con la intención de validar la siguiente frase “Pensar de un modo *otro* es posibilidad de comprender que la producción de saberes acontece cotidianamente en los encuentros culturales que se dan en el aula, ahí se construyen, cotidiana y colectivamente nuevos saberes” (Ramallo, 2008, p. 43-59).

Observé al grupo y recordé lo que habíamos comentado al interior del equipo de trabajo docente en un taller sobre la pedagogía descolonizadora, donde conversamos que a nivel licenciatura, cuando los estudiantes tienen 20 años de edad más o menos, son perfectamente capaces de observar, analizar y discriminar la información que reciben para hacer sus propias interpretaciones de lo que la vida les presenta como realidad y cambiarla de acuerdo a sus aprendizajes, vivencias y lecturas decoloniales, para convertirlas en otras nuevas realidades posibles desaprendiendo lo aprendido.

Es importante que ustedes como lectores, nos ubiquen como docentes en proceso de construcción dentro del escenario de transformación decolonizante, con la convicción de trabajar en esta línea. Docentes y estudiantes podemos formarnos en la alfabetización crítica como calificó Elizabeth Quintero (2008 p.278) “proceso de construcción del lenguaje y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean”. Es el arte de reflexionar, hacer conciencia con el fin de estar convencidos de querer evolucionar hacia otras realidades nuevas, diferentes a la que nos presentan las cabezas del poder, vidas que pueden ser mucho más justas y mejores.

Lo ideal en esta alfabetización crítica es proponerla desde el nivel básico, aunque reconocemos que existen maestros de educación primaria que tienen esa vocación, interés y paciencia para que sus alumnos desarrollen esas habilidades de pensamiento y las vayan madurando, pero no todos cuentan con esa intencionalidad ya que ellos también fueron educados con modelos hegemónicos que les han sido impresos en su actuar cotidiano.

Pensar en el poder que tienen los docentes para invitar a sus alumnos a imaginarse un mundo mejor y conocer qué es lo que ellos piensan de esa idea, se rebasa cuando son ellos quienes dan nueva vida al aula, por haberla transformado en espacios de intercambio creativo e innovador, en donde surgen saberes nuevos.

En ese espacio con el apoyo de las narrativas se pueden conocer, reconocer y hacer propios valores donde se promueve desde la empatía, hasta el aprendizaje entre ellos. También para nuestro propio aprendizaje fue valioso que se tradujo en la necesidad de hacer más lecturas que nos permitieran adentrarnos ya no sólo en el tema hacia el rescate de los valores humanos, sino la transformación hacia una educación decolonizante, eliminar las imposiciones dictadas desde la forma occidental de practicar la educación, retomar las artes, el valor de la sensibilidad, practicar nuestra profesión con el corazón y claro está que con conocimientos, pero humanizando también la odontología. Ésta también es una forma de de-colonizar, hay que comprender y amar los saberes del pasado.

La pandemia del Covid-19 ha ocasionado que se frenen muchos proyectos, como éste que inicié con mis alumnos, sin embargo, tenemos la convicción que cualquier cambio social que anhelemos debe empezar con la transformación de uno mismo. Debemos hacer eco de sus voces, hacer difusión y expandirlas, permitir que ideas liberadoras sean conocidas, que sus narrativas trasciendan la temporalidad de una plática casual.

La energía de sus comentarios no permitiremos que se diluyan, deben ser escuchados por otros oídos, quizá, compartan las mismas inquietudes y se contagie la intención.

Particularmente, en mí, hizo eco lo que ellas manifestaron y han padecido. Me ha hecho interesarme en este tema, lo que me ha llevado adentrarme cada vez con ahínco para difundir y formar un colectivo más grande; hacer conciencia de la necesidad de descolonizar el Ser y recuperar nuestras raíces y valores humanos enterrados por el pensamiento occidental que en forma de mercantilismo e intereses políticos abigarrados nos ha sido impuesto.

Este interés lo vemos al interior de diversas instituciones educativas, donde el “fuerte” políticamente hablando, abusa de su posición y somete, o intenta someter a estudiantes, es igualmente una violencia; debe ser conocida, desterrada y sancionada. En palabras de Fanon, estas personas viven en la zona del ser, los sujetos racializados como seres superiores, no viven opresión racial, sino privilegio racial, lo que viven, lo que se traduce en implicaciones de cómo se vive la opresión de clase, sexualidad y género.

### Reflexiones finales

Las narrativas orales o escritas son documentos que permiten crear saberes, retomar valores y generar responsabilidades que permiten transformar una realidad que duele y lastima a la sociedad como es la violencia en todas sus manifestaciones, particularmente en la violencia de género hacia la mujer como producto de una herencia ancestral que debe desaparecer.

Las narrativas compartidas por las estudiantes a partir de las experiencias vividas directa o indirectamente, a través de agresiones físicas, verbales y psicológicas, han permitido visibilizar el problema desde diferentes ángulos, donde lo más valioso ha sido la toma de conciencia por estudiantes de ambos géneros de manera empática. Las narraciones, al ser leídas y analizadas por sus pares, se convierten en un saber, en un conocimiento compartido pero que no se había reconocido como tal.

El anhelo por decolonizar o eliminar la violencia contra las mujeres se fundamenta en la necesidad de cambiar el paradigma dominante de menosprecio y subordinación por el de justa equidad a fin de alcanzar una mejor convivencia entre ambos géneros.

Nuestra misión en la vida como personas va mucho más allá de ser profesionistas, docentes o estudiantes, todos debemos dejar huella en nuestro paso en cada actividad que realicemos

como seres humanos y si nuestra función como docentes en la universidad también incluye participar en la formación integral de los estudiantes, lo menos que podemos hacer es sembrar la semilla de que todos, hombres y mujeres nos educamos en la interacción humana respetuosa para mejorar el espacio en que vivimos intentando construir un lugar sin violencia.

No nos resta más que agradecer y reconocer la valiente narrativa de algunas alumnas en la carrera de Cirujano Dentista que levantan la voz acerca de una problemática actual: la agresión velada o perceptible hacia las mujeres, mental, física y de sometimiento ejercida por los hombres en sus familias, con sus parejas, en la calle, o hasta en sus escuelas, en busca de mutar hacia otra realidad en donde prevalezca la justicia, la igualdad, el reconocimiento, el respeto y la equidad.

## REFERENCIAS

- Allen, (2006) *Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años)* México: Salud Pública de México.
- Bauman, Z. (2003). *La Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burgos, D. B. y Cifuentes, J.E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos* 17(2), 118-127.
- Cantón, E. (2018) La violencia contra las mujeres. Seis siglos de abusos sexuales “Sexe, race et colonies”, Ed. Découverte, Francia. En más Periódico 11 de noviembre del 2018, Pascal Blanchard y Christelle Taraud, Periódico de Cataluña. Recuperado en: <https://achac.com>colonialismo-pdf>
- Césaire, A. (2018) Video: *Discurso sobre el colonialismo*. Recuperado de: <https://issuu.com/derrames/docs/colonialismo>
- Dussel, E. (2018) Conferencia magistral *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*. México: Cámara de Diputados.
- Dussel, E. (2019). *Colonialidad, Colonialismo y Perdón en América Latina*. Primera Conferencia Magistral. Auditorio Flores Magón, Facultad de Ciencias Políticas, UNAM.

- Fanon, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández M. I. (2017). *Entre la pedagogía Freireana y el pensamiento decolonial*. Otras voces en Educación. Argentina, Universidad Nacional de Río Negro. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/223824>
- Fernández P. N. (1986). *La práctica de la evaluación*. En José Gimeno Sacristán, "Comprender y transformar la Enseñanza". Madrid: Morata.
- Freire, P. (2013) *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, N. (2018) *Las juventudes en México. Situación actual y perspectivas*. Lorenzo Gómez Morín Fuentes y et.al, Ed. Fundación SM.
- Galak, E. (2010) *Salud, habitus y cuerpo en Pierre Bourdieu. ¿Historia, naturaleza, política, arqueología, genealogía?* VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Niel, M. (1962) *El fenómeno de la tecnología: ¿Liberación o alienación del hombre?*. In Fromm, E. et. al. *Humanismo socialista*. Versión castellana Eduardo Goligorsky. 3ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1971. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-26.htm>
- Posada, L. (2017) *Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina; tres apuntes*. Santiago, Chile, Rev. filos. Vol. 73.
- Quintero, E. (2017) *Investigar e intervenir en educación para la salud*. en Morón Marchena Sevilla: Narcea Ediciones.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>
- Ramallo, F. (2008) *Enseñanzas de la historia y lecturas decoloniales*. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)
- Reguillo, C. R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma. *Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe, En Estudios y perspectivas. Serie 181, Sede subregional de la CEPAL en México CEPAL, FIDA 7 febrero 2020 Observatorio de la Juventud Iberoamericana.*
- Salinas, A. (2004). *El desarrollo tecnológico en el contexto de la modernidad*. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. VIII, Núm. 8(1), Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-26.htm>

- Ruíz, M. (2011) La salud mental en México ¿un problema de género? Factores de vulnerabilidad relacionados al género. México. Revista Jurídica Jalisciense, p. 93-121
- Saavedra, H. (2018) “Construyendo justicia, más allá de la ley. Las experiencias de las mujeres indígenas que participan con el Centro de Derechos de la mujer de Chiapas, A.C.”, CDMX.
- Schmelkes, S. (2013) Educación para un México Intercultural. México. Sinéctica, Revista electrónica de Educación (enero-junio p. 40). Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
- Sockett (1992) La enseñanza de las virtudes a través del currículo, en Palmar, Wuillian Jesús. Laurus Revista de Educación. Caracas, Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *Objetivos de la educación artística. Desarrollar las capacidades individuales. p. 2.* Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo. Recuperado de: [https://www.unesco.org/Arts\\_Edu\\_RoadMap-es](https://www.unesco.org/Arts_Edu_RoadMap-es)
- Villa, A. y Martínez, M. (comp.) (2014). Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.
- Vinagre, G. (2019) Violencia social encubierta hacia la mujer y su repercusión en la salud. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58006/1/T41503.pdf>
- Walsh, C. (2004) “Políticas (inter)culturales y gobiernos locales: experiencias ecuatorianas”, en políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas, Bogotá, IDCT/Alcaldía Mayor.
- Zeichner, B. (2012) El maestro como profesional reflexivo. Recuperado de: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>
- Zuluaga-Duque, J. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista investigación, Desarrollo, Innovación*, 8(1), 61-76. doi: 10.19053/20278306.v8. n1.2017.5973

## **TERCERA PARTE**

**Redes de docentes y renovación pedagógica**

**El poder transformador de la narrativa**



# Pedagogía de la memoria

## Trances en la construcción de un movimiento pedagógico: el caso de la “Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela”

**Roberto Isidro Pulido Ochoa**

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco / Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Aragón

*“Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos”*

**Christine Delory-Momberger (2009, p. 38).**

### Introducción

Este texto es una narrativa que da cuenta de la construcción de un movimiento pedagógico alternativo, con la participación de algunos países de América Latina y España, que desde diferentes historias y visiones se fue tejiendo y destejiendo a lo largo de los años. Narro desde la perspectiva autobiográfica,<sup>29</sup> tal como lo viví, con la intensidad que significó participar en la construcción de ese movimiento pedagógico muchos años en México y América Latina, en la búsqueda y construcción de esa corriente; y, posteriormente, desde la organización de la “Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela” (Red Iberoamericana) y otras redes más de maestras

<sup>29</sup> Christine Delory-Momberger (2009), en el capítulo “Autobiografía y comprensión hermenéutica” analiza que: “La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la ‘historia de vida’, es decir, un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo” (p. 59). La autora afirma que a través de la rememoración y acumulación de significados se interpreta implícitamente el conjunto del curso de la vida, y aquí se documenta en este proceso vivido, además por los docentes participantes de esta experiencia.

y maestros. Aquí documento la historia que me tocó vivir desde la Red Iberoamericana. Relato parte de su nacimiento, tensiones y deterioro, hasta el año de 2017.

Christine Delory-Momberger (2009), analiza la importancia de documentar procesos que se han vivido como parte de la formación docente:

*La narrativa no es sólo el medio, sino el lugar: la historia de vida ocurre en la narrativa. Lo que da forma a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan de sí mismos. En consecuencia, la narración no es sólo el instrumento de la formación, el lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo toma forma, donde elabora y experimenta la historia de su vida (p. 58).*

## Viajes en busca de pedagogías decoloniales<sup>30</sup>

A partir de la creación del proyecto PILEC,<sup>31</sup> también iniciamos un camino de construcción y búsqueda de movimientos pedagógicos de maestros a nivel internacional, con proyectos que tuvieran la misma perspectiva pedagógica que la nuestra, y que estuvieran en contra de las políticas que silenciaban los proyectos alternativos de los docentes. Primero asistimos

---

<sup>30</sup> A propósito de la perspectiva de este artículo, me parece interesante el comentario que al respecto aporta Pilar Cuevas: “La *recuperación colectiva de la historia*, surgida en América Latina a fines de la década de los setenta e implementada como corriente de pensamiento durante los ochenta del siglo xx, se constituyó en uno de los antecedentes más claros en la configuración de escenarios políticos y epistémicos críticos en el campo de la memoria colectiva. Surgida desde los aportes provenientes de la *investigación-acción participativa* y la *educación popular*, así como bajo la particular influencia de intelectuales y activistas como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y el pedagogo brasileño Paulo Freire, la recuperación colectiva mostró las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política y ética, así como desde las diversas lógicas del saber al interior de los sectores populares. Esto en tanto que se dotó de un corpus teórico y metodológico desde el cual se empezó a producir ‘otras’ narrativas históricas que dieron forma disidente a las oficiales, señalando el alcance de un conocimiento surgido a partir del movimiento popular de aquel momento” (2013, p. 69).

<sup>31</sup> El Proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la educación básica (PILEC), se desarrolló desde 1991, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Nos planteamos propiciar la reflexión sobre la práctica, la resignificación de concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, la construcción de propuestas pedagógicas, asumiendo al maestro como sujeto de saberes, de conocimientos y de política. Nos propusimos, junto con los maestros, la creación de espacios colectivos de formación, con la finalidad de construir propuestas pedagógicas colectivas que dieran respuesta a los problemas de enseñanza y aprendizaje que de manera cotidiana se viven en el aula (Ruiz, Pulido, González, Chona y Ruiz, 2010, pp. 84-94).

en 1993 a San Juan de Puerto Rico, donde nos reunimos con profesores de diferentes países de América Latina y nos enlazamos en ese viaje con maestras de Venezuela. Mis viajes se intensificaron a ese país desde 1995, para vincularnos con movimientos pedagógicos, y fue ahí donde pude construir relaciones formativas con diferentes grupos de maestros que estaban trabajando en la misma perspectiva que nosotros, poniendo énfasis en la *investigación-acción*. Perspectivas de teóricos como: Stenhouse, 1987, Carr y Kemmis, 1988, que apuntan que en el desarrollo del proceso de formación de docentes se concibe al “profesor reflexivo en la acción”, que elabora sus propias concepciones y sus hipótesis de enseñanza, contrastándolas con el desarrollo de su práctica, de manera sistemática, crítica y colegiada.

Esta perspectiva nos ayudaba a entender qué tipo de investigación necesitábamos para la complejidad de los diferentes contextos educativos en que estábamos laborando. “[...] la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre o acerca* de la educación, sino *en y para* la educación” (Carr y Kemmis, 1988, p. 168). El planteamiento nos acercaba a la idea de que la categoría de investigación que proponíamos no era la tradicional, de observar a los docentes, luego analizar sus prácticas y publicar los resultados de esas observaciones; no, lo que planteamos desde un inicio era una investigación **desde** los maestros y no **sobre** los maestros, por lo que en nuestra tarea como asesores recuperábamos las ideas de mediadores.

Volviendo a los primeros viajes, comentaba que en Venezuela conocí al maestro Carlos Lanz y a las maestras, Rosalexia Guerra y María Casanova, profesoras y profesores de diferentes regiones del estado de Lara y Caracas, con quienes sostuvimos encuentros de intercambio educativo, donde pude exponer el trabajo pedagógico y político que desarrollábamos en México. En esas reuniones analizamos la posibilidad de generar un Movimiento Pedagógico en América Latina.<sup>32</sup>

Durante el periodo de mi participación en Venezuela (1995-1998), impartí el “Diplomado de fomento a la lectura”, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, en el

---

<sup>32</sup> Mantuvimos por varios años vinculación con diferentes grupos pedagógicos de Venezuela, y en el 2002 se integraron los maestros y maestras de ese país a la Red Iberoamericana, durante el encuentro realizado en Cartagena de Indias, Colombia. Desafortunadamente, no todos los maestros de Venezuela que habían participado en los colectivos docentes ingresaron a la Red Iberoamericana, ya que fueron excluidos por no ser afines al Chavismo. Por ello, los colectivos de maestras de Caracas quedaron fuera de ese proyecto pedagógico.

municipio Sanare, estado de Lara, alrededor de cuatro años. En el año de 1996, en una de esas sesiones de trabajo del diplomado y formación de colectivos pedagógicos, me propuse visitar Colombia y buscar a los maestros y maestras del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC).<sup>33</sup>

Era mayo de 1996, cuando pude contactar a personajes clave de ese movimiento, y durante quince días dialogué con muchos maestros y maestras que desarrollaban alternativas pedagógicas dentro del MPC y que tenían presente que, en América Latina, desde muchos años atrás estábamos en la misma perspectiva de la transformación educativa. Acompañado de la profesora Martha Cárdenas, dirigente sindical y promotora del MPC, visité el edificio sindical de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación y pude entrevistar a varios de los dirigentes. Posteriormente realizamos diferentes reuniones con maestras y maestros que estaban realizando actividades pedagógicas alternativas, una de ellas la profesora Marina Ortiz Legarda, que pertenecía al colectivo “Anillo matemático”. Dentro del MPC había una gran cantidad de proyectos pedagógicos que con diferentes nombres se identificaban con una posición política sindical democrática y con propuestas alternativas de transformación. Ese mismo año de 1996, tuve la oportunidad de intercambiar experiencias y visiones sobre la educación y la política con la maestra María Pilar Unda Bernal, docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, y la responsable de la Revista *Nodos y Nudos* de la propia UPN, con una perspectiva pedagógica importante. Ese viaje me permitió apreciar la evolución que había logrado el MPC entre los maestros, y entonces surgió la idea de que algunas maestras visitaran México.

Al mismo tiempo participaba en dos proyectos: en el Proyecto PILEC y en el de “Transformación de la educación básica desde la escuela” (TEBES), también impulsada por la UPN de México.

*Estamos obligados a hacer memoria, a construir memoria, a refugiarnos y protegerla. Cobijarla ante planificados intentos de ocultamientos intencionales; preservar la memoria del riesgo del cual no está exenta y que cabe contemplar, riesgo proveniente de*

---

<sup>33</sup> “En agosto de 1982, después de veinte años de lucha por las reivindicaciones gremiales, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en su XII Congreso Nacional, abrió un nuevo camino en la historia de los educadores colombianos: decidió ampliar su campo de lucha gremial a la defensa de la educación pública y el rescate de la identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura. Fue así como surgió lo que hemos llamado el Movimiento Pedagógico” (Cárdenas, 1996, p. 2).

*su disciplinamiento por parte de la historia, productora de relatos hegemónicos. En esta línea de pensamiento, refugiar la memoria y a su vez, cultivarla como memoria rebelde, indómita e insurrecta, constantemente atenta frente a relatos históricos fraudulentos y maniobras ocultadoras del ayer solidificadas en narraciones que con pretensión de verdad se instalan teñidas de rigurosidad epistémica (Borsani, 2003-2004, p. 52).*

## Encuentro pedagógico Colombia-México

En julio de 1996, en uno de los primeros encuentros del Proyecto TEBES,<sup>34</sup> invitamos a México a las maestras Martha Cárdenas, Marina Ortiz y Pilar Unda, con el propósito de participar en un intercambio de experiencias entre ambos países. Las maestras expusieron los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano, causando un gran impacto entre nosotros, los docentes mexicanos. Su participación fue muy enriquecedora, pues expusieron las acciones desarrolladas y la importancia de mantener una autonomía en los proyectos que el sindicato impulsaba, así como la necesidad de vincularse con instituciones educativas para generar formas distintas de hacer escuela, otras formas de hacer educación.

Ese intercambio fue importante, ya que permitió la vinculación con maestras de América Latina con experiencias pedagógicas en educación básica y superior, permitiendo apoyar nuestra perspectiva de transformación. El concepto de Red fue uno de los temas fundamentales, porque en TEBES se desarrollaba un proyecto centralizado desde la UPN Ajusco. El concepto de Red que se construía en Colombia tenía como principio la democratización del poder, la autonomía y diferentes formas novedosas de organización como los nodos, que eran espacios autónomos de docentes con vinculación hacia diversas vertientes sin pasar necesariamente por algún centro de dominio. Ese tipo de organización planteaba una Red de maestros con otra concepción de distribución de poder, también de una complejidad mayor y con la perspectiva de fortalecer la educación pública, esa concepción de Red colombiana se aproximaba a la concepción de nosotros, los miembros del proyecto PILEC.

---

<sup>34</sup> TEBES, siglas del proyecto de la UPN de México: “Transformación de la Educación Básica desde la Escuela”, programa que habíamos construido un grupo de académicos de la propia universidad, con la intención de realizar trabajo pedagógico junto a otros maestros de educación básica y superior. Nosotros, los miembros del proyecto PILEC, impulsamos este programa desde una perspectiva instituyente (Castoriadis, 1975). Nuestra perspectiva era transformar la educación.

Para el proyecto TEBES, el concepto de Red estaba distanciado de una idea instituyente, el énfasis era lo instituido, es decir, prevalecían las prácticas institucionales tradicionales y poco se favorecía la innovación, y aunque la noción de Red fue incorporada al proyecto de Ajusco, se hizo con la finalidad de darle matices de horizontalidad, aunque en el fondo era un proyecto instituido, ya que la mayoría de los colectivos de maestros estaban conformados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, interesados en titularse de la licenciatura, no presentaban características de maestros militantes preocupados por la transformación. La concepción de Red que proponíamos era compleja, pero adecuada para transformar la organización de las escuelas. Los maestros y colectivos seríamos importantes agentes movilizados de una escuela ininteligible que tendríamos que volver a inventar. En cada colectivo deberíamos analizar, proponer y trabajar desde la “incertidumbre”, lo que significaba un gran reto. Lo cierto es que en la larga trayectoria del proyecto TEBES, la mayoría de los colectivos no lograron dar ese paso, pues optaron por el camino de lo visto, de lo andado, sin arriesgar y alterar a fondo el estado de las cosas educativas y sociales.

En ese marco de intercambio pedagógico realizamos el “Tercer encuentro estatal de colectivos escolares”, en la ciudad de Oaxaca, donde las maestras Martha Cárdenas y Marina Ortiz sintetizaron los propósitos del Movimiento Pedagógico, enfatizando las formas novedosas de organización y las prácticas educativas que tenían como propósito mejorar la educación pública, además de poder incidir en el cambio educativo desde lo colectivo y a dos niveles: desde abajo, mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas; y desde arriba, mediante la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales y “por una educación democrática y popular, y el fortalecimiento de una educación pública” (Cárdenas, 1996, p. 5).

A partir del Encuentro realizado en México con las maestras del MPC, se inició una relación permanente de trabajo pedagógico. Con ellas se sentaron las bases de una organización educativa internacional, con el objetivo de aportar hacia “otras formas de hacer escuela”.

## Tejiendo y destejiendo la experiencia de la Red Iberoamericana

*Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. [...] Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiendo a*

*ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias de un día para otro o en el transcurso del tiempo (Larrosa, 2003, p. 30).*

Las dos experiencias de América Latina expuestas, la de Colombia y la de México, partían de acciones relacionadas con la lucha político-pedagógica, y se encontraban en una fase de aglutinamiento con otras similares.

En los encuentros de maestros del proyecto TEBES, entre 1997 y 1998, fuimos construyendo la idea de organizar una Red más amplia de docentes interesados en realizar investigación educativa. La idea se fue concretando, pues nos unía la perspectiva pedagógica y la necesidad de buscar la transformación desde los protagonistas, los maestros. Ahí estuvimos los docentes de Colombia, España y México, que en alguna reunión propusimos la organización de un encuentro inicial al que llamaríamos “Primer Encuentro Iberoamericano”, pero cuando emergían los nombres y fechas para ese evento, los maestros de España comentaron que ellos ya habían realizado uno similar en La Rábida, Huelva, España, en 1992, con algunos maestros de América Latina y plantearon que se nombrara “Segundo Encuentro”. Aceptamos la propuesta sin pensar en las consecuencias, pues a partir del encuentro en Santa Martha, Colombia, se fue generando el pensamiento de que los maestros españoles habían traído esas ideas originales y nosotros solamente estábamos dando continuidad a su proyecto. La discusión no es ociosa, ya que el imaginario social nos colocaba como sujetos dependientes una vez más y no se reconocía cada una de las historias, solamente iba por delante en cada texto o convocatoria que el “primer encuentro” venía de occidente. Para algunos maestros esto no era relevante y nuestras voces eran silenciadas con pedagogías que no correspondían a los contextos comunitarios de América Latina.

Es claro que la Red Iberoamericana construida con tres experiencias distintas y en contextos diferentes no tenía su origen en España, ya que los planteamientos teóricos de los maestros españoles se sumaron a las propuestas desarrolladas por los colombianos y por nosotros los mexicanos, con una experiencia acumulada de varias décadas de trabajo político y pedagógico. Por ejemplo, nosotros (los del proyecto PILEC) veníamos de una experiencia de reivindicación socialista y no necesariamente recuperábamos la llamada escuela mexicana, ya institucionalizada desde el gobierno oficial de los años setenta. Llegábamos con la fuerza y la historia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación<sup>35</sup> (CNTE), como

---

<sup>35</sup> Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Organización disidente del SNTE que nació para democratizar al sindicato corporativo.

parte de la disidencia dentro del SNTE,<sup>36</sup> y no teníamos ninguna relación con el Encuentro en Huelva, España, pues no seguíamos su perspectiva de investigación, ni tampoco conocíamos su proyecto. Al tener el primer acercamiento en 1993 con los docentes españoles coincidimos en que en diferentes partes del mundo los maestros estábamos construyendo alternativas pedagógicas “desde abajo”, y que muchos veníamos de movimientos políticos sindicales alternativos.

El equívoco de aceptar que se nombrara como “Segundo Encuentro” fue tomando cuerpo en una visión neocolonialista y paulatinamente la escritura fue exponiendo esos propósitos, a través de los artículos publicados. El primero de ellos fue el prólogo del libro *Los profesores nos decidimos por el cambio* (2000), donde se afirmaba lo siguiente:

*Nadie podía imaginar en 1992, cuando nos reunimos un reducido número de docentes iberoamericanos en la Rábida (España) para discutir sobre las ideas de Investigación y Renovación Escolar que propone el proyecto IRES, que siete años después íbamos a tener la oportunidad de participar en un segundo encuentro para compartir el conocimiento profesional desarrollado por tres redes consolidadas de profesores que pretenden transformar la educación a través de su propia investigación y la de sus alumnos (Porlán, 1999, p. 5).*

La redacción que menciona: “siete años después íbamos a tener la oportunidad de participar en un segundo encuentro”, y la falta de explicación sobre el contexto de porqué se llamó “Segundo Encuentro”, generó la idea de que la creación de la Red Iberoamericana había venido del otro lado del mar, de Europa.

Posteriormente, en el año 2001, se publicó un libro llamado *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*, coordinado por Marcos D. Arias, Alberto Flores y Rafael Porlán, donde se especificó que en el año 1992 se había desarrollado el “Seminario iberoamericano sobre diseño y desarrollo curricular”, en el marco del Proyecto IRES: “En América Latina existe una variedad de programas que también buscan el cambio escolar desde las escuelas y los profesores [...] Ellos también deberían participar en esta obra” (Arias, Flores y Porlán, 2001, p. 8).

---

<sup>35</sup> Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), una de las agrupaciones más grandes de América Latina. El SNTE es un sindicato corporativo al servicio del poder, entonces el PRI, que controlaba las escuelas de México. Los maestros disidentes eran reprimidos e incluso asesinados.

En el libro no se aclara el origen de la Red Iberoamericana, sólo se acepta que “también trabajamos afanosamente”, como ellos, en “el cambio escolar desde las escuelas y profesores”. En esas publicaciones el criterio estaba centrado en el sello editorial y la mayoría de los integrantes de la Red no participábamos en ellas, por lo que conocimos el libro posteriormente, cuando se distribuyó en los encuentros y las librerías.

Siguiendo con este recuento de la memoria pedagógica, en agosto de 2001, en Colombia, apareció la convocatoria en la revista *Nodos y Nudos* de la propia UPN, invitando al “Tercer Encuentro Iberoamericano”:

*En los últimos años, maestros de diversos países iberoamericanos participan y crean colectivos y redes como formas alternativas de relación y organización pedagógica, lugares de encuentro para el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes, posibilidades de construcción colectiva de nuevas propuestas escolares. Con ello, se configuran poco a poco comunidades de saberes pedagógico en el contexto de las cuales se adelantan procesos de escritura, sistematización, investigación, innovación, creación y recreación de experiencias.*

*En concordancia con esto, en países como México, España y Colombia se han realizado eventos en los cuales los maestros han sido los protagonistas, a diferencia de aquellos congresos y simposios educativos en los cuales participan como simples consumidores de elaboraciones producidas por otros (Convocatoria, 2001, p. 66).*

En esta primera parte de la convocatoria se puede observar el énfasis puesto en la importancia de la búsqueda por crear un movimiento pedagógico por parte de los países participantes al organizar colectivos y redes como formas alternativas de relación y organización pedagógica, y erigir lugares de encuentro para el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes de los docentes. A continuación incluyo información donde se legitima la idea del “origen único”: “En el marco del proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) se realizó, en España, el Primer Encuentro Iberoamericano en julio de 1992, [...] Siete años más tarde, en julio de 1999 se llevó a cabo en México el Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación desde la Escuela” (Convocatoria, 2001, p. 66).

Esa redacción, que habla de los orígenes de la Red gestándonos como dependientes coloniales me impactó terriblemente, y también a los compañeros de los colectivos del Proyecto PILEC, pero poco a poco fuimos cayendo en la cuenta de que había problemas no

sólo con los párrafos que aludían a la forma, sino también al fondo. Recuerdo que, en el encuentro de Santa Martha, Colombia, los profesores españoles intentaron centralizar la organización del Iberoamericano desde su propia perspectiva, lo que generó en la plenaria de docentes un gran malestar. Iniciamos una discusión acalorada entre todos los participantes de la plenaria, que éramos alrededor setecientos maestras y maestros, pues fue la primera muestra de imponer una sola visión del Proyecto pedagógico; la inconformidad fue tal que tuvieron que retractarse de sus propuestas. Ellos pretendían que los maestros y maestras olvidáramos los contextos culturales que nos daban identidad, como es la experiencia de América Latina, y solo miráramos el tema curricular que era la propuesta española.

Con el paso de los años, otras Redes de otros países se incorporaron a ese proyecto Iberoamericano. En el Encuentro realizado en México se integraron los compañeros maestros de Argentina, mientras que en el de Colombia se sumaron los profesores de Brasil, y más tarde los docentes de Venezuela, con los que habíamos trabajado años atrás en la formación de colectivos de maestros, desde el proyecto PILEC, y finalmente ingresó Perú. A pesar de los avances continuados seguía la creencia de que el origen de la Red Iberoamericana había llegado de la “madre patria”, una idea neocolonialista que aceptaron algunos maestros de América Latina de las diferentes redes, y que asumieron explícitamente en una defensa a ultranza, mientras que otros prefirieron guardar silencio y algunos más difundieron esa historia sin tener una conciencia clara de lo que implicaba. Por mi parte, en cada encuentro promovía la necesidad de crear la historia de la Red Iberoamericana, dando cuenta de la diversidad de proyectos que la hicimos nacer.

La crisis se inició en el año de 2010, cuando la delegación mexicana asistió a los preparativos hacia el VI Encuentro de la Red Iberoamericana en Santa Fe, Argentina, y al leerse el texto de la nueva convocatoria, donde se detallaba que en España había surgido la Red Iberoamericana, intentamos precisar cómo se había llegado al acuerdo en México, de nombrar al Primer encuentro, como Segundo. A partir de ese momento se desplegó una discusión vía internet que duró varios meses. La convocatoria de los compañeros de Argentina comentaba:

*Hay quienes venimos por primera vez; hay quienes aún atesoramos el recuerdo de la última despedida en Venezuela, en Brasil, en Colombia, en México... Incluso, algunos guardan en la memoria aquel primer encuentro en Huelva, España, por el año 1992. [...] Seguramente cada uno de nosotros y nosotras tiene una visión distinta acerca de la historia y los sentidos de “los iberoamericanos”. [...] En este sentido, consideramos que resulta importante contar nuestra historia retomando los aportes de los debates,*

*discusiones y síntesis que se fueron produciendo en los anteriores encuentros. [...] Estos encuentros iberoamericanos tuvieron su hito fundacional en el año 1992, cuando un grupo de educadores de América Latina y España se reunieron en la ciudad de Huelva para pensar en un proyecto de encuentro y reflexión*<sup>37</sup> (Convocatoria, 2011.).

Como producto de una larga y enconada discusión, los compañeros argentinos que redactaron los párrafos anteriores se plegaron a la idea del origen único de la Red, pero los escribas de ésta, con un marcado espíritu malicioso intentaron rematar la discusión con la palabra “hito”, que no se había incluido en ninguna convocatoria y que fue la muestra clara de una ideología neocolonial apegada, pues sin investigar, y a pesar de los argumentos que habíamos expuesto los mexicanos en contra, remataron con la misma frase: **“Estos encuentros iberoamericanos tuvieron su hito fundacional...”**

*¿Qué hacemos con las palabras?* Emplear la palabra “hito” colocaba al “Primer encuentro”, en España, como un acontecimiento que había resultado esencial y marcado un antes y un después. La convocatoria explicitaba la adhesión a la idea “originaria” y ahora, además, como hito de su historia; y aunque la delegación mexicana envió infinidad de argumentos para explicar que el origen de la Red tenía una historia divergente, los redactores argentinos se plegaron a la historia oficial y no pudimos romper el paradigma neocolonial.

Iñaki Rivera (2010) ha expresado que: “Historia y Memoria, ambas se ocupan del pasado, pero la diferencia puede (y debe) ser radical: la mirada ha de ampliarse no sólo a lo sucedido, sino también a lo que no acabó pasando porque fue derrotado, aniquilado, menospreciado, hundido, a lo que fue, en definitiva, malogrado” (p. 29).

Como resultado de las intensas disputas y mi insistencia en esa discusión pendiente, se propuso que durante el encuentro en Córdoba, Argentina, se abriría una mesa de discusión para iniciar un proceso que nos llevara a documentar la historia de la Red Iberoamericana; pero cuando llegamos a Córdoba, todo estaba perfectamente organizado para no debatir y solamente el último día se propuso que esa mesa de análisis se trasladara a Perú, tres años después, donde se organizaría el VII Encuentro, que estuvo tan mal organizado, que lo cerramos peleando por las constancias de participación. Ese acontecimiento fue muy significativo, porque quedaba muy poco de la perspectiva pedagógica-política planteada

---

<sup>37</sup> El texto en negritas lo utilizo para resaltar que el concepto de “hito fundacional” no se había incluido en ninguna convocatoria para los Encuentros de la Red Iberoamericana.

desde 1999, y nos encontrábamos en ese momento en una crisis profunda, porque lo esencial de la perspectiva de la Red, que era transformar la educación, para ese momento se encontraba muy lejos del planteamiento original y los Encuentros se habían convertido en cualquier congreso educativo.

Regresar a los acontecimientos desde una mirada y vivencia distinta, permite a los grupos sociales plantear nuevamente aquellos sucesos que marcaron el rumbo de la vida de esas colectividades, en este caso de las redes.

*A la memoria le interesa lo que permanece, a la historia le incumbe lo que cambia. En suma, puede señalarse que en la memoria colectiva conviven distintas versiones que los grupos construyen de su pasado a través de las constantes discusiones y comunicación, retomando como sustento los significados de las vivencias compartidas, lo que le otorga un carácter múltiple y diverso. En cambio, la historia tiende a presentarse como la versión única y “autorizada” sobre el transcurrir de la sociedad, lo cual se puede mostrar en la versión que se narra en los libros de texto [...] la memoria en todo momento es presente. Y eso que se hace presente es significativo. Y el lenguaje es el marco social y artefacto por excelencia (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012, pp. 39, 41).*

A continuación transcribo un diálogo con la Dra. María del Pilar Unda Bernal,<sup>38</sup> participante en la organización inicial de la Red Iberoamericana de colectivos que hacen investigación desde su escuela (vía Skype, mayo, 2016).

*Roberto: Pilar, ¿recuerdas el primer acercamiento entre ustedes, los maestros colombianos, con los maestros mexicanos?*

*Pilar: Por alguna razón conociste la Revista Nodos y Nudos de la UPN de Bogotá, que habíamos construido como una herramienta del Proyecto RED de Cualificación de Educadores en Ejercicio; y cuando me hablaste me sorprendió saber que ustedes también tenían una trayectoria en la construcción de colectivos en México, desde la Universidad Pedagógica de tu país, llamado proyecto TEBES y que se había constituido formalmente en ese mismo año de 1996.*

---

<sup>38</sup> Ésta es una versión resumida de la entrevista antes mencionada, para leerla de forma completa, favor de consultar el libro: *La documentación narrativa en la memoria pedagógica: las redes de docentes como sujetos de saber y de política*, 2020, de mi autoría.

*Roberto: La idea de este diálogo es recuperar los momentos de iniciación entre los dos proyectos de Colombia y de México. En la tesis,<sup>39</sup> Pilar, analizo los fundamentos pedagógicos y las experiencias vividas en la conformación de la Red Iberoamericana, tanto de Colombia, como de España y México en un primer momento; y luego, la integración de Argentina, Brasil, Venezuela y Perú.*

*Pilar: Por nuestra parte, la RED-CEE, en la UPN de Colombia, nace a mediados de los años 90, como una propuesta de formación que, recogiendo los principales aportes del Movimiento Pedagógico, busca instalar al maestro con sus saberes, sus prácticas y en el centro, lo que representa un modo distinto de pensar la “formación”. Se entiende la RED como una forma de trabajo no jerárquico, abierta a la multiplicidad, que rompe con el supuesto de “verdad” y con la imagen del maestro como sujeto de carencias, necesitado, dependiente de otros, que serían los responsables de volverlo “capaz”, y que subyace al enfoque de la “capacitación”. [...] Me parece que la conexión se da precisamente porque tanto México como Colombia habían decidido construir propuestas que reconocieran la potencia del maestro, sus saberes, sus deseos, su carácter de intelectual, y porque hacen una apuesta por el trabajo en colectivo.*

*Roberto: Otra idea Pilar, es escribir los aportes de los participantes originarios en lo que llamamos Segundo Encuentro Iberoamericano de los maestros colombianos, españoles y mexicanos, ya que, al pertenecer a historias diferentes, nuestras contribuciones fueron distintas. Desde esta perspectiva enfatizo que el nacimiento de esta Red no tiene origen en una sola experiencia, no partió de una única y originaria idea, como han referido las convocatorias de los diferentes Encuentros Iberoamericanos, y ha sido retomada en otras publicaciones, lo que ha generado desconfianza, porque, además, muchos maestros tienen la información errada de que desde España vino la idea de la formación de la Red Iberoamericana.*

*Pilar: En relación con el trabajo de los colectivos TEBES en México, recuerdo que a partir de un par de intercambios entre 1997 y 1998, decidimos entre coordinadores e integrantes del proyecto TEBES de México, el proyecto IRES España y de la RED-CEE de Colombia, organizar conjuntamente un encuentro en el que participaran maestros de los tres países. Dado que el Proyecto IRES de España había realizado “El Primer Encuentro Iberoamericano sobre Desarrollo Curricular”, en La Rábida, Huelva, España en 1992, se acordó nombrarlo*

<sup>39</sup> Me refiero a la tesis doctoral que en ese momento estaba escribiendo.

como “Segundo Encuentro”, pero claramente tendría un carácter distinto, pues se trataba **por primera vez** de realizar un trabajo coordinado, con el propósito de posibilitar el reconocimiento e intercambio entre los maestros que hacían parte de las tres propuestas.

*Pilar: La cosa es cómo hacer los planteamientos desde distintos momentos y evitar la exclusión de unos sobre otros, pues cada historia es valiosa. [...] Por eso me parece adecuado tu planteamiento de reconstruir la historia del Movimiento desde distintas voces, pues una de ellas es la de los españoles, pero no es LA.<sup>40</sup> De ahí la discusión (ahora del Ibero de 2017). Yo no sé quien escribió ese documento de Colombia, es un desastre, incluso Mercedes<sup>41</sup> plantea que el surgimiento de la propuesta de redes era gracias al Movimiento Pedagógico Colombiano de los ochenta y de los maestros de los sesenta, y eso ¡no es así! Entonces me parece importante: Uno. Reconstruir la historia de los encuentros Iberoamericano desde los distintos países y distintas voces porque cada uno tiene su versión (Unda y Pulido, 2016).*

## En busca de la perspectiva perdida

En el Encuentro de 2002, en Santa Martha, Colombia, Orlando Fals Borda impartió la conferencia titulada “Es necesario sumar saberes”. No recuerdo la fecha en que me entrevisté con él, pero fue después del “Segundo Encuentro Iberoamericano”, en México (1999). En esa ocasión tuve la oportunidad de comentarle sobre el proyecto que estábamos construyendo Colombia, España y México, con el objetivo de crear un movimiento pedagógico latinoamericano. Conversamos un largo rato. Recuerdo su sabiduría, amabilidad y disposición al diálogo. Dos años después pude percatarme de la admiración y cariño que le profesan no sólo los colombianos, sino muchos de los maestros de América Latina.

El maestro Fals Borda, en la conferencia inaugural del Encuentro, analizó la importancia de crear una pedagogía para nuestro contexto de América Latina:

*Me parece claro que ustedes están ante una necesidad de reinventar la escuela. Como saben, la escuela es una **invención europea** que, a partir de la Ilustración, fue*

<sup>40</sup> Cuando Pilar Unda enfatiza con mayúsculas “LA”, interpreto que se refiere a que la versión de los españoles no es la única versión del origen y conformación de la Red Iberoamericana.

<sup>41</sup> Mercedes Boda, maestra colombiana.

*extendiéndose por el mundo, en especial en el mundo tropical y subtropical de nuestros países. Si ello es así, si la escuela es una invención humana, y si su lugar de origen fue Europa, entonces es muy lógico que examinemos las relaciones entre esta invención y su contexto, porque de allí proviene buena parte de los **desfases o disfunciones que hoy observamos en el funcionamiento de esta invención en nuestros países**. No es una tesis nueva, pero muchos olvidan el peso del contexto en la intervención. [...] Estoy seguro de que ustedes ya tienen una cierta visión de lo que quisieran hacer, cómo reinventar esta escuela contextualmente **para que no sea una simple copia o imitación del primer invento original europeo, sino que ahora se cumpla ese principio de la contextualización, respondiendo a nuestras propias realidades y no a las de Europa**. Ahí veo el reto principal de la misión de ustedes: al pensar una escuela para el trópico y para el subtrópico; es decir, para el “tercer mundo” y para nuestro pueblo pobre, marginado, olvidado, explotado. Una escuela y una universidad muy especiales porque tienen que responder a las urgencias de los **procesos actuales que tratan de desvirtuar nuestra personalidad y cultura, porque tratan de homogenizarnos, de imponer modelos que no son nuestros desfigurándonos como cuerpo, haciéndonos perder nuestra autonomía, nuestra dignidad y nuestra identidad** (2005, pp. 92-93).*

El texto es contundente, los argumentos empleados por el maestro Fals Borda reafirmaban que estábamos en el camino decolonial adecuado en la construcción del Proyecto de transformar, a partir de nuestros contextos culturales y desde las redes autónomas de maestros, para no seguir repitiendo los patrones llegados de Europa; es decir, nos lanzaba una crítica con argumentos desde la decolonialidad que pocos pudimos percibir con claridad y a los que reaccionamos tarde, y de manera deficiente. Pero el texto leído por el maestro Fals Borda esa misma mañana se contraponía con la intentona de imponer un proyecto educativo desde la mirada de los maestros españoles, una concepción curricular que no tomaba en cuenta los contextos diversos de América Latina.

Leonor Arfuch (2013). En su libro: *Memoria y autobiografía*, comenta sobre la importancia de documentar el *valor memorial*:

*Rostros, voces, cuerpos se hacen cargo de palabras, sostienen autorías, reafirman posiciones de agencia o de autoridad, testimonian el haber vivido o haber visto, desnudan sus emociones, rubrican políticas de identidad. [...] el relato de una vida compromete siempre la temporalidad, existe también, en el espacio biográfico, lo que podríamos llamar el valor memorial, que trae al presente narrativo la rememoración de un pasado,*

*con su carga simbólica y traumática para la experiencia individual y/o colectiva. Un valor doblemente significativo cuando el relato biográfico está centrado justamente en ese pasado por su cualidad misma, por lo que ha dejado como marca, como huella imborrable en una existencia (p. 20, 24).*

## Vuelta a México, una posibilidad de mudanza decolonial

En la convocatoria al VIII Encuentro Iberoamericano, de julio de 2017, se establece la posibilidad de un cambio en el rumbo y el regreso a las ideas originarias de una verdadera transformación pedagógica.

En Perú se acordó que el Encuentro se llevaría a cabo en la ciudad de Morelia, México, en el año 2017. Un año antes, en México hicimos presencia los representantes de Argentina, Colombia, Perú y México, quienes debatieron para sentar las bases de lo que sería la Red Iberoamericana y desde esa fecha han trabajado afanosamente por reorientarla.

En esta convocatoria aprobada por todos los países no aparece el “origen único”, ni los “hitos” fundacionales que marcaron algunos Encuentros, pues se ha entendido que el tema precisa tener un espacio de discusión y análisis con el objetivo de que se conozcan todas las versiones en la construcción de la Red Iberoamericana, y finalmente se establezca que no hubo una idea única para dar origen a la Red.

La nueva convocatoria para el Encuentro de 2017 no sólo cambió de formato; además, la perspectiva que se plasmó estaba orientada a la construcción de un nuevo camino. Veamos algunas nuevas ideas de ésta:

*El contexto de vida de los países de América Latina y España obliga a repensar la índole de las relaciones sociales que tejen las personas que las habitan. Veremos como resultado que la formación de los seres humanos tiene como base procesos educativos colonializantes, con arraigada tradición eurocéntrica y con una sola verdad en el centro: el mercado.*

*[...] En los Encuentros Iberoamericanos se ha concebido al maestro(a) en el territorio, en el centro educativo en que realiza su práctica pedagógica, no solamente en el que reclama sus derechos, sino en el que trabaja a la par con la comunidad, construyendo propuestas a partir de su realidad y es parte vital de la misma.*

*Contrario a esta tendencia predominante, en la que la técnica se convierte en la esencia de la verdad, la Red Iberoamericana de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad pretende construir una postura crítica frente a las políticas educativas domesticadoras. El camino es, para nosotros, la apertura de espacios dialógicos en los cuales se escuchen las voces de los y las protagonistas de prácticas pedagógicas e investigaciones innovadoras, con las cuales se puedan construir las bases de una pedagogía propia, de carácter decolonial, antihegemónica y emancipadora. Una mirada con la cosmovisión de los pueblos originarios, la idea de comunidad y los postulados del buen vivir (Convocatoria, 2016, s/p).*

Las reflexiones anteriores están situadas en el marco del trabajo contra el olvido: “Se intenta acabar con el silencio que navega sobre la amnesia, lo cual quiere decir que la amnesia, la desmemoria y el olvido se edifican con el silencio, la antítesis de la comunicación (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012, p. 31).

## Reflexiones finales

Este texto me ha permitido realizar un recorrido de más de veinte años de trabajo ininterrumpido en la construcción de colectivos y Redes de maestros y maestras, por transformar nuestra materia de trabajo. Una labor permanente con colectivos de docentes, donde la documentación narrativa y la autobiografía en particular ha sido el vehículo para comunicar nuestras experiencias pedagógicas, de ahí que este relato se encuentre escrito en primera persona. Como dice Ricoeur (1995): “una autobiografía es ante todo el relato de una vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada” (p. 13).

El recorrido pedagógico que he expuesto muestra también las complejidades en la búsqueda de transformar lo establecido, es dar voz, escuchar lo ignorado, hacer visible lo que permanentemente se intenta ocultar, de ahí la importancia de la reconstrucción de la memoria pedagógica, de realizar nuevos recorridos por aquellos senderos que se consideran ya andados, porque en cada vereda se pueden encontrar nuevas miradas e historias qué escuchar.

Este relato también puede ser un ejemplo teórico metodológico para documentar procesos que se han vivido en la práctica cotidiana de la educación, ya que en las aulas y escuelas se viven importantes procesos de intento de cambio que muchas veces son frustrados, y de ahí la importancia de relatar esos acontecimientos, para dejar testimonio que ayude a otros docentes en esa búsqueda de cambio. Atrevernos a contar lo que cada uno de nosotros y nosotras hemos vivido por muy contradictorio que sea o poco valioso que parezca es importante, pues la experiencia vivida es fundamental para que se escuchen nuestras voces como educadores para nombrar nuevamente, desde otras miradas y con otras palabras esas historias que se creían enterradas y olvidadas.

Cierro este relato con la fuerza de Jorge Larrosa:

*Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquiera) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera) puede ayudarme a formar o transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (Larrosa, 2009, p. 21).*

## Referencias

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, D., Flores, A., y Porlán, R. (compilación). (2001). Introducción. *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Sevilla: Díada, pp. 7-9.
- Borsani, M. (2003-2004). Memoria: intemperie y refugio. *Historia, memoria y pasado reciente*, Anuario N° 20, Escuela de Historia, UNR, Buenos Aires: Homo Sapiens, pp. 52-60.
- Cárdenas, M. (1996). El Movimiento Pedagógico y la formación de maestros: la experiencia de los maestros colombianos. *Educación Alternativa*, 7, 2-7.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Hacia una ciencia educativa crítica. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* (67-189). Barcelona: Martínez Roca.

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Convocatoria (2016). *VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela*. México.
- Convocatoria (2011). *VI Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela*. Argentina.
- Convocatoria (2001). *III Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela*. *Nodos y Nudos*, 2(13), 66-67.
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. Katherine Walsh. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir y (re) existir y (re) vivir (69-104)*. Quito: Abya-Yala.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fals, O. (2005). Es necesario sumar saberes. *Entre maestr@s*, 12(5), 92-99.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- . (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Juárez, R., Arciga, S., y Mendoza, J. (2012). Noción y elementos de la memoria colectiva. *Memoria colectiva procesos psicosociales*. México: UAMI / Porrúa, pp. 11-44.
- Lanz, C. (2010). *Herramientas*. Disponible en: [www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos](http://www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos).
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- . (2003). *La experiencia de la Lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial*. Silvia Jawerbaum y Julieta Barba (traducción). Barcelona: Gedisa.
- Porlán, R. (2000). Prólogo. *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 5-9.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- . (1995). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rivera, I. (2010). La memoria: categoría epistemológica para el abordaje de la historia. Roberto Bergalli, *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona: Anthropos, pp. 27-47.

- Ruiz, C., González R., y Pulido, R. (2005). El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la educación básica PILEC. *Entre maestr@s*, 5(13), 95-108.
- Ruiz, C. Pulido, R. González, N. Chona, A. Ruiz, P. (2010). Transformar el aula, la escuela y la comunidad. Proyectos de intervención de profesores en un programa de formación docente. *Entre maestr@s*, 10 (33), 84-94.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. Jorge Larrosa y Carlos Skliar (edición). *Experiencia y alteridad en educación* (13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Unda, P., y Pulido, R. (2016). Entrevista vía Skype.
- Unda, P. (2004). El maestro en la expedición pedagógica: De portador al productor de saber pedagógico. *Entre maestr@s*, 4(10), 82-86.
- . (2000). Los maestros, las redes y lo no domesticado. En: *Entre maestr@s*, 1(1), 74-76.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Andrés Bello.

# Resignificando la práctica docente: Narrativa decolonial sobre la identidad del pedagogo en universitarios del Estado de México

Erika Rodríguez Corona

Universidad Nacional Autónoma de México.

FES Aragón.

## Introducción

### ¿Qué aspecto decolonizare?

**D**ecolonizar, para mí representa la palabra más importante que he aprendido en este último año, gracias al desarrollo de mi tesis de maestría. Estudiar conceptos como: “colonialidad” y “decolonialidad” me parecía muy complejo, sigue siéndolo, la diferencia es que ya no significa para mí un mero ejercicio académico, sino que trasciende a mi vida cotidiana. Ahora su estudio y comprensión, me otorga tejer reflexiones y generar cambios paulatinos en diferentes ámbitos de mi vida. Sinceramente de inicio, postergué mucha lectura sobre “colonialidad” porque di por hecho que, sería algo muy complicado de entender. Mal hecho. Como investigadora no debiera ser un problema tener retos, de lo contrario, me privaría de conocimiento y experiencia. Haber comprendido el concepto de “colonialidad” ha sido muy grato para trazar reflexiones y caminos distintos como profesional y como persona. Es por ello que, agradezco la oportunidad de participar en este libro porque desarrollar una problemática que involucre exponer los alcances que tiene la colonialidad, representa como pedagoga, una invitación invaluable para resignificar mi práctica como docente y también como universitaria. Mirar la identidad del pedagogo, a través de la narrativa de mis alumnos universitarios, me brinda otra perspectiva, menos generalizada, más situada, que propicia a mi parecer un camino de empatía y comprensión. La investigación biográfico – narrativa es una alternativa para aquellas

problemáticas, como la que planteo, para ser retomadas desde otro ángulo, más humano y personalizado. No obstante, desde lo cotidiano, no puedo ignorar que la pedagogía ha sido concebida y practicada durante mucho tiempo bajo un enfoque positivista que ha limitado su quehacer por considerarla una “ciencia”. Considero que, este es el punto de partida del que me apoyo para justificar mi intención para este escrito, dado que, para la condición posmoderna y la situación de pandemia que acontece, es emergente resignificar lo que hoy el pedagogo representa dentro de una sociedad, superando ideas y tradiciones en torno al ejercicio docente y requisitos de un perfil específico. Tal perfil, actualmente a mi parecer, pesa mucho en los universitarios, si este no llega a ser cubierto al cien, no obstante, para la situación de pandemia y retos que afronta la educación, pienso que el perfil de egreso de un estudiante de Pedagogía, es necesario que sea deconstruido en todo momento, porque su vigencia ya es caduca, si no se involucran aspectos que den sentido, identidad y oportunidad a los universitarios. Es decir, de nada sirve que el universitario cubra requisitos de conocimientos, habilidades y actitudes de un plan de estudios, si no se detiene a cuestionar durante su trayecto formativo, ¿qué le significa?, ¿con que se identifica? Y ¿qué sentimientos o emociones lo envuelven al respecto? Y, sobre todo, ¿qué tan motivado se encuentra ante los cambios y retos? Antes de esta pandemia mundial y momento inédito que vivimos como sociedad, pude percatarme que la identidad pedagógica, dentro de la Univer Milenium plantel Ixtapaluca, donde doy clases a universitarios de segundo semestre en Pedagogía, se encuentra ausente, olvidada y en el mejor de los casos dividida en supuestos que les angustian y a la vez, que les entusiasman. A lo largo de este escrito, compartiré con el lector, la narrativa que me compartieron estudiantes de Pedagogía que, son resultado de sesiones realizadas en los primeros tres meses de este año 2020, en donde voy desatando sus opiniones en cuanto a lo que implica ser pedagogo y estar frente a un grupo. Estas narrativas fueron obtenidas, gracias a las autoevaluaciones que realizaron al término de las exposiciones que llevaron a cabo en equipo dentro de la asignatura de Didáctica General. Lo recabado, es para mí, oro molido, porque he conocido sin mascarar su sentir en cuanto a su futura práctica profesional, lo que me obsequia la materia prima para empezar a decolonizar supuestos y creencias que encierra el discurso colonial “instrumental” de lo que implica ser pedagogo actualmente.

## Identidad pedagógica, identidad invisibilizada.

*El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano,  
lo familiar o lo conocido que se divide y  
se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno,  
lo extraño o lo desconocido y  
regresar después, formado o transformado, al lugar de origen”*

**Jorge Larrosa.**

Para situar al lector sobre mi interés en torno a la identidad del pedagogo, me apoyaré de mi propia narrativa, como forma de expresión de lo que me ha conformado como pedagoga. “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y de acción de sus miembros”. (Bruner, 1997, p. 17) Y es que la narrativa, me concede esa metodología alterna, para identificar y desarrollar una problemática desde mi postura, historia de vida, y experiencia. Esperando obtener del lector una mirada empática, doy comienzo.

Recuerdo que, a la mitad de mi trayecto como estudiante de Pedagogía en la FES Aragón, cuestionarme sobre lo que haría egresando de la carrera, me quitó tranquilidad varios días y noches, porque a su vez, se acercaba el periodo de escoger asignaturas optativas para tercer semestre. Me preocupaba el hecho de no encontrar trabajo, al momento de egresar aunado a que, muchos compañeros de generación, tanto del turno matutino como vespertino, habían desertado de estudiar, dado que, el discurso empleado en las clases demandaba de nosotros como estudiantes, romper con muchos paradigmas y salir de algún modo de una zona de confort. Recuerdo que, durante las clases era común escuchar los puntos de vista divididos que generaban los maestros acerca del nuevo plan de estudios, 2003, de aquel entonces. Compañeras lo tenían muy claro, se ubicarían en una escuela y se emplearían de maestras de kínder, otros daban participaciones con lenguaje muy rebuscado generando en los demás cierto temor a contradecirles, por ejemplo, en la asignatura de “Antropología hermenéutica” empezaban varios compañeros a ser muy cercanos a varios maestros. Mientras yo pensaba, “no entiendo a tantos teóricos que leo, empiezo a confundirme más”, yo no quiero quedar bien con ningún maestro o hablar por hablar, de verdad ¿esto es lo que quiero?, ¿qué soy?, ¿Qué haré cuando salga? ¿Seré maestra de escuela, guía, instructora, cuidadora? Compañeros de otros grupos, platicaban entre pasillos sobre su interés por la

Capacitación para el trabajo, etc. Y yo solo quería encontrar una brújula, un sentido de pertenencia más allá de ser maestra de kínder. Es así que, me incline a asignaturas optativas con más corte social como “Género y educación”, “Derechos Humanos”, “Orientación Educativa”, etc. No recuerdo con exactitud todas las materias que tomé, lo que si recuerdo es que, ninguna tuvo que ver como tal, con una temática relacionada a la “identidad del pedagogo”, quizás, en un primer momento, asignaturas como “Teoría Pedagógica”, “Filosofía de la educación” y “Epistemología” daban pie a la reflexión sobre ello y me abrieron un tanto la conciencia para empezar a cuestionar y no reproducir lo ya dado en educación, a tomar una postura propia. Y es que, hablar de identidad no es nada sencillo, involucra para mí, construir e integrar un conjunto de valores y convicciones entre la teoría y la práctica que sean congruentes entre sí, en todo momento. No siempre se logra tal congruencia ya sea porque te tienes que alinear a la burocracia, organización y corrupción de las instituciones, o bien, porque proponer algo distinto que genere cambios, resulta amenazante o mal visto, pero: “Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario”. (Freire, 2010, p. 26). Fue para mí, doloroso, frustrante y a la vez liberador entender que, ese malestar era propio de un proceso de formación que no es finito, y sobre todo no se limita a ciertas habilidades, es decir, que no culmina al momento de lograr un título universitario, sino que:

*Formación refiere de esta manera, más que a un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. Es en este contexto que me interesa pensar a la educación como horizonte que puede aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber, y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la acción, como aquellas que la rutina e inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia y consumo. (Gómez, 1999 citado por Meneses 2002, p. 123)*

El malestar por tratar de ser una pedagoga que respondiera, mediante su trabajo, a problemas educativos, pasó a segundo término de prioridades en cuanto comprendí que estaba rodeada de un cumulo de supuestos que, gracias a la cultura, giraban a mi alrededor, justo como giran y prevalecen en los estudiantes actuales de mis clases. Esas creencias responden a un sistema educativo y político “colonial” de consumo que olvida la posibilidad de asumirse primero como persona, antes que, como profesional, de lo contrario se pone

en juego la identidad. Así mismo, considero que la identidad siempre ha sido manipulada y heredada por generaciones, porque de lo contrario sería muy usual el poder cuestionarla y resignificarla en diversos ámbitos de nuestra vida.

*Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. También la importancia de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre los que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que viene llamando “la fuerza del corazón” en la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos: ni solo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido. (Freire, 2010, p. 117)*

Hoy por hoy, considero que la contradicción expuesta por Freire, es una realidad en torno a la identidad del pedagogo, y representa el punto de partida para justificar el tema que intento mostrar e interpretar en este escrito. Dentro de todos los aspectos coloniales que nos rodean, está tan impregnada la herencia cultural que, transmitimos inconscientemente conocimientos, modelos a seguir, modos de actuar, de educar que se introyectan en los estudiantes.

*El introyecto se origina en los mensajes, no en la experiencia personal ¡quedando así en nuestro interior!, hasta que una incomodidad o un hartazgo aparecen. Y nos lleva a descubrir que se trata de una creencia, que se está viviendo como pensamiento propio sin serlo. (García, 2018, p. 160)*

Estos introyectos son producto de la cultura y son invisibles, se normalizan, se validan y reproducen, de manera que, cuando se cuestiona una manera distinta de ver una realidad, causa desconcierto. El solo hecho de, pedirles a mis estudiantes, un papel más activo dentro del aula y en su proceso formativo, percibo les asusta. Quizás, porque la mayoría de los integrantes de mi generación no tuvimos la oportunidad de ser protagonistas, en la mayoría del tiempo, de nuestro proceso de aprendizaje, y que, de haberse dado la oportunidad, nos costó creerlo cuando estábamos detrás de un pupitre. Paola, una de mis estudiantes, así me lo expresó, al momento final de la clase: “¡no me ponga a escribir una reflexión!, ¡no me gusta!, una autoevaluación ¡no sirve para nada!, además no está en los criterios de evaluación”.

Recuerdo en aquel momento, sentir gran impotencia mezclada con desánimo, solo le dije: “Paola, esa autoevaluación es un obsequio para ti, y para tu licenciatura, aunque ahora no lo veas así”. Minutos después, comenzó a escribir de mala gana.

Debo admitir, que por mi mente pasó responderle, ¡hazlo y ya!, y si no quieres, ¡retírate!, como comúnmente actuaría la compañera docente del aula de enfrente que pierde la paciencia a menudo. Pero tampoco, se trataba de obligar a Paola o de hacerle ver que estaba equivocada desde una postura de superioridad, sino más bien, de esperar a que ella decidiera.

*(...) es un discurso a interpretar, porque la práctica no sólo es “hacer” sino construir el hacer y reconstruirlo al significar la experiencia que le contiene. En este sentido, el discurso es en relación dialógica deconstructiva con la práctica. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 72)*

Con esta situación reflexiono que, poner en práctica un ejercicio docente alternativo al discurso instrumental del “deber ser”, es un reto enorme al que considero que docentes, por un lado: no estarían dispuestos a enfrentar, o bien, no estarían listos a fomentar, porque se ponen en juego muchas creencias alrededor del trabajo del aula, porque es la consecuencia de la colonial modernidad a la que hemos sido sujetos por siglos. No obstante, en estudiantes de Pedagogía, vale la pena intentarlo, porque confío que no hay otro camino más que deconstruir la realidad, para vislumbrar significados ya caducos y estar en miras de resignificar nuestra práctica docente.

En ese sentido, ser pedagoga/o, para mí, es una praxis permanente, dado que “entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (Walsh, 2017, p. 36) que envuelve reflexión, compromiso y sobre todo sentido de pertenencia y disfrute por lo que se hace, lo que me ha llevado a reflexionar, en estos últimos ocho años, que he ejercido mi profesión con gusto, a pesar de la desconexión y contradicción que se da en campo laboral, con o sin un buen sueldo, con o sin buenos compañeros de trabajo, con o sin condiciones justas dentro de las instituciones, etc. Confirmando que, la vocación y añadido la identidad, tiene profunda relación con hacer aquello que te apasione no importando las condiciones externas.

Cuestionar este aspecto de identidad y formación del pedagogo puede resultar una pérdida de tiempo para algunos investigadores o especialistas en educación, porque desde la lógica

colonial, toda disciplina tiene ya establecido en su discurso, tanto su perfil, como lo que tiene que hacer y aportar a una sociedad, pero:

*Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. (Walsh, 2017, p. 30).*

Poder plantear, cuestionar y exponer la identidad del pedagogo actual, me lo concede el mismo proceso de estudiar el concepto de colonialidad, porque gracias a su opuesto, “la decolonialidad” agrieto un panorama que se atreve a cuestionar temáticas que pareciera ser no necesitan cuestionarse. Las primeras cosas que me cimbraron al leer a Mignolo, uno de los principales representantes del discurso de los alcances de la colonialidad, fue que la colonial-modernidad no solo había dañado a las sociedades a nivel económico, sino además a nivel social. Entender eso, ¡jeriza la piel! porque involucra sacar a la luz formas de sometimiento y de violencia más sutiles que crean sentidos de pertenencia, maneras de ser y estar en el mundo, es decir, subjetividad.

*Frente a estas relaciones violentas (directas, simbólicas, culturales y estructurales) la interculturalidad para la paz integral es un dispositivo que abre la puerta a otras formas de comprensión y valoración de la diferencia, en el entendido de que esta última se genera a partir de las relaciones de poder y hegemonía construidas socialmente. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 32)*

Entonces, al existir un daño en la subjetividad, existe un daño en la identidad de las personas, en sus formas de pertenencia y de relación, etc. Lo más peligroso de ese daño, es que es invisible, no se ve, porque se legitima culturalmente y, por lo tanto, no se cuestiona, se normaliza. “El concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad”. (Mignolo, 2010, p. 14). Por ello, la cuestión que aborda este escrito, y la que motiva este trabajo, es sobre la identidad del pedagogo desde una dimensión invisibilizada:

*La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar*

*siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. (Maldonado- Torres, 2007, p. 150)*

Y esa deshumanización, en momentos de crisis, todavía creo, paradójicamente es más humana, es decir subjetiva, porque carga consigo significaciones y frustraciones menos evidentes en torno a lo que nos conforma como personas y como profesionales.

La identidad del pedagogo, a mi parecer, es una cuestión muy personal, que, si bien implica poseer de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, (desde un pensamiento hegemónico instrumental colonial) obtenerlos, no envuelve del todo “ser pedagogo” porque significa algo distinto para cada estudiante. Sacar a la luz esa diversidad, esa mezcla intercultural, sus narrativas, enriquece la práctica pedagógica del presente y del futuro. Es decir, involucra formación: “entendida como acto de interioridad, de resignificación y lectura del mundo que posibilita la consciencia del trayecto, del cómo hemos llegado a ser lo que somos”. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 45). Lo que éstas generaciones actuales aporten, contribuye a comprender y vislumbrar, hacia donde se dirige la Pedagogía en estos tiempos de cambio y ajuste que nos ha obligado el confinamiento:

*La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI. (Santos, 2020, p. 79)*

Confío en que este momento de crisis es el idóneo, para hacer un alto y dar pauta para develar miradas pendientes hacia la comprensión de la realidad de la práctica docente y la identidad del pedagogo actual.

Si duda, una de las primeras y principales funciones que tiene el pedagogo cuando egresa, es la docencia. Mi intención no es encasillar su práctica solo ahí bajo una lógica reducida instrumental. Sin embargo, es una realidad que, a los pedagogos se les ubique mayormente en la docencia, y ésta situación a muchos de mis estudiantes les genera ansiedad. La colonialidad me permite reconocer que las consecuencias de su lógica, ya rebasan hoy por mucho, aspectos políticos y económicos, porque nos coloca como sociedad y como personas en una situación muy vulnerable (que no es del todo negativa, más bien de posibilidad) sino empezamos a reflexionar sobre ello.

Considero que, la pandemia actual viene a mostrar, aún más, una condición desigual, de crisis que “es por naturaleza, excepcional y temporal, y constituye una oportunidad de superación para originar un mejor estado de cosas” (Santos, 2020, p. 20) en diversos ámbitos, político, económico y social (educativo, académico y personal).

El espacio para realizar este análisis de resignificación y decolonización sobre identidad del pedagogo, fue en una actividad de aula, en donde los estudiantes tenían que diseñar e impartir una clase bajo un enfoque didáctico específico. Al finalizar sus exposiciones, de manera personal les pedí una autoevaluación de la clase que impartieron. Cabe aclarar que, en ese momento, no les pregunte directamente que entendían por identidad pedagógica, eso hubiese propiciado probablemente, que sacaran su celular y lo buscaran en google!

Al pedirles su autoevaluación, en ese momento, ni siquiera planeaba que fuera el caldo de cultivo para este escrito, simplemente me interesaba poder leerlos a cada uno, conocer su letra, su expresión escrita, sus puntos de vista. Posteriormente al revisar sus hojas sueltas de cuaderno que me entregaron, me sentí como en “dèjà vu”, como si volviera a leer a exalumnos que tuve de secundaria, porque es ahí en donde se expresan libremente las tintas de colores, las plumas de gel, los márgenes de figuritas, los dibujos y garabatos, las caritas. No cabe duda que, no importa el nivel o la edad, la escritura deja expresar todo eso, y a mí ¡me encanta ver subjetividad en ello, su creatividad!, porque ésta se pierde cada vez más, se desvanece con documentos formateados en Word. Los leí detenidamente a todos, y al final, me di la oportunidad de poderlo compartir mediante este capítulo.

Las narrativas recabadas en los dos grupos de la asignatura de Didáctica General, muestran opiniones encontradas. Por un lado, la mayoría manifiesta una preocupación y frustración general por considerar no tener las “suficientes” habilidades sociales ni la paciencia para estar frente a grupo al aplicar un enfoque constructivista, y por el otro, un entusiasmo y sentido de pertenencia al practicar su futuro rol como docentes, en su mayoría conductista. Fue entretenido verlos metidos en su papel de docentes autoritarios y/o mediadores, según el enfoque que les tocó. Mi intención como docente no fue el observar si tenían habilidades o no, de una manera radical porque eso me coloca en una mirada instrumental colonial, sino que más bien en, observarlos en ¿cómo?, esa falta de habilidades que ellos manifestaron después en su autoevaluación, los distrae y angustia por adelantado. El pedagogo en formación en el caso de mis grupos, muestra una frustración anticipada, ignorando que, es parte de un proceso de formación que llevara su tiempo y marcara un rumbo. Y aunado a eso, me encuentro con una generación “millennial” en la cual, la gratificación instantánea de

la tecnología y los medios audiovisuales ha sido el entorno con el que nacieron y crecieron, lo que me lleva a observar una baja tolerancia a la frustración, poca adaptación a los cambios y nula empatía hacia sus compañeros. Las retroalimentaciones y comentarios a nivel grupal desafortunadamente, se las toman de manera muy personal, tanto de sus compañeros, como la mía propia, no admiten la crítica, o se desaniman pronto, olvidando que, cometer errores y asumirlos es parte del aprendizaje. En ellos, percibo un debil sentido comunitario combinado con arrogancia e indiferencia que provoca una mala competencia entre ellos, se etiquetan entre sí, diciéndose comentarios excluyentes como por ejemplo “¡cállate! ya te habían dicho que te pongas a leer”, con referencia a recomendaciones de apoyo tutorial que algunos reciben.

En ese sentido, interpreto que la identidad que poseen como estudiantes de Pedagogía, es influenciada por la identidad social que les rodea, debido a que, la mayoría de ellos no se ve frente a un grupo, sino a frente a una escuela, frente a una empresa, es decir, en puestos gerenciales, dirigiendo a docentes. No obstante, la realidad es que, si bien cuentan con los recursos para pagar sus colegiaturas, ese hecho considero, no será suficiente para enfrentar la realidad y retos e inadaptación que ya resiste la educación actual en todos los niveles.

*El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con otros previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontramos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en que categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social” – para utilizar un término más adecuado que el de “status social”, ya que en Él se incluyen atributos personales, como la “honestidad”, y atributos estructurales, como la ocupación. (Goffman, 2006, p. 12)*

El medio social, pesa, y pesa mucho. Para bien o para mal, estar rodeado e interactuar con otras personas, es lo que construye también la identidad. Si los estudiantes crecieron desde niños asistiendo a escuelas privadas, están acostumbrados a cierto “estatus” o “identidad social” como señala Goffman. Sin embargo, tal situación los coloca en una postura muy lejana de la realidad actual, debido a que incrementa su individualismo y por qué no decirlo, su egoísmo. Yo me pregunto, si la mayoría de mis alumnos no tienen tolerancia

a la frustración como estudiantes, ¿cómo podrán desenvolverse frente a un trabajo o práctica laboral que les demande esa misma tolerancia? No podrán aislarse y cerrarse a alternativas de mejora, no se tratará ya de resolverlo con dinero o quejándose ante un coordinador de licenciatura, tendrán que bajar la guardia y pedir ayuda reconociendo que su “estatus” no es un lugar de privilegio, respetando a los docentes. Y estos a su vez, tendrán que jugársela para fomentar relaciones menos asimétricas fomentadas por costumbre, tradición o comodidad, ¡vaya reto! “El reconocimiento e implicación es fundamental especialmente para los docentes, dado el lugar que estos ocupan en la dinámica e interacción cotidiana en el aula y la posibilidad que tienen para imponer la mismidad.” (Hernández y Oropeza, 2020, p. 46). Es por ello que, la identidad pedagógica, se encuentra envuelta en múltiples perfiles establecidos por las diversas instituciones. Es decir, la Pedagogía, de este siglo XXI continúa siendo reproductora de discursos coloniales en turno, por medio de la aplicación de programas que no transitan por un análisis pausado de las condiciones y contextos que nos rodean. Lo que, a mi manera de pensar, la coloca en una situación muy vulnerable para poder validar “sentidos” dado que, está en juego la formación como proceso inacabado, y, por ende, la identidad de los estudiantes es invadida, aún más, por el “deber ser”.

*Adentrarnos a los discursos propios que le han dotado de identidad, que le mantienen en un status de cientificidad por el saber legitimado, asumir incluso a la formación como su objeto de estudio implica reconocer que queda definida por la interioridad del yo -subjetividad atrapada en el laberinto de certeza que aparentemente concede la modernidad. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 69)*

Poder exponerlo e interpretarlo con otra lente, para mí, involucra una praxis pedagógica distinta, decolonial para dismantelar la manera en la que se perpetúan significados de lo que se requiere del pedagogo en el presente. Y es que, en el trayecto estoy yo en medio, como docente, pero también como universitaria. Para mí, se trata de un regalo pendiente conmigo misma cuando tenía la misma edad que ellos, porque: “A través de esos otros que son los alumnos, el docente recrea su propia identidad, analiza su proceder pedagógico e integra a su historia personal la mirada de sus aprendices”. (Murua, 2020, p. 13). Pues bien, comparto a continuación con el lector, éstas experiencias de estudiantes de pedagogía de tercer cuatrimestre, aspirando a un análisis decolonial que me otorga la narrativa. Espero lograr una mirada alterna.

## Altibajos del pedagogo, el miedo a ser docente

*Segunda carta: No permita que el miedo a la dificultad lo paralice.*

**Paulo Freire**

Analizar desde una mirada decolonial un fenómeno, no es fácil, no estoy acostumbrada, tan es así que, con todo y el referente de mi trabajo narrativo de tesis de maestría, aún me es complejo.

*La decolonialidad no es un término de, ni para, los pueblos indígenas. Es un término y necesidad de todo ser humano que habita en este planeta Tierra. En el campo de la educación es muy pertinente hoy el discurso sobre la decolonialidad. Por ejemplo, en las universidades acreditadas no debemos trabajar para la re-acreditación. Eso sería autocolonizarnos. (Ortiz, 2017, p. 33)*

Para empezar a decolonizar, los supuestos alrededor de la identidad del pedagogo, me hice varias preguntas ¿qué voy a hacer? Resonaban en mi pensamiento tres opciones. Uno, retomar solo narrativas que muestran una desmotivación por su futuro como pedagogos. Dos, retomar las narrativas más entusiastas, o para acabar pronto, tres, exponer las narrativas de las que tengo más material. Y en medio de esa desidia, de inmediato silencé mi mente y le dije ¡para ya! de tener pensamientos excluyentes, o rápidos que te lleven a lo más fácil y rápido. La narrativa, no te exige tantos lineamientos, te permite incluir a todos, ya se terminaron esas prácticas de solo contabilizar lo más frecuente. Haber mente, no se trata ya de estadísticas, se trata de recuperar experiencias, no te distraigas. Y solo así, pude tranquilizarme y empezar. Está tan metido en la medula de mis huesos y en mi cerebro la metodología del método científico con paradigma positivista, que mi mente se va como hilo de media a estresarse de formatos.

Admito que, a pesar de las experiencias, a pesar de estos dos años conociendo y descubriendo la mirada colonial y decolonial, me cuesta mucho redireccionar. ¿Triste noticia?, sí. Porque pude darme cuenta del dominio de la colonialidad del saber que ha estado sutilmente en mi entorno profesional y personal. ¿Buena noticia?, si también, aunque incómoda, pero solo así, conseguí comprender los alcances de ello y vislumbrar un camino para interpretar, ¿Cómo? esa colonialidad, rebasa mi subjetividad.

Después de dar lectura a las hojas de autoevaluación hechas a mano por los estudiantes, posterior a sus exposiciones ante el grupo como “supuestos docentes”, me atrevo a seleccionar las siguientes narrativas. ¿Utilice algún instrumento de selección? La respuesta es no. Conforme iba leyendo, mi único aviso de inclusión fue mi escalofrío, mi empatía, mi emoción, es decir, el poder verme de nuevo como estudiante mientras los iba leyendo, reconocerme en ellos a través de su sentir. A continuación, me es grato compartir con ustedes narrativas de estudiantes de pedagogía de primer y tercer cuatrimestre. Para lo cual, utilizo letra cursiva y abreviaturas respetando el anonimato. Así mismo, las letras mayúsculas entre paréntesis, responden a iniciales de: apellido, nombre, sexo, grupo y año, con el fin de incluirlas como cita.

Una estudiante comparte:

*La experiencia frente a mis compañeros dando clase no fue de mi agrado, para empezar el equipo que me toco no trabaja del todo, además el tema que se eligió me parece de lo más aburrido “como aprender a sumar”. Agradezco esta práctica porque me hizo pensar si estoy de veras en el camino adecuado y en el fondo sé que sí pero a la vez me da demasiada ansiedad pensar porque hoy al maestro no se le respeta, me falta mucho para controlar a un grupo, si llegara a estar en una escuela creo tendré muchos problemas por sacar a alumnos del salón que sean guerrosos, no voy para docente me incomoda y esa es mi experiencia. (MPM202: 2020)*

La narrativa de esta estudiante, me hizo pensar que, de entrada, fue muy valiente al expresar que el equipo asignado no le permitió tener una experiencia grata. Lo que provocó que a la siguiente clase me acercara a ella en privado para reconocérselo y decirle que, no siempre se va a trabajar con personas de nuestro agrado, que esto sucede en todos los ámbitos, que no se desanimara y que si no se ve en la docencia también era válido, porque actualmente la pedagogía tiene más ámbitos de quehacer laboral y pude notar que se animó un poco. Se lo dije porque a mí me paso muchas veces exponiendo en clase, me sentía fuera de lugar, sin habilidades necesarias y en su momento me hubiese gustado poder decírselo a alguno de mis maestros. Posteriormente, dada la confianza que logre en ella, pudo contarme que no se sentía parte de su familia, que sufría estados de ansiedad e insomnio fuertes, ante la abstinencia de ya no beber alcohol, debido a que, se salió de su casa hace pocos días para irse con su novio (mayor que ella) y que, tiene miedo de no poder seguir estudiando porque

su pareja le dijo que ya no tomara, pero se queda dormida en las clases, y que lo único que la despierta es beber. Me llena de satisfacción haber propiciado mediante una autoevaluación de actividad de clase, un momento de confianza donde la alumna dio a conocer su verdadero malestar personal ¿Me habrá mentado? No lo sé. Lo cierto es que la percibí con menos miedo hablando conmigo de su problema, que exponiendo en equipo frente al grupo. Por ello me parecen pertinentes las siguientes palabras: “Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria del sujeto”. (Freire, 2010, p. 59) Freire habla en esta cita sobre el miedo, y me parece fundamental, porque considero que el miedo social tiene un antecedente personal, es decir, como pedagogos y como personas considero importante reconocer que sentimos a menudo “miedo”, que no somos fuertes las veinticuatro horas del día, que no somos poseedores de la verdad y que siempre nos enfrentaremos a él de algún modo. El discurso colonial se ha encargado de que lo ignoremos cuando se trate de cumplir un deber, de responder alguna orden, o bien, como vehículo de dominación. Lo cierto es que, el miedo es paralizante, tanto, que nos impide hablar o defendernos, sin embargo, poder mostrar esa emoción nos permitirá validarla y sacar fortaleza de ella. Otra estudiante comparte:

*Mi opinión de las clases que pasamos a dar frente a grupo fue una sensación muy rara, todos teníamos nervios y no pudimos explicar bien las cosas, recuerdo que ni siquiera dimos los buenos días al realizar la clase fue algo que se nos pasó, entramos en pánico, al dar la clase tuvimos un problema de un tipo de alumnos que unos platicaban otros leían y realizaban otras actividades el chiste es que no nos ponían atención a lo que estábamos explicando y uno como el papel de docente no pudimos controlar esa situación solamente les pedíamos guardar silencio pero ellos no nos hicieron caso porque desde el principio no tomamos la autoridad bien. No queremos pasar por lo mismo. (ALM202: 2020)*

La experiencia de esta alumna, llama mi atención porque de manera plural, expresa que no pudieron explicar bien ni controlar al grupo, es decir, no lo dice en primera persona. Además, hay diversidad de opiniones ya que, para la mayoría de los integrantes del equipo, fue una experiencia grata a pesar de que el grupo no fue participativo ni realizó lo que ellos les pedían. Si yo hubiese pedido una autoevaluación por equipo y no de forma individual, la estudiante no hubiese podido expresar que no hubo control. Porque la mayoría hubiese dicho que fue agradable la actividad. También es interesante, al último cuando señala la estudiante que, no tomaron la “autoridad” desde el principio como si con ello se garantizara el desarrollo de una clase. Este supuesto se podría decir que tiene su génesis en la colonialidad de poder en

el sentido del imponer un comportamiento ante los demás por medio de cierta autoridad. Lo que le retroalimiente a esta alumna posteriormente es que no se preocupara por ser estricta, sino de disfrutar y sacar un aprendizaje de la actividad, y sobre todo, de buscar la atención del grupo de manera diferente cuando se diera la oportunidad de exponer sola, porque el pedagogo si bien debe lograr un código de límites con grupos, lo más importante es que ella se sintiera satisfecha con la experiencia y aprender de ella, porque no siempre se logra lo que uno se propone a la primera, es de cierta forma supongo, la consecuencia de la satisfacción inmediata de estas nuevas generaciones:

*Uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos, no asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar, como se impone cualquier otra tarea a quien deba realizarla. (Freire, 2010, p. 61)*

Precisamente desde ahí considero que inicia una pérdida de identidad del pedagogo, en el aspecto de que se le exigen ciertas competencias descuidando la parte significativa en donde entra la capacidad de disfrute hasta de las situaciones más adversas. En nuestro gremio considero que es complicado saber manifestar miedo, ansiedad y frustración ante procesos de enseñanza que no salen siempre como nosotros queremos, o como no lo “pintan” en la teoría. Porque desde una mirada colonial del saber “el maestro es el poseedor de la verdad” y no han cabida para la duda, la flexibilidad y la pausa. Con estas actividades previas a la práctica laboral, el pedagogo va entrando de alguna forma al campo y a la realidad que se le aproxima al momento de egresar. Creo, que el reto más importante es hacerle ver que, esa crisis y falta de confianza es totalmente válida, sobre todo para los tiempos de cambio e incertidumbre que estamos viviendo. Otro estudiante escribe:

*Al frente de la clase para ser honesto se me hizo fácil el pasar, a pesar de no dominar al 100 % el tema porque se planeó para niños vulnerables (o sea hijos de reclusas) y se me hizo hasta un punto divertido, creo que lo más difícil del haber pasado fue cuando “los niños” (el grupo comportándose a esas edad) empezaron a hacer preguntas sobre todo del porque sus mamas y ellos estaban en un reclusorio, fue un poco difícil ya que eran preguntas difíciles, que miedo pasar por algo así porque es que no se pueden responder fácilmente pero de una u otra forma se resolvió y del lado del alumno pues quiera o no, se hace más fácil todo porque solo tienes que prestar atención y eso es todo, pienso que hay mucho que agradecerles a los maestros. (EAH202: 2020)*

Este estudiante comparte que, la paso bien durante la actividad, pero lo complicado vino después ya que los supuestos participantes en el grupo eran hijos de reclusas realizando una actividad sobre los distintos oficios y se les salió de control. Cabe aclarar que yo como maestra, no intervine en ningún momento mientras ellos como equipo coordinaban a clase, lo que les sorprendió y se desató aún más el nulo control de grupo. Es por eso que, pienso que reconoce en su narrativa la importancia de los “maestros” mas no de pedagogos en el aula. La palabra pedagogo no es muy común en espacios no formales (como la cárcel), siempre es el maestro el que da clases. Considero que también en ese aspecto no se le reconoce al pedagogo por su nombre, sino como “maestro” y de alguna forma eso también debilita su identidad y la importancia que tiene su práctica dentro y fuera de las escuelas que por supuesto va más allá de dar clases.

Un estudiante opina:

*Esta experiencia que tuve en el Aula de clases mediante la práctica de poder estar frente a grupo fue muy interesante en que pude tener la oportunidad de darme cuenta que si me gustaría estar frente a un grupo como docente pero de igual manera no dejaría de querer estar en una empresa creo que ambas me gustan y ambas podría desarrollarme favorablemente, solo creo que hace falta el tener más confianza en mí, quitarme lo temerosa y creerme que ya estoy en un nivel académico, para en un futuro poder trabajar en cualquier o ambas cosas. Me parece importante empezar a hacer este tipo de actividad pues si nosotros mismos no vamos practicando jamás sabremos en qué cosas estuvimos bien o mal es por ello la importancia de poder tener un buen desarrollo y aprendizaje de las cosas que estuvimos bien o mal, en cuales podríamos mejorar y en un futuro ya no cometerlas, pero de igual manera poder la oportunidad de tener otras técnicas para que las clases no se hagan aburridas al contrario se hagan las estrategias dinámicas, me gustaría tener más facilidad al tratar con mis compañeros porque a pesar del tiempo que ya nos conocemos aún me sigue dando un poco de pena al estar frente a ellos. (BLM202: 2020)*

La narrativa de estos últimos estudiantes, muestra que sus perspectivas como pedagogos van encaminadas más allá de la docencia, al exponer su diseño de clase hacia ámbitos no formales como en reclusorios y en empresas lo que posibilita una futura practica fuera de espacios escolares. Reconocen a su vez, tanto sus carencias ante la falta de seguridad en ellos mismos, como el valor que tienen los maestros. Ellos me hicieron recordar lo que Freire diría en su cuarta carta:

*La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo y todos ignoramos algo. Sin humildad difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. (Freire, 2010, p. 75)*

Esta cualidad de la humildad es indispensable para Freire, pero desde una mirada colonial del saber y del ser, actualmente es rebasada por una soberbia contagiosa que coloca al profesor como el protagonista del proceso de enseñanza y considero que por mucho este ha rebasado la esencia de la pedagogía como generadora de reflexión y de “formación” como proceso inacabado, porque la razón instrumental en su discurso reconoce que, tal formación solo es un fin por medio de obtener un título descuidando aspectos subjetivos que a mi parecer todo pedagogo debe tener presente, para reconocerlos en el primero y validar los de las personas a las que se dirige su enseñanza.

*Me agrada la idea de poder enseñar, de poder dar los conocimientos que tengo y que llegue a tener. Lo que no me agrado o lo que casi no me gusto, es que no todos notan o ven el interés de un docente y por ello es que los demás ponen caras o se burlan, porque sé que se especializaran en otra zona, pero siento que todos merecemos respeto pues de alguna u otra manera nos estamos preparando para enseñar. (GLM202: 2020)*

Esta narrativa expone tanto experiencia agradable como desagradable y en la segunda parte me entusiasma que la estudiante, se haya dado valor de externar lo que se espera que exista en toda aula de formación, es decir respeto y agregaría, además, la tolerancia, debido a que esta también es valiosa para Freire:

*Ser tolerante no significa ponerse en convivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. (Freire, 2010, p. 79)*

Hasta el momento, estas narrativas me permiten un análisis de esos altibajos a los que el pedagogo se enfrenta, que percibo como consecuencias de una colonialidad del saber y del ser que ocasionan que los estudiantes detecten que no son del todo capaces para dar una clase en sí. Sin embargo, desde una mirada decolonial, estas experiencias son netamente humanas porque un proceso de formación, justo permite develar sinsabores y frustraciones

que, como pedagogos, considero siempre estarán presentes y que son la materia prima para empezar a generar cambios, significaciones y resignificaciones en estudiantes en formación y en mi propio actuar como docente de pedagogía.

*El proyecto de la de-colonización se define por el escándalo frente a la muerte y la naturalización de la guerra, y por la búsqueda de la convivencia humana. Encuentra su inspiración última en el amor de-colonial (Sandoval) -entendido como una expresión política del deseo metafísico o deseo por el Otro del que habla Levinas—, y su instrumento principal en la justicia y la política de-colonizadoras. Los condenados tienen, así, el potencial de transformar el mundo moderno/colonial en un mundo decolonizado transmoderno: un mundo donde la guerra ya no representa más la norma, sino la auténtica excepción. (Maldonado-Torres, 2007, p. 162).*

Si bien, la lucha de significado propicia construir un problema de identidad, esa lucha es el punto de partida, porque no se genera cambio desde la comodidad, tiene que manifestarse con malestar o una fatiga y esa es la que justamente intento exponer en estas narrativas que titulé como “altibajos”. No es mi propósito enjuiciar con el sustantivo, sino de exponer una realidad compleja.

## Entusiasmos del pedagogo. El sentido de ser docente

*Cuarta carta: La amorosidad sin la cual su trabajo pierde el significado.*

**Paulo Freire**

Después de compartir los altibajos que nos permiten un análisis decolonial, llegamos a los entusiasmos, los nombro así porque es la otra cara de la moneda que muestra subjetividades con motivación alrededor de las exposiciones realizadas. Estudiante comparte:

*Primero que nada, es una gran experiencia porque, aunque no estaba con un grupo real por decirlo de alguna manera, el estar frente a grupo es una gran responsabilidad. Pero en general si quiero ser docente, porque fuera de las dificultades que pueda llegar a tener es muy bonito poder influir en la vida académica y parte de la formación de cientos de alumnos. (RAM201:2020)*

La estudiante, a pesar de las dificultades de trabajo en equipo muestra un entusiasmo de su experiencia durante la exposición. No le da importancia a describir las dificultades, sino que se concentra en externar que fue una gran experiencia y que si quiere ser docente. Por decirlo de algún modo creo que en ella no recae tanto el peso de la colonialidad del saber que en su lógica puede caer solo en desarrollar habilidades para sacar un trabajo en equipo dentro de su formación, ella está convencida que quiere ser docente, interpreto que no le da importancia a la actitud y comportamiento de los demás integrantes de su equipo, está sacando un aprendizaje, un significado, esta decolonizando supuestos alrededor del “deber ser”.

*Las clases en cuestión de prácticas que nos ha dejado hacer la miss dentro del aula, se me hacen muy agradables, ya que en mi opinión yo voy para la parte de la docencia y me agrada la dinámica que hacemos, nos abre los panoramas, nos deja al grupo como si fuera de nosotros y nos tenemos que poner en nuestro papel, también en la clase que nos impartieron nuestros compañeros de ambos enfoques me agrado ya que mis compañeros tenían que elegir un enfoque, ya sea contemporáneo o clásico. En general me agradan las clases donde nosotros somos el docente y nos dejan a cargo del grupo. (PAM202: 2020)*

Todos los equipos fueron establecidos por mí al azar, solo en un inicio tuvieron problemas para ponerse de acuerdo, para elegir el tema y el enfoque (clásico conductista o contemporáneo constructivista en la enseñanza). Pero, eso provoco en algunos estudiantes, como en el caso anterior, que fuera algo agradable para ella, porque antes estaban en una zona de confort en la que hacían equipos a su antojo en todas las clases (según me informó la coordinadora, dado a problemas de convivencia y bullying entre ellos en las primeras clases) pasando por alto las instrucciones de la profesora a la cual reemplacé por incapacidad. Me es gratificante haber logrado en algunos una experiencia agradable y significativa implementando nuevos códigos de trabajo.

Otros estudiantes comparten:

*Las clases expuestas incluyéndome fueron fundamentales para que así la próxima ocasión exista una mejor planeación y trabajo en equipo, también esto sirve porque ya así se puede empezar a tener una experiencia más rápida y conforme pases más veces se quitan los nervios, las tensiones y los prejuicios que uno se pone al decir no puedo, me va a salir todo mal, mejor no paso, y esto es un verdadero error porque si no pasas cuando haces prácticas, al momento que estés en el campo laboral se te complica de una forma bastante grave. (GJH202: 2020)*

*Las actividades que nos ha dejado realizar la profesora a mí en lo personal me han agradado, no me da pena pararme frente a grupo, tengo 18 años que deje de estudiar y no puedo mentir que me cuesta trabajo aprender, la profesora me hace sentir segura y eso a mí en lo personal me ha ayudado demasiado tiene una manera de explicar muy buena, pero como lo comente a mí me cuesta trabajo, pero yo le hecho ganas. (CLM202: 2020)*

En estas dos últimas aportaciones de narrativa, no puedo evitar sentirme emocionada y satisfecha, sobre todo con la última experiencia, dado que, esta alumna estaba a punto de darse de baja por complicaciones de tiempo por estar descuidando a sus hijos, y estudiar al mismo tiempo, que reflejaban una actitud apática al momento de que llegué al salón de clases. Prácticamente ignoraba mis exposiciones, de hecho, la segunda clase tuve que quitarle una revista que miraba mientras yo exponía los temas, dado que, me ignora cuando le pedí en dos ocasiones que la guardara. Es satisfactorio haber logrado un cambio en ella mediante las actividades en clase, sobre todo al cierre porque a menudo les recordaba que disfrutaran y sacaran algo bueno de cada clase, lo que propició que se acercara a mí, mientras borraba el pizarrón para compartirme su situación. Posteriormente acudí al cubículo con la coordinadora de pedagogía para comentar la situación de la estudiante. Días más tarde me informó que, efectivamente la coordinadora anterior no había autorizado el acomodo de los horarios, por retraso en colegiaturas. Finalmente hubo acercamiento, dialogo y solución para evitar la baja de la alumna. Gracias a que pude tener la confianza de acercarme a la coordinadora, es como me percaté que ella también había reemplazado a alguien, es decir tanto ella, como yo, llevábamos poco tiempo al reemplazar a otras personas a cargo, ella en la coordinación de Pedagogía, y yo, al cubrir en la asignatura de Didáctica General.

De esta experiencia aprendo como docente que, hasta que transitas por situaciones así, es cuando te das cuenta en cómo puedes influir como “imagen de autoridad”, para bien o para mal en tus estudiantes, y probarte, no solo como docente, sino como persona, al preguntarte ¿qué tanta inspiración y disfrute tienes en lo que haces?, ¿qué tanto te interesa la actitud de un estudiante que te ignora? ¿qué tan dispuesto estas a escucharlo? eso para mí es “amorosidad” por lo que soy, “pedagoga” y, por ende, no me identifica únicamente que imparto clases, sino que, no dejo de ser pedagoga al salir del aula, porque atrajo mi atención la apatía de una estudiante que expresaba su malestar al ignorarme.

Me convenzo que, el malestar y la incomodidad guarda gritos, no por ser docente estoy exenta de sentir algo parecido. En este camino de deconstrucción todos vamos juntos

con nuestras frustraciones, que no expresamos, porque nos han hecho creer que no es relevante, porque serías un dolor de cabeza para tu coordinador, y hacerle ver a un superior una situación o problema eso desde una lógica colonial es peligroso, no obstante para mí, es una pequeña luz en la rendija para validar gritos que, como señala Walsh, denotan silencios acumulados de los condenados, que almacenan frustración por algo que no te atreves a externar:

*Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados. (Walsh, 2007, p. 25)*

En el caso de esta estudiante, su silencio, fue por miedo a perder la oportunidad de seguir estudiando lo que provocó su apatía al no poder hablar o dar a conocer desde el inicio de cuatrimestre sus problemas. En el caso mío, de haberla ignorado me hubiese dejado en la incertidumbre de, si soy lo suficientemente clara en una clase, si soy buena maestra. Su silencio y apatía, me obligó a no invisibilizarla, es decir, a verla y, a verme a mi desde otro lugar, desde la empatía.

*Por tanto, cuestionar lo dado y heredado posibilita develar aquello que se invisibiliza ante la mirada de la cotidianidad, particularmente en el aula, cuyo espacio propicia relaciones entre los sujetos que lo comparten, llámense docentes o alumnos y que por ello pueden existir diferencias en la forma de ver, pensar o sentir la realidad. De ahí la importancia de mirar las violencias que se ocultan e invisibilizan en la cotidianidad de nuestras acciones. (Venegas y Martínez, 2020, p. 43)*

Estos altibajos y entusiasmos presentados, representan personalmente la condición de ambigüedad y de cambio que estamos viviendo. La experiencia de leer a todos mis estudiantes me inspira para seguir adelante con proyectos de narrativa, no solo para impartir y evaluar clases cómo me lo demanda una institución, sino para conocerlos a través de su escritura. Como lo precisé al inicio, no comparto estas narrativas con el propósito de buscar o unificar un perfil de pedagogo acorde al presente, eso me haría caer en todo aquello que me he propuesto deconstruir. Más bien, se trata de validar las miradas y puntos de vista de futuros pedagogos. Después del primer cuatrimestre (enero- abril), me solicitaron para impartir la asignatura de Redacción y Argumentación para el cuatrimestre siguiente en la misma licenciatura de pedagogía.

Es por ello que, para la parte final de este capítulo, presento los ensayos finales de algunos de ellos que me permiten continuar con este análisis decolonial sobre identidad del pedagogo.

## Interculturalidad: Miradas de futuros pedagogos

*Sólo aquello que se hace significativo para el sujeto, perdura en él constituyéndolo.*

*Una vez que el sujeto ingresa en el deseo, puede adquirir cualquier conocimiento.*

**Heidegger**

La primera vez que escuche el término “Intercultural” fue mientras estudiaba el cuarto semestre de la licenciatura y sinceramente no fue significativo para mí. En aquella época, nos pidieron realizar un análisis en equipo, de las diferentes etnias que conformaban la República Mexicana dentro de la asignatura de “Cultura y Educación”. Recuerdo que, entregamos el trabajo desarrollando un cuadro comparativo con imágenes y características. Ese fue mi primer acercamiento, después, nos fuimos de visita a la Ciudad de Oaxaca y pude conocer Monte Albán. Posteriormente, en quinto semestre, cumplí el deseo de estudiar fuera de la ciudad, de irme de intercambio académico a la Ciudad de Aguascalientes. Recuerdo que, al llegar a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, me fue difícil hacer amigas los primeros días, no me hablaban mucho, más bien me “barrían”. Me sentí un poco mal de inicio por ello. Los que se empezaron a acercar fueron dos compañeros: uno que era del Estado de Durango y otra del Distrito Federal (hoy CDMX) radicando ahí desde 1985 a consecuencia del terremoto. Al platicar con ellos, me sentí “acompañada”, me sentí pertenecer al grupo. Me dijeron algo que no se me olvida: “Los hidrocálidos es la tierra de la gente buena, pero en tu caso si les puede pesar a algunos que vengas de la UNAM”. Cuando me dijeron eso de manera muy seria, yo solo solté una carcajada diciendo: “¿Cómo crees? Que sea por eso”. De momento no me pareció relevante, pero en el transcurso de los días, lo pude constatar. No me sentí mal. Al contrario, trataba de no darle tanta importancia para no afectar mi estancia ahí. Hoy sé que esa situación tiene nombre y apellido “Colonialidad del Saber y colonialidad del Ser”. Lo interpreto así. Porque los demás compañeros vieron en mí, por venir de la Ciudad de México, quizás a alguien superior a ellos, que de ninguna manera asumí “saber más”, o quizás alguien amenazante. Sin conocerme siquiera, solo por mi Universidad de origen. Además, algunas compañeras, me apodaron “la chilaquila”. Comparto esto, porque fue una experiencia de mucho aprendizaje y de adaptación, los seis meses que permanecí ahí. Hasta la fecha, conservo la amistad de esos dos compañeros y

de algunos que siguen en contacto conmigo. Entonces, confirmo que, es muy fácil dejarse llevar por las apariencias, suponer y juzgar para empezar a excluir a alguien es algo de todos los días.

El poder narrarlo en estas cuartillas por primera vez, para mí no es motivo de conflicto, o de vergüenza, al contrario, es muy grato poder expresarlo y vincularlo con la intención de este capítulo que, reitero intenta deconstruir supuestos y alcances del pensamiento hegemónico colonial desde espacios de formación pedagógica. Sé que a diario este tipo de sucesos ocurren, dentro y fuera de las universidades, es algo que ya no podemos evitar. Somos diversidad. De ahí que la interculturalidad, hoy más que en ningún otro momento, es una condición de posibilidad que supera por mucho, mi primera experiencia en el tema, sobre la mera descripción de características étnicas de diversas culturas.

Más bien, a través de ella, puedo reconocer y respetar al que es distinto a mí. Compartir con el lector, esta experiencia que viví de intercambio, desde una lectura decolonial, me permite saber y escanear desde otro lugar, hasta dónde llegan y han llegado los alcances de la colonialidad de manera sigilosa, y cómo se acomoda en la subjetividad de las personas:

*En la medida que el tejido social (compuesto por creencias, símbolos, intereses, afectos) es cerrado, el o lo otro se vive desde la carencia, la amenaza y el rechazo. Así, desde la desigualdad que la hegemonía produce, el otro puede sufrir la exclusión, la segregación y/o la asimilación. En este marco de relación la interculturalidad es imposible, dado que el otro debe ser un igual a mí, para pertenecer al nosotros. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 25)*

Estos sucesos marcaron y marcan hasta ahora mi trayecto profesional y personal. Es muy enriquecedor, conocer diferentes culturas, es decir distintas concepciones de mundo y vida, a pesar de encontrarme en el mismo país.

*Así, la cultura significa aquello que se ha cultivado dentro de un determinado grupo social, aquello que ese grupo valora: ciertas ideas y prácticas tradicionales y determinadas actitudes típicas con las que interactúan cotidianamente dentro de la comunidad y ante personas de otras comunidades. (Murqueta, 2020, p. 10)*

Al pasar los años y realizar mis estudios de Maestría, pude ampliar todavía más la noción de cultura y sobre todo de “interculturalidad”. Gracias a la conferencia “Educar para

el buen vivir o para sobrevivir” impartida por la Dra. Bertely (QDP) pude entender a la “interculturalidad”, curiosamente, desde una dimensión menos académica.

Escuchar su experiencia con las comunidades indígenas de Chiapas, me dejó enganchada. Su manera amena de narrar sus vivencias y todo lo que compartió con esas comunidades, dado que había significado para ella, “aprender de ellos” y no al revés como cualquier lógica colonial marcarse (en donde la maestra de ciudad es la que instruye a la comunidad). Es ahí en donde, la narrativa se hace notar, es decir, rescata lo cotidiano, la experiencia, los significados, que propician comprensión y aprendizaje desde un espacio diverso, poco reconocido. De ahí que, la interculturalidad:

*No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2005, p. 45)*

Actualmente, dada la situación inédita mundial de pandemia por el COVID 19, considero inevitable propiciar espacios de interculturalidad. Si nos atrevemos como docentes a verla en cada aula, nos daremos cuenta, que hoy ya no se necesita viajar o acudir a otra ciudad, convivir en comunidades lejanas para poder verla, estudiarla y sobre todo comprenderla. Ya no se trata de enfocarse únicamente en los indígenas, etnias, pandillas, etc. sino que la interculturalidad se refleja, hoy más que nunca en cada familia.

El confinamiento, saca a la luz diversidad, condiciones de vida diversas y adversas en ambientes cotidianos, en colonias, en unidades habitacionales, en las relaciones familiares e interpersonales. En las clases a distancia desde casa, o bien, desde la calle, en los patios o calles cerradas, etc. Si antes como pedagoga, percibía los asuntos interculturales a nivel macro social, al día de hoy, estos aspectos están más que presentes, en situaciones y entornos cercanos, es decir, micro sociales. Puedo visibilizarla de manera cotidiana, realizando un ejercicio docente o no.

La interculturalidad hoy, supera y traspasa trabajo de campo tradicional, porque está presente en toda problemática cotidiana, en cada momento de cambio y adaptación que vamos enfrentando día con día. Me atrevo a decir que somos marginados, discriminados, excluidos e intrusos en nuestra propia casa, dado que el confinamiento nos obligó a

establecer nuevos horarios, tareas y actividades en el mismo espacio, a adecuar mi recámara (para dar clases con apropiada iluminación en mi caso) asegurando siempre una entrada de dinero mensual que garantizara el servicio de internet y, claro está, acomodando en la manera de lo posible horarios de trabajo de clases que fueran óptimos sin perjudicar éstos por ruidos vecinales.

Ser pedagoga en este último año, ha implicado en mí, desarrollar una tolerancia a la frustración y una adaptación al cambio enorme, que me ha dejado gran aprendizaje, desde capacitarme para dar y evaluar clases virtuales, hasta instruirme un poco sobre enrutadores de internet portátiles para obtener una buena señal para mis clases.

Si desde antes de esta pandemia, la tecnología ya se acomodaba como el recurso principal a utilizar dentro de la escuela, hoy por hoy, sin ella simplemente no pueden darse clases de manera segura.

*Hoy en día el pedagogo se enfrenta con la enorme tarea de mejorar la enseñanza de las ciencias para satisfacer las demandas de una sociedad, pero si lo hacemos con la ayuda de las tecnologías de información y si las utilizamos en forma apropiada, ofrecen a cualquier pedagogo el potencial de transmitir de la mejor manera cualquier conocimiento que se desee, ya que a través de ellas se puede crear un nuevo interés en los individuos por aprender. Hoy en pleno 2020 a causa de una pandemia llamada Covid – 19, la educación se está llevando de manera virtual y a distancia. (SCS202: 2020)*

La narrativa de este estudiante, apuesta por el adecuado uso de las tecnologías de la información para que el pedagogo se desarrolle, y coincido con él. La cuestión aquí es no olvidar que contar con los recursos y conocimientos tecnológicos no basta, porque esta tecnología, no garantiza del todo que un estudiante se interese ni se sienta motivado por su aprendizaje. Lo que se ha puesto en juego a lo largo de estos meses de confinamiento es la colectividad, el acompañamiento, la socialización que propicia un vínculo para que se dé un aprendizaje. Y es que la identidad del pedagogo no puedo entenderla sin el contacto presencial con el otro.

*Algo aprenderán unos de otros y algunos de esos aprendizajes serán inconscientes, como contagio, como se contagia el acento típico al hablar de una cierta manera, incluso al usar más algunas palabras que otras, algunos gestos y hasta las formas de caminar y de mirar. (Murueta, 2020, p. 11)*

En lo personal, me produce limitación e incertidumbre dar clases en línea, porque no todos los estudiantes están presentes, es decir, en mis clases, algunos están de cuerpo presente, pero de mente ausente por tener múltiples distractores dentro de su casa o del espacio en donde se encuentren. Será muy interesante observar a los estudiantes y sobre todo poder recobrar sus narrativas en cuanto se regrese a las aulas de manera presencial. ¿Acaso realizar actividades con recursos tecnológicos ya será algo aburrido para ellos? ¿Será el momento idóneo de regresar a habilidades más de corte kinestésico que involucre colaboración, un esfuerzo cognitivo ya olvidado o reemplazado por las iPad o computadoras? ¿Será el momento de regresar a actividades que no requieran de tecnología, sino más bien de interacción y de dialogo? En lo personal es un momento que espero observar con ansias, porque apuesto a que muchos estudiantes se aburrirán o mostrarán hastío, o bien preferirán otros recursos para estudiar. Ese hecho, involucra interculturalidad porque se adoptaron y/o adaptaron diversas formas de entender el mundo y, por ende, de aprender.

*De esa manera, la relación intercultural es algo que ocurre en todo momento, es parte incluso del pensamiento individual, constituye un nutrimento formativo para los participantes que se asoman, escuchan, observan, atienden y comprenden otras maneras de ver y de sentir las cosas, el entorno y a sí mismos. (Murueta, 2020, p. 13)*

Para cuando termine este confinamiento, de cualquier forma, considero que el pedagogo, no puede ignorar del todo, de qué forma se dio el aprendizaje en los estudiantes lejos del aula presencial. Reflexiono, representará un camino hacia la comprensión de una nueva pedagogía, dado los diversos métodos de estudio al que cada alumno se adaptó, desarrolló o se improvisó durante el aislamiento.

Como pedagoga, vislumbro que aunado a la forma de aprender que, sin duda, está cambiando en los estudiantes, no podemos olvidar que, lo que se está poniendo a prueba más que otro aspecto, es nuestra capacidad de permanecer atentos, nuestra capacidad de disfrute, de asombro y de cambio por nuestra profesión, demos o no clases. El aspecto emocional y subjetivo, que a todos los involucrados (padres, compañeros, familia, etc). nos afecta. En relación a esto, una estudiante escribe:

*La pedagogía es una ciencia que llena el alma, cuando se logra transmitir un conocimiento de la manera deseada, esa es el parte que nos enriquece porque es cuando lleva acabo todo aquello aprendido, ponerlo en práctica, esto va permitir ir recolectando mayores conocimientos y habilidades a la hora de transmitir los conocimientos y de esta manera*

*se va ganado el título de todólogo, por esta razón es que se dice que es una ciencia multidisciplinar. (YSS202: 2020)*

La pregunta que vino a mi mente al terminar de leer a esta estudiante fue, y que pasará cuando no logre transmitir el conocimiento deseado, ¿tu alma estará vacía? Parece ser que los aspectos subjetivos también se sitúan en lo medible y recolectable, en lo científico.

*(...) sometimiento de costumbres, hábitos y formas de razonar desde lo determinado y aceptado tanto en terreno social, cultural e intelectual. Una pedagogía racional en búsqueda de la verdad y en su afán de crear conocimiento muy sobre el ser humano quien fuera y continuaría siendo su pretexto de existencia. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 71-72)*

Lo pedagógico no puede ya quedarse únicamente en una práctica meramente instrumental desde una lógica colonial. No nos ha llevado a nada, se queda en mero discurso de los ideales de modernidad. Para este siglo XXI, el reto es que su identidad, también involucra subjetividad e intersubjetividad con el otro, “la pedagogía se vive se experimenta en el yo como un estilo de vida al estar en una constante duda en tanto ser con el mundo”. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 73)

A este respecto, me parece fundamental que el pedagogo actual y del futuro no olvide que la identidad no es un asunto que se minimiza a un perfil de egreso. Por un lado, la identidad atiende un análisis más reflexivo cargado de significaciones y cuestionamientos constantes que implican procesos para toda la vida. Por el otro lado, el perfil de egreso, responde a una lógica instrumental, finito y listo para resolver problemas educativos, que concede de conocimientos, habilidades y actitudes.

Una estudiante permite un contraste:

*Los pedagogos se caracterizan por el deseo de estar siempre en busca de cómo ayudar al alumno a adquirir mayores conocimientos sin presentar tanto complejo, él se encarga de buscar la manera mejor posible de llegar a la comprensión de lo deseado. (IQS202: 2020)*

La estudiante, recupera una palabra relevante “deseo” dado que, si este se pierde, la motivación para lograr un propósito desaparece. No obstante, tal propósito considero, no puede reducirse actualmente a la entrega de algún resultado, o de un objetivo a cubrir. El deseo es: “Sólo aquello que se hace significativo para el sujeto, perdura en él constituyéndolo.

Una vez que el sujeto ingresa en el deseo, puede adquirir cualquier conocimiento” (Henríquez, 2011, p.1) Entonces, el deseo del que instruye no puede perderse en el proceso, de lo contrario no transmite ese entusiasmo al aprendiz de apropiarse de un tema, de lo contrario solo lo memoriza.

En este aspecto, entiendo al deseo como algo inherente a la identidad y que se encuentra de manera permanente en el pedagogo en cualquier circunstancia, y que no se apaga, ni sufre modificación alguna a pesar de la adversidad. Por otro lado, en cuanto a evitar situaciones complicadas, ahí difiero con la estudiante, sobre todo por los tiempos de cambio que estamos viviendo, en donde evitar “lo complejo” es inevitable

## Conclusiones

*Octava carta: En el fondo, no solo somos lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.*

**Paulo Freire**

Hasta aquí este recorrido, espero haber generado en el lector esas reflexiones, (mas no soluciones) que son tan necesarias en ámbitos que propicien decolonialidad. Este escrito me lo obsequio como aquello que me hubiese gustado recibir en mi formación como pedagoga. Haber leído narrativas de estudiantes en pedagogía, me deja aun con análisis pendiente por realizar. Representa, solo una pequeña parte de las miradas con respecto a la identidad del pedagogo. Espero con este escrito, inspirar a otros compañeros pedagogos a seguir analizando el tema desde la narrativa. Créame que, haber podido leer algo similar en mi trayecto de licenciatura me hubiese evitado malos ratos de inseguridad y de crisis profesional. En fin, todo pasa por algo. Desde que egrese de la carrera, he estado rodeada de altibajos y de entusiasmos que me han formado como la profesional y como la persona que soy. Todo es experiencia:

*El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la ex-posición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz*

*de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere. (Larrosa, 2003, p. 3)*

En esta actualidad de cambio que vivimos, no puedo seguir situando e identificando al pedagogo bajo la lógica instrumental y/o en un perfil de egreso a cubrir, en donde en apariencia nada pasa, pero que en significado pasa de todo.

La colonial modernidad, no solo ha fracasado en el ámbito político-económico, sino también en el ámbito social, donde la identidad y el reconocimiento del otro (subjetividades y maneras de estar en el mundo) sigue quedando relegada, o bien queda reducida en una herencia que en discurso, se apropia de todo, pero que ya no garantiza nada, está agotada, es por ello que “la comprensión devela subjetividades construidas históricamente, de tal forma que la existencia cobra sentido cuando iniciamos el proceso de interpretación de aquello que nos construye en subjetividad, en mundo(s) apropiado(s)”. (Hernández y Oropeza, 2020, p. 73)

Lo que vivimos todos los días dada la pandemia, es una oportunidad que no podemos desaprovechar como profesionales y como personas. Representa el reconocer nuestras debilidades, descontentos. Y esa vulnerabilidad, no solo implica la conciencia o el miedo de perder la salud o algún ser querido, sino la posibilidad de cuestionarnos lo que nos significa, lo que nos constituye, lo que nos hace levantarnos todos los días y que, como pedagoga, no se limita a mi práctica docente dentro y fuera de las aulas, sino que incluye el resignificar lo que soy en diversos ámbitos, involucra formación:

*que la persona logre convertirse en un ser espiritual y autónomo, capaz de asumir con responsabilidad sus propios intereses individuales, necesidades privadas y deseos personales, con el fin de proyectarse hacia la generalidad, trascender y transitar hacia la universalidad espiritual, de manera que pueda reconciliarse consigo mismo mediante la reflexión teórica. (Ortiz, 2017, p. 70)*

Ser pedagoga, vincula el estar expuesta, seguir aprendiendo de mis maestros y de mis alumnos, cuestionarme y confiar en que va más allá de perfiles, se requiere más bien decolonizar el paradigma hegemónico y todos los supuestos que lo rodean, abrazando el descontento y frustración que ya está presente.

## Referencias

- Bolívar, A, et al. (2001). *La investigación biográfico – narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Colección Aula Abierta, la Muralla.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Volumen 3 de la Colección Machado Nuevo Aprendizaje.
- Freire Paulo. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, V. N. (2018). *Camino al sano juicio. Heridas del alma y apadrinamiento*. Confederación de Servicios generales de 4o y 5o paso.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Henríquez, R. (2011). *Deseamos deseos, no objetos*. Extensión universitaria.
- Hernández A. F. (2020) *Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela*. Amapsi Editorial.
- Hernández, A. F. y Oropeza A. M. (2020). *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*. Ediciones Normalismo Extraordinario. SEP.
- Larrosa, Jorge. (2003). *Experiencia y pasión (notas para una patética de la formación)*, en *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación, Fondo de Cultura Económica
- Maldonado-Torres N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades.
- Meneses Díaz. G. (2002). *Formación y Teoría Pedagógica*. Lucerna Diogenis.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del signo.
- Murueta M. E. (2020). *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*. Ediciones Normalismo Extraordinario. SEP.
- Ortiz, O. A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales*. Editorial Academia Española.
- Santos, Boaventura. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

- Venegas, H. E. y Martínez, H. F. (2020) *Las marcas en el cuaderno: ¿el pronunciamiento de la formación de un sujeto invisible?* En Hernández, Nodos de formación docente intercultural para la paz integral. Ediciones Normalismo Extraordinario. SEP.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Abya-Yala.
- Walsh. C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Revista Signo y Pensamiento No. 46.



# Narrativas de trayectorias y formación en la construcción de identidad docente de profesores de Psicología

**Miguel Ángel Martínez Rodríguez**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala

**Selene Amador**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala

## Introducción

**A**lgunos autores, el proceso de formación docente consiste en contar con un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la materia que se pretende enseñar, pero también de las estrategias pedagógicas que permiten a los profesores enseñar sobre buenas bases y a los alumnos conocer y aprender (Salazar y Tobón, 2018). A lo anterior agregaremos que es importante contar con una buena actitud ante el conocimiento universal y ante los alumnos.

La formación docente es un proceso que ineludiblemente va ligado a los procesos formativos educacionales de las generaciones de niños y jóvenes, asociado también con frecuencia a un programa permanente de profesionalización docente que se ofrece por lo general, en el nivel superior, de tal forma que el docente de este nivel asume que tiene un rol que consiste en determinar lo que es el ser docente y éste es interpretado de modo diferente por cada uno. En este trabajo abordaremos estas problemáticas desde la perspectiva de profesores del nivel superior.

Partimos de que la formación docente es un proceso que se vive entre la enseñanza, el aprendizaje y otras funciones como la evaluación que marcan al profesor y lo hacen desarrollar no solo un papel temporal, sino una identidad a través de las actividades que implementa. Así, mientras el profesor explica un tema y expone un contenido, busca y propicia que sus

alumnos aprendan y a medida que el profesor va enseñando los contenidos de su materia, también aprende a enseñar dichos temas y contenidos que han sido aceptados social y culturalmente formando parte de una fracción esencial de una profesión, la cual se expresa en las características que definen el perfil del egresado de una carrera o profesión.

Los contenidos pueden ser del orden de lo teórico, lo metodológico o ubicarse en el plano de la práctica según la carrera en la que se inserte<sup>42</sup>, aunque también se proponen otros que los profesores no toman muy en cuenta pero que han sido objeto de investigación desde perspectivas cualitativas, ya que tienen una influencia notable en los procesos de formación profesional: nos referimos a los valores científicos, profesionales y éticos, que determinan de muchas maneras la elección del enfoque teórico y metodológico con sus fundamentos epistemológicos que los caracterizan, lo sepan o no los alumnos que los estudian, los aceptan y que han sido conceptualizados como paradigmas. (Hernández, 2000).

Un valor que con frecuencia se deja de lado es el de considerar al alumno como un ser humano que también está en proceso de formación y que requiere de ser acompañado para ir sorteando obstáculos y enfrentar adecuadamente los retos que el ejercicio profesional le depara. En este sentido, nos inclinamos por una visión del proceso de formación, como un *acompañamiento* que debería de ofrecer el profesor tanto en los aspectos técnico - profesional como en lo ético - personal.

Estos aspectos que hemos abordado definen en gran medida el perfil del profesor y tiene que ver con su identidad como docente, sobre lo cual hablan mucho los alumnos. En una investigación realizada sobre la visión que tienen los alumnos de los profesores, afirmaron que para ellos un buen profesor, debe tener por lo menos, tres características: conocer bien los contenidos disciplinares, tener un buen dominio de estrategias pedagógicas y mostrar una buena actitud hacia los alumnos (Martínez y del Bosque, 2015).

También Monroy (2020), en una investigación sobre las creencias de estudiantes universitarios acerca del trabajo profesional docente, refiere que cuestionar a los estudiantes sobre cómo han vivido la relación con los profesores en la cotidianidad de las prácticas educativas, tiene impacto cuando se favorece que los profesores reflexionen y transformen su actuación

---

<sup>42</sup> Los contenidos tradicionalmente han sido clasificados como declarativos, procedimentales y actitudinales (Zabala, 1995); pero aquí los vamos a abordar del modo en cómo se expresan en el plan curricular.

en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hacia una mejor formación disciplinaria y humana de sus alumnos. Las respuestas a las preguntas realizadas en las entrevistas de su investigación evidencian creencias de los estudiantes acerca de que una enseñanza resulta socialmente justa cuando el profesor favorece el desarrollo integral, cuando pretende que los estudiantes participen en el aprendizaje, y cuando enseña al alumnado a pensar y a ser críticos, entre otros aspectos. (Monroy, 2020; pág. 17).

La formación tiene aspectos generales, pero también muy particulares que dependen en gran medida de lo que un sujeto nos dice, nos relata y eso es parte de los propósitos que nos hemos planteado en este trabajo. Sin embargo, no es solo el tema de la formación del docente en el camino de su profesionalización lo que nos interesa, sino también cómo se va formando su identidad como tal, concepto que abordaremos en seguida.

### Identidad docente

La identidad ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas enfatizando alguna de sus múltiples dimensiones personales, sociales, culturales y profesionales. Estudios recientes sobre la identidad de los profesores toman como base la conceptualización del sociólogo francés C. Dubar (1991) quien, desde una concepción relacional, pone en el centro de la discusión sobre la construcción de las identidades los vínculos entre sujetos e instituciones sociales. Desde su perspectiva, la identidad implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos, pero no de manera individual, sino en interacción con otros significantes en contextos históricos socialmente estructurados.

Cattonar y Dumay (2007, en Elias, 2011) caracterizan la identidad docente como la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores. Es, en pocas palabras, la respuesta a la pregunta ¿Qué significa ser docente? La identidad puede ser entendida al mismo tiempo como un conjunto de significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación, y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación.

Por otro lado, desde el punto de vista de Lasky (2005, en Marcelo, 2010), la identidad profesional es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción de sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos, sociales e históricos.

Al estar el profesor inmerso en un contexto histórico, social, económico, político y cultural que comparte con sus alumnos, un elemento básico para desempeñar la práctica docente es la reflexión sobre cómo bajo estas dimensiones se ha construido una identidad docente ¿Qué los hace ser docentes? ¿Qué los define? ¿Qué sentido tiene ser docente? ¿Cómo estructuran a partir de esto, un discurso en el aula? ¿Cómo es que a través de lo que dicen, relatan y comparten, los alumnos se apropian de un conocimiento y lo incorporan como propio? ¿Cuál es la trayectoria que han seguido que los llevó a estar en donde ahora están?

Asimismo, es importante conocer cómo el profesor a partir de su interpretación del mundo, y su identidad, construye y da sentido a una realidad educativa, al colocarse como intérprete de un contexto educativo específico, el nivel universitario, donde cabe preguntarse antes de impartir una clase ¿Qué lectura hace un docente de esa realidad educativa? ¿Qué concepto de alumno tiene? ¿Cómo interpreta un programa o un plan de estudios? ¿Cuál es su idea del conocimiento?

En el proceso enseñanza aprendizaje es importante poder tener un acercamiento a partir de la investigación contextualizada para comprender la realidad educativa en la que estamos inmersos y poder comprender todas las situaciones que la rodean, pues en la educación, se van construyendo otro tipo de saberes alrededor de la asignatura que se imparte y son los que rigen en el alumno y en el docente.

De esta forma, investigar el contexto de práctica docente con sus especificidades, cobra importancia en el sentido de que nos permite acercarnos para comprender mejor la forma en cómo se viven los procesos de enseñanza aprendizaje en la carrera de Psicología, donde cabe preguntarse ¿Qué identifica a un profesor de Psicología? ¿Cómo concibe la Psicología? y en concreto ¿Que lo identifica en su enseñanza de la Psicología en el nivel superior? y sobre todo ¿Qué aprendizajes construye el alumno de la Psicología a partir de lo que su profesor le comparte? Preguntas a las que creemos la investigación narrativa nos puede ir esclareciendo una respuesta desde el hacer docente en la construcción de su identidad.

Como ha sostenido Paul Ricoeur (1996) la identidad también puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa (trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, y situación). Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad (Bolívar 2011). Como todo aquello de lo que hablamos sobre nosotros mismos. Justamente eso que decimos de nosotros es lo que queremos que nos identifique y que los demás conozcan de nosotros. Por eso en nuestro discurso decimos ciertas cosas y omitimos otras.

En este sentido Ricoeur nos coloca en el plano de la discursividad, como una materia de la cual podemos hacer uso como una posibilidad para acceder a la comprensión del otro y del contexto donde construye su identidad y nos permite ubicar que nuestro terreno de trabajo es la discursividad, en el espacio del aula y con los jóvenes, y cómo es que el discurso, las narrativas y los relatos de alumnos y profesores cobran y aclaran el sentido de su acción y su identidad.

La identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo por sus motivaciones, la satisfacción y las competencias. La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato, constituye su identidad narrativa. Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa. Las personas construyen así, su identidad haciendo un auto relato, que no es sólo recuerdo del pasado, sino un modo de recrearlo, en un intento de otorgarle un sentido a su vida. De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. (Bolívar 2011).

## La narrativa y la experiencia docente

Al colocarnos en esta reflexión, estamos ante una posibilidad de diálogo abierto para la comprensión de uno mismo (como docente) y de los demás (en este caso, nuestros alumnos, compañeros docentes, directivos etc.) y nos ofrece un panorama para la comprensión del campo educativo, considerando además que, en lo que compartimos con nuestros alumnos, con otros docentes o directivos, se establece una intersubjetividad, ya que, cada uno en el contexto escolar aporta un aspecto simbólico y como profesores o alumnos, le damos un significado a la escuela, a la educación, al aprendizaje y a lo que hacemos, desde lo que pensamos, sentimos y narramos y los otros lo interpretan a su manera.

Es por ello, que la narrativa la pensamos como un recurso que nos permite hacer una organización de la experiencia mediante la reflexión, el intercambio y la secuenciación de la información oral y/o escrita de una experiencia (Martínez y Del Bosque, 2019). Por ello es que pensamos que cuando un profesor narra, describe su contexto, sus vivencias, da cuenta de sus creencias, intenciones, motivos, y nos lleva a hacer una reflexión acerca

de las acciones que marcan en él como docente su quehacer educativo, en la enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos. También es por lo que valoramos y utilizamos la narrativa como un recurso que nos permite vincular los procesos formativos de docentes con elementos narrativos, en donde el profesor habla de sus acciones en el tiempo y va reconstruyendo su historia para darle sentido a su identidad. De ahí que se consideren estos aspectos, narratividad e historia, como elementos que, en un determinado espacio y tiempo, conforman el conocimiento de nosotros y de los otros (Ricoeur, 1999).

El mismo Ricoeur menciona que fue Dilthey quien explicó acerca de la **comprensión** como “el proceso mediante el que conocemos algo psíquico con ayuda de los signos sensibles en los que se manifiesta.” La interpretación es un sector particular de esta comprensión y precisa con lo siguiente:

*En la pareja <comprender - interpretar> la comprensión proporciona el fundamento, a saber, el conocimiento mediante signos del psiquismo ajeno, mientras que la interpretación aporta el grado de objetivación, gracias a la fijación y a la conservación que la escritura confiere a dichos signos.” (Ricoeur, 1986; pág. 65).*

En su extensa obra sobre tiempo y narración Ricoeur (1995), nos habla acerca de los elementos o rasgos de la narración, que los hay: estructurales, simbólicos y temporales. Según este autor, para resolver el problema de la relación entre tiempo y narración, debe establecerse el papel mediador de la construcción de la trama entre el estadio de la experiencia práctica que la precede y el que la sucede. Así lo plantea: *Seguimos, el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado, por la mediación de uno configurado*. Es decir, la comprensión de la trama de la que nos habla el narrador, se fundamenta en la comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal.

Para ello se requiere familiaridad con algunos conceptos tales como agente, fines, medios, circunstancias, cooperación, conflicto, éxito, fracaso, etc. En este sentido, dice Ricoeur la frase narrativa mínima es de la forma: “X hace A en tales o cuales circunstancias” teniendo en cuenta que “Y hace B en circunstancias idénticas o diferentes”. Esto es a lo que Ricoeur se refiere como *semiótica de las acciones* ya que es en virtud de lo que el otro hace, que podemos entender sus acciones y *transcribirlas* en palabras para contárselas al otro y que, a la vez, nos comprenda.

De este modo, se puede explicar la relación entre red conceptual de la acción y las reglas de composición narrativa recurriendo a la distinción familiar en semiótica entre orden paradigmático y orden sintagmático (Ricoeur, 1995, pág. 118).

Dentro del orden paradigmático, los términos relativos a la acción son sincrónicos, mientras que “el orden sintagmático del discurso entraña el carácter irreductiblemente diacrónico de cualquier historia narrada.” Ya que todas las historias se narran en tiempo pasado, pueden emplear recursos retóricos como la analepsis y la prolepsis<sup>43</sup> que son muy útiles para ir y volver en una historia haciendo uso de la memoria y dando una especie de continuidad y discontinuidad al relato.

Cuando uno narra su propia experiencia el acto en sí mismo de narrar, nos lleva a reflexionar sobre lo que creemos haber realizado y, además, en el momento de contarlo, se reconstruye en la memoria del sujeto, haciéndolo aparecer como un evento que probablemente sea muy diferente a como se vivió. Lo importante es que, en la reconstrucción, los sujetos se abren y exponen sus intenciones del momento actual dándole un sentido a la experiencia vivida, colocando en el escenario a los actores que han participado en la trama de la historia. Esa historia no siempre es fiel al discurso que elabora el sujeto en el momento de reconstruirla por lo que en un trabajo de reconstrucción siempre es útil hacerlo en compañía de otros, ya que como han señalado algunos autores, nuestra memoria tiene muchos elementos colectivos más que individuales.

Diversos autores que se han aproximado al estudio de la memoria han encontrado que es un proceso más colectivo que individual y que cuando el sujeto reconstruye un episodio se favorece más si este lo reconstruye en el diálogo con otros que si lo reconstruye solo recordando lo vivido y pensando para sí mismo. Por ejemplo, en un trabajo de Firvush y Baker – Ward (2005), las autoras se abocan al análisis y la búsqueda del significado, dándole una mayor importancia al lenguaje interno en la reconstrucción de la memoria autobiográfica, a través del diálogo entre compañeros.

De acuerdo con Bruner (1986), la narrativa es un recurso que nos apoya en la organización de las experiencias sobre todo cuando son significativas ya que no todo se constituye como una experiencia significativa. Aunque diariamente tenemos experiencias no siempre son

---

<sup>43</sup> Estos son términos que analiza U Eco en una de sus obras titulada: Seis paseos por el bosque narrativo. Editorial Lumen España, 1994.

significativas y no siempre las recordamos del mismo modo. Se podría decir que los relatos que elaboramos para contar acerca de nuestras vidas tienen un poder transformador que nos permiten pensar acerca de nosotros mismos y reflexionar sobre lo que vivimos. En este sentido, está claro que el relato se convierte en un instrumento para analizar la experiencia pedagógica de los profesores, una especie de dispositivo que le permite al sujeto reconocerse, narrar-se a sí mismo y a los demás y reinventarse-se reconstruyendo su propia historia e interpretando de esa manera las experiencias de vida (Martínez y Del Bosque, 2019) y en particular, las experiencias de la vida que han elaborado a lo largo de su trayectoria como docentes las profesoras con las que hemos trabajado en esta investigación y que ellas recuerdan de algún modo, para organizar y estructurar sus relatos.

Nos inclinamos por la narrativa precisamente porque nos permite ver con claridad cómo los sujetos experimentan el mundo, así como el sentido y significado que le otorgan. Esta actividad le permite al sujeto volver sobre el tema y analizarlo con detenimiento porque cuando se lo cuenta al otro, se da cuenta de lo correcto de la secuencia, de la coherencia y de lo pertinente de las acciones realizadas en su momento, para lograr el objetivo, valorando el contexto que está detrás de sus acciones y los motivos, intenciones y creencias que lo guiaron. Pues como lo menciona Van Manen (1994, en Bolívar, 2002): El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.

Al emplear la narrativa con los profesores, observamos que el hecho de reconstruir su experiencia a partir de sus relatos les permitió otorgar un nuevo sentido a su práctica como docentes propiciando con ello la resignificación de su propia experiencia como docentes a lo largo de su trayectoria.

En este caso, nuestro objetivo fue abordar las trayectorias y los procesos de formación docente que han vivido profesoras de la carrera de psicología y también nos propusimos observar y analizar, el significado que ellas le otorgan a los factores que las influyeron como docentes, de tal modo que la experiencia así narrada pueda servirles a otros profesores para considerar aspectos que son parte de nuestras vivencias pero que rara vez prestamos atención a ellas, también creemos importante contribuir a la reflexión de la propia formación y práctica docente, ya que las experiencias narradas podrían sugerir a otros colegas repensar y resignificar su hacer a partir de las vivencias y lo que ha sido su trayectoria, pues en la actualidad el sentido que se otorga a la educación y a la docencia, han sufrido considerables

cambios a los que se tendrá que hacer frente a través de propuestas que surjan desde el propio contexto del docente.

Como señala Suárez (2011), cuando un docente o un grupo de docentes nos cuentan acerca de sus experiencias implica que al narrar elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. En cierta forma, el relato transmite el sentido que los autores le otorgan a su práctica y sus vivencias, así como las interpretaciones de lo que ocurrió. En el momento en que se elabora un relato el narrador hace una selección de aquellos acontecimientos que le parecen más importantes para darle un sentido a la historia ya que de otro modo aparecería disperso y sólo él es capaz de darle el sentido deseado.

En el ejercicio de relatar, de contar la historia se pone en juego la memoria. Se podría decir, que se hace una recuperación de los recuerdos, de acontecimientos y sucesos que llenan nuestra memoria y que son la materia prima del relato. Ricoeur en una de sus obras sobre la memoria y el olvido (Ricoeur, 2000), nos dice que es necesario distinguir en el lenguaje, entre la memoria como objetivo y el recuerdo como cosa pretendida. Se habla de memoria y de recuerdos. *La memoria está en singular como capacidad y como efectuación; los recuerdos están en plural: se tienen recuerdos.* Y añade irónicamente: ¡se dice maliciosamente que las personas mayores tienen más recuerdos que los jóvenes, pero menos memoria!

A lo largo de los años esas experiencias se transforman en recuerdos que guardamos en la memoria, que no siempre nos es fiel. La otra cuestión que es importante dilucidar es sobre la naturaleza de la memoria: ¿es individual o es colectiva? Este tema ha llamado la atención de filósofos desde hace tiempo y al respecto el mismo Ricoeur (2000), nos dice que, para acordarnos, necesitamos de los otros, la memoria individual toma posesión de sí misma a partir del análisis sutil de la experiencia y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros, tal como el lector podrá observar en los análisis de los protocolos de discurso que hemos extraído de las maestras entrevistadas.

### Investigación narrativa

La presente investigación se diseñó y se abordó desde una perspectiva cualitativa, la cual nos permite reconocer y estudiar al fenómeno social y educativo al caracterizarse por ser, interpretativa, holística, interactiva, participativa, reflexiva, simbólica y constructivista, resaltando la importancia del contexto como objeto de estudio, donde la acción humana y

social tienen un significado (Moreira, 2020; Pérez y Moreno, 2019). En esta investigación, nos interesó conocer la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta (Sánchez, 2013).

¿Y por qué hablar de una investigación narrativa? De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), es correcto hablar de una “investigación sobre la narrativa” o simplemente de “investigación narrativa” y se entiende que la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de investigación, y enfatizan:

*Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación (Connelly y Clandinin, 1995; p. 12).*

En el proceso de investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad y se realizó un análisis del discurso de los participantes, organizando la información obtenida en las siguientes categorías de análisis: retomadas de Passeggi (2009), derivadas del relato mismo: *Eventos*, es decir, diferentes tipos de situaciones, acciones o cambios. *Participantes*, que hace referencia a aquellos involucrados en los eventos. *Concepción del ser docente y Propósito de enseñanza y formación* para con sus alumnos.

Las entrevistas semiestructuradas, se retoman desde el paradigma cualitativo interpretativo, pues lo que interesa es conocer el punto de vista del entrevistado, conocer su subjetividad para comprender la realidad educativa en la que está inmerso.

Desde este punto de vista, la narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar, 2002)

En dicho proceso dialógico, las entrevistas cobran fundamental importancia pues como señala Bolívar, “el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (Bolívar, 2002)

De acuerdo con González Monteagudo (2011) el marco habitual de la entrevista biográfico-narrativa consiste en una propuesta inicial por parte del entrevistador para que el sujeto relate su historia de vida en referencia a un marco general, o bien en relación con una dimensión específica (que en el caso de esta investigación es en cuanto a trayectorias y formación en la construcción de identidad docente). Este formato de la entrevista permite una gran libertad al entrevistado para estructurar su propio discurso sin una influencia explícita derivada del tipo de cuestiones propuestas por el entrevistador (González Monteagudo, 2011).

### ***Reflexiones de los docentes***

De acuerdo con las categorías de análisis trabajadas: a) eventos, b) participantes, c) concepción del ser docente y d) propósito de enseñanza y formación con sus alumnos, los aspectos relevantes, que fuimos encontrando fueron los siguientes: en cuanto a **eventos**, la mayoría de los participantes antes de entrar a la docencia tuvieron un trabajo no relacionado con esta, aunque sí tenían la expectativa de entrar a dar clases en el nivel universitario; algunas señalaron, por ejemplo, que desde la niñez expresaban el deseo de ser profesoras, lo cual indica que la intención que las mueve (nos mueve) para ser docentes, es fundamental para desarrollar una actitud favorable y una forma de ser como profesores.

## **Trayectorias**

En el análisis de las trayectorias encontramos muchos elementos de las narrativas, los eventos y los participantes que pudieron haber influido en la elección de nuestras docentes para seguir una historia como profesora, algunas nos narraron que desde muy chicas sentían que su vocación era la de ser maestra y que al llegar al bachillerato habían tenido la influencia

de algún profesor de psicología como en este caso, que nos cuenta; de un psicoanalista que le expuso una realidad teórica muy diferente al paradigma conductual que en ese entonces predominaba como ideal absoluto en la escuela. Conductista en lo teórico, con charlas imparables sobre conducta, en lo metodológico, desde la aplicación más pequeña con una caja, una palanca y una rata; e incluso, conductista en la misma práctica docente, con algunos profesores que no toleraban que ninguno de sus alumnos se atreviera a llegar más allá de las 7:15 a.m. y que, quién decidiera correr el riesgo, encontraría una puerta cerrada que le prohibiría la entrada al aula, y por supuesto, le esperaba una severa sanción particular. Por otro lado, estaban aquellos profesores que realizaban la evaluación basados en la participación en clase y esta maestra, que se define a sí misma como “tímida” (y en ese momento más), tuvo que esforzarse el doble para encajar en ese mundo “perfecto” regido por contingencias. En su camino encontró a aquellos profesores que profesaban una superioridad intelectual y académica inalcanzable mediante comentarios que denigran a los alumnos con desacreditaciones a priori.

*En los primeros semestres te diré que fue muy tormentoso... yo no quería estar aquí en Iztacala, con un enfoque conductista” . Por ello, en ese entonces, ella se planteó dos objetivos: tener las mejores notas para cambiarse de plantel; de Iztacala a Ciudad Universitaria. Y lo logró... al menos la primera parte. Después de un año de mejorar sus estrategias de aprendizaje, lograr aumentar sus participaciones, llegar temprano y otros incontables esfuerzos, logró las buenas notas que anhelaba, sin embargo, el cambio de plantel no llegó. Y ni modo. Las circunstancias la llevaron a seguir en Iztacala, añorando por saber, por pruebas psicométricas, el campo organizacional... mucho más de lo que se ofrecía...*

Por otro lado, se encontraron coincidencias entre las profesoras entrevistadas, pues refirieron haber sido rechazadas por algunos profesores, en su proceso de formación y en sus inicios laborales:

*Cuando yo empecé, sí fui...no puedo aseverar que fui víctima, pero sí fui sujeto de cierto intento de agresión por parte de una compañera más grande.*

Otra profesora respecto del ambiente laboral como psicóloga mencionó en la entrevista que: “no había una buena proyección del futuro... a menos que mi jefa renunciara” lo cual denota la inseguridad que se puede experimentar en los inicios laborales, ya que se ha observado claramente que muchos psicólogos por la misma dinámica que se establece en

una organización laboral, en cuanto a funciones en la estructura institucional y las relaciones entre el personal de la misma, se ven afectadas por las actitudes negativas que prevalecen entre las puestos medios y superiores con los de nuevo ingreso.

Asimismo, otra participante, comentó: *hay situaciones personales, laborales, que hacen que a veces uno pierda como esa...ese motor, esa fuerza... Con frustración por las situaciones de injusticia que noté en las formas de llevar ciertos procedimientos.*

Lo anterior, denota que para hacer de la práctica un proceso reflexivo no debemos perder de vista que, en el análisis podemos incorporar también la normatividad de la cultura institucional que demanda a los docentes una serie de exigencias que, en muchas ocasiones, resultan contradictorias entre sí, pero que paradójicamente, son situaciones que siempre se introyectan en la subjetividad y en el actuar cotidiano del docente y que se refleja en la relación que se establece con los alumnos y compañeros docentes.

En cuanto a la segunda categoría, que hace referencia a aquellos **participantes** involucrados en los eventos, las profesoras señalaron que los modelos que tuvieron como docentes, influyeron en la manera que adoptan actualmente en su quehacer educativo, lo cual reafirma que, en los procesos formativos en educación, los docentes que tenemos a lo largo de nuestra historia escolar -los que nos dan clases- son un factor decisivo para la elección profesional y la forma en cómo se da clases. Es un factor que juega a veces a favor y a veces en contra de los procesos formativos. Algunos mencionaron la importancia de sentirse *acompañados* por otros colegas durante el proceso de formación docente y en su trayectoria laboral. Por lo que, generar redes de apoyo entre colegas, es fundamental para el desarrollo de una práctica docente normativa, ética y coherente con una filosofía educativa.

Lo cual, nos permite reafirmar que la identidad docente también se construye a partir de un proceso subjetivo donde predominan las relaciones intersubjetivas con la institución, los alumnos, los colegas y directivos. Además de que, en el proceso comunicativo, se hacen intercambios de significados que hacen que los sujetos los interioricen y los reconstruyan de un modo más significativo.

Muchos docentes cargan con la responsabilidad de educar a los jóvenes que tienen frente a ellos sin más elementos pedagógicos que los que aprendieron de sus propios maestros, como siguiendo un poco el "modelo que tuve". De acuerdo con Alliaud (2011) la formación

del normalista recurre a esta “pedagogía del modelo” que desde esta particular acepción: el que sabe le muestra al otro (o le cuenta) en quien tiene que convertirse. “Pensemos en las clases modelos, en las instituciones modelos, en la maestra modelo... e incluso en la misma teoría concebida en los espacios de formación como modelizadora de las prácticas docentes.” (Alliaud, 2011; pág. 65).

De acuerdo con el enfoque sociocultural gran parte de lo que hablamos y decimos proviene de lo que *los otros* nos dicen e interiorizamos durante los diálogos que sostenemos y que en ocasiones nos convencen de la fuerza de los argumentos, de ahí que los profesores en su discurso educativo convencen a los alumnos sobre todo, cuando se trata de temas en los que los estudiantes no están muy versados y, por consiguiente, son susceptibles de aceptar posturas y posiciones teóricas que les ofrecen sobre el mundo sin cuestionar demasiado si es verdad que lo dijo tal o cual filósofo, aunque no se tenga la referencia exacta como sucede con frecuencia. En este sentido, el pensamiento pedagógico del profesor no es producto de una formación o de una reflexión filosófica determinada, sino que se fundamenta en el hacer pragmático. No es el caso de nuestra siguiente profesora entrevistada en relación a cómo obtuvo sus experiencias y afirmando que aprendió en contacto e interacción con los demás.

Para enseñar, hay que ser expertos en 2 cosas: tener conocimientos sobre la materia y saber cómo transmitirlos; ese último “cómo” se puede leer, escribir, estudiar... pero nunca se genera hasta que se pone en práctica, se ve a otros ponerlo en práctica y se reflexiona de verdad. Cuando se le pregunta, la doctora reconoce que su formación como docente se ha dado no sólo por cursos, lecturas y escritos infinitos, sino principalmente a través de la experiencia propia y, para su fortuna, contar con la *experiencia de los demás*. Sus maestros, y ahora en la práctica docente, sus colegas, son algunos de los actores principales en su formación: “hay muy pocos cursos que he tomado sobre docencia; la verdad es que ahorita no recuerdo cuáles. Pero creo que ha sido más mi formación por mi propia cuenta y por la propia experiencia, por la comunicación y el apoyo que he tenido de mis compañeros”.

*Una maestra me ayudó mucho al inicio, ella también me daba algunos tips, algunas recomendaciones, incluso antes de entrar al área de educación aquí en Iztacala”. “M que también fue mi profesor, entró a lo que ahora es el CIMIE-Colectivo Inter y Multidisciplinario de Investigadores Educativos- y yo le manifestaba mi interés por entrar, porque sabía*

*que estaban en seminarios en relación con la investigación de los docentes de todas las carreras de la escuela... la doctora N ... Sin mayor problema me abrió la puerta para entrar al colectivo y de ahí creo que fue uno de los grupos que me ha ayudado mucho para mi formación". "Esto implica que mi formación como docente ha sido a través de la experiencia y a través de la participación de grupos, y también en el diplomado de M ... que es también sobre docencia y ha sido también muy interesante; me ha permitido a la vez de aprender, apoyar a otros en la formación docente.*

En cuanto a la tercera categoría, el **Concepto del ser docente**, las profesoras coincidieron en que han aprendido a dar clases como aquellos a los que consideran como sus mejores profesores, pero también en un sentido contrario, han aprendido *a no ser como aquellos que los hicieron sentir mal* en algún momento de su vida escolar, como alumnos. Por ejemplo, una profesora mencionó:

*A veces veo en otros lo que no quiero ser...había profesores que eran muy malos en cuanto a su actitud, porque de repente uno de ellos llegaba y hacía comentarios sarcásticos, subestimaba mucho a los alumnos... nos decía que no sabía qué estábamos haciendo ahí ... cosas de ese tipo..."*

Este tipo de comentarios irónicos que tienden a rebajar y humillar a los estudiantes los hemos encontrado en otras investigaciones, en las que hemos recuperado la voz de los alumnos en las carreras de la FES Iztacala y las hemos caracterizado como un reflejo del profesor (Martínez y del Bosque, 2018). Esta situación es importante dado que algunos de los estudiantes tienden a buscar la docencia entre sus actividades profesionales que van a realizar a futuro y esas actitudes no deberían de formar parte de su acervo.

Otra profesora que valora mucho sus experiencias comentó:

*"En esta experiencia que has vivido como alumno, puedes aportarles mucho a tus alumnos"* lo cual denota, entre las participantes, la importancia que tiene la relación intersubjetiva entre profesores y alumnos; y que, los modelos positivos y negativos de docentes en esa relación intersubjetiva, también influyen en la forma en cómo construyen su identidad y significan su actuación ética como profesores.

Por otro lado, existen coincidencias en la implicación y compromiso social que debe tener un docente. Algunas resaltaron que:

*Ser docente tiene varios significados: en primera instancia es un trabajo que tiene una alta implicación social. Al formar a profesionales en Psicología, requiere su labor, un sentido de responsabilidad amplio, de constante preparación y organización.*

Asimismo, coinciden en que el docente es un “acompañante” en el proceso de vida y aprendizaje de sus alumnos, es llevar de la mano a otros en el camino del conocimiento: ayudarles y enseñarles: “yo dejo que los alumnos tomen su rumbo y que ellos mismos se comprometan con su propia formación, con su propio aprendizaje...”

Al mismo tiempo, otras expresan:

*no dejes de aprender...pero no solo eso, yo diría, no dejes de aprender y de ser bueno. Aquí hay muchas personas que saben mucho, y no saben enseñar, y no saben ser humanos.*

Por lo que, a decir de los profesores entrevistados, un buen docente es una persona que aprende constantemente, que acompaña, es buena, construye y comparte el conocimiento, con un amplio sentido humano.

La cuarta categoría, **propósito de enseñanza y formación** con sus alumnos es muy importante en la caracterización que hacemos de nuestros docentes, ya que con frecuencia nos inclinamos y aceptamos lo que la institución nos dice, nos habla de un perfil de egresado y el profesor desde la intimidad del aula no sabe si con su actuación está contribuyendo a la formación de ese perfil profesional o todo lo contrario, a su deformación; y aquí es importante recordar la cuestión del *currículo oculto*, que muchos docentes ignoran y cuando hablan de ciertos temas lo hacen desde una perspectiva equivocada denostando o resaltando ciertas características de posturas teóricas, filosóficas o epistemológicas, haciendo señalamientos y críticas a otras corrientes de pensamiento que ni siquiera conocen; o bien, criticando a los alumnos como en el caso que nos refería la maestra entrevistada anteriormente.

Sin embargo, hay profesoras que lo tienen muy claro:

*Ese es mi objetivo, tratar de que eso sea por gusto de ustedes como alumnos y no como por imposición del profesor, entonces me concibo, más bien, como un acompañante de mis alumnos.*

*Mi propósito va por ahí, cumplir en lo académico y transmitir lo que sea significativo a quienes atienden mis clases: realmente sí quisiera dejar huella.*

Otra profesora dice enfáticamente:

*Me gustaría que me recordaran como alguien que les dio acceso a información útil, alguien que motivó la investigación, alguien que los motivó sobre todo a ser decentes, sensatos, es decir, que el ser licenciado en psicología, maestro en psicología, doctor en psicología, realmente sea porque damos un servicio de mucha calidad y no solo por el grado o el título. Eso me gustaría que se llevaran, que dijeran: “la maestra me dejó esa enseñanza, que hay que saber mucho, pero hay que ser, decente por decirlo de alguna forma, congruente con lo que estudié, con lo que soy buena, humilde y servicial.*

Una última profesora al hablar de la relación que tiene con sus aprendices nos reconstruye desde su lado más humano, la paradoja de entablar estas relaciones, ya que están mediadas por una interacción en la que una evaluación depende de esto:

*He encontrado espacios en mis clases donde puedo permitirme expresarme sin ser necesariamente la figura de autoridad, sin embargo, hay espacios donde no puedo permitirme hacerlo ya que se me vulneraría, así que prefiero ser precavida, mientras se desarrolla la relación que establezco con mis alumnos*

En ella observamos la preocupación por formar profesionales comprometidos con la sociedad, con la comunidad, con la responsabilidad de atender en forma ética, profesional y humana las necesidades de las personas más desfavorecidas. Para esta maestra el buen docente es aquel que aprende constantemente que es bueno para enseñar, pero con un sentido humanista, tratando de desvincularse de modelos anteriores que más que apoyar en el desarrollo, lo vulneran.

## Conclusiones

La formación docente es fundamental en el proceso del quehacer de un profesor y aquí consideramos todas las acciones que realizan los profesores como los cursos y talleres que toman para formarse; sin embargo, conocer las vivencias, de un docente particular desde su narrativa, nos ayuda a comprender que el acto educativo tiene como trasfondo la honesta intencionalidad del ser humano.

Creemos que, como docente, se vuelve necesario, mirar el sentido subjetivo otorgado a la educación, la docencia y a los alumnos, como una unidad inseparable de los procesos emocionales y simbólicos. Los espacios que ofrece la narrativa para la práctica reflexiva, son una posibilidad para mirarse y reconocerse no solo como agentes sociales de cambio, sino como sujetos en la docencia, al repensar y resignificar la identidad, a través de la práctica.

Las docentes muestran la convicción de que les gustaría dejar una huella en sus alumnos y que estos egresaran con una cierta tendencia o vocación de servicio para atender las necesidades de los habitantes de la comunidad en la que sus alumnos están viviendo con el fin de ser agentes de cambio en su contexto con una práctica profesional bien realizada y con un profundo sentido ético.

Lo que observamos en las profesoras entrevistadas, es que había en ellas, una cierta intencionalidad, pongámoslo así, un interés por ser docente, pero que el camino transitado no estaba suave y siempre sintieron la necesidad de que alguien más los acompañase. A falta de una buena capacitación, los profesores que les dieron clase fungieron como modelos y jugaron un papel decisivo para la forma en que después desarrollarían su forma de impartir docencia, algunas lo retomaron y otras abiertamente lo rechazaron. El problema del ser docente lo viven como un difícil dilema entre el ser y el no ser. Mientras que, por un lado, el profesor quiere ser humano e interesarse en la problemática del alumno teme que no se le guarde el debido respeto y que al final del ciclo escolar reclame una evaluación que no fue bien ganada, sino que la obtuvo por la relación de amistad previamente establecida.

A lo largo del análisis del discurso de las profesoras descubrimos la importancia de abrir espacios para la reflexión docente desde las vivencias de ellas mismas con el fin de que resignifiquen lo que hacen, lo que piensan y la forma en cómo las vivimos. Además, el hecho de relatar su experiencia podría servirles a otros que van siguiendo su mismo camino.

En este sentido, la investigación narrativa nos ha permitido reafirmar un modo propio de conocer la problemática de los docentes y de abrir sus voces para dar a luz esa historia que muchos nuevos docentes deberían de conocer.

En este punto lo que es interesante es que si bien ellas cuentan su historia desde su propio punto de vista creemos que hay muchas omisiones y disfraces en lo que escuchamos. Algunas elaboran versiones diferentes de sí mismas o al menos, es como les gustaría ser vistas ya sea ante sus alumnos o ante sus compañeros. En el relato se proyectan como creen

que podría haber sido la historia, como les hubiera gustado haberla vivido, en la búsqueda de su identidad y de acuerdo con la búsqueda de los recuerdos en la memoria.

La narrativa nos permite ubicar nuestros actos y el sentido que le damos a estos desde una perspectiva muy personal, que no son las mismas para todos y a la vez nos permite percibirnos como personas, más humanas, más sensibles ante la problemática que vivimos ante los alumnos. Cuando la profesora toma distancia del fenómeno de sí misma, lo ve de manera diferente, es como si esa que está allá, no fuera ella, es alguien más, pero lo importante es que pueda contar, relatar su propia historia recuperando esa experiencia para que le pueda servir a otra profesora y es ese justamente el propósito que nos hemos propuesto desde el inicio de esta aproximación al estudio de las trayectorias de los docentes.

Es importante mencionar que este estudio se llevó a cabo antes de la situación de confinamiento que estamos viviendo actualmente y que muchos de estas percepciones seguramente han cambiado debido a las limitaciones que nos impone el uso de los recursos digitales y que nos lleva a confundir las habilidades didácticas con las habilidades tecnológicas, y más aún, se nos evalúa sobre esa base ya que se ha perdido la perspectiva más humana que se desarrolla en contacto directo con los alumnos, que es el aspecto socioemocional a la que aludían las maestras que participaron en el estudio.

De ahí que consideremos que hay que darle más importancia a este recurso de la narrativa que nos permite expresar lo que los docentes creemos que se ha perdido al dejar de asistir a las clases presenciales; no sólo se han perdido las aulas y las escuelas sino los alumnos y profesores y ese contacto humano que se expresa en lo emocional y que algunos alumnos lamentan su falta ya que constituye un elemento crucial en la formación de nuestros futuros profesionales.

Es así, que interpretar la realidad educativa desde la narrativa y la investigación, nos permite comprender a nuestros alumnos y sobre todo a nosotros mismos desde nuestras acciones en el aula. Podemos reconstruir y resignificar nuestra práctica, y ahora con el confinamiento vivenciado donde la escuela ausente nos orilló a colocarnos en otro orden, nos permitirá repensar la educación y la escuela misma para comprender mejor nuestra realidad educativa, colocarnos ante ella y actuar sobre la misma, haciendo propuestas contextualizadas, aterrizadas en estrategias más pertinentes que retomem la docencia en su papel transformador.

## Referencias

- Alliaud, A. Narraciones, experiencia y formación (2011). En: A. Alliaud y D. Suarez (Coords), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO FFL UBA
- Bolivar, Antonio (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/286848300\\_La\\_investigacion\\_biografica\\_narrativa\\_en\\_el\\_desarrollo\\_e\\_identidad\\_profesional\\_del\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado)
- Bolívar B., A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es).
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España Editorial Gedisa
- Connelly, F. M. y Clandinin (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: J. Larrosa (Org) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Ediciones Laertes.
- Elías, M. (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Firvush, R. y Baker–Ward, L. (2005) The search for meaning: developmental perspectives on internal state Language in Autobiographical memory. *Journal of Cognition and Development* 6 (4) 455 – 462.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Ediciones Paidós Educador. (Edición, 2012).
- Marcelo, Carlos (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1) 15-42.
- Martínez, M. A. y Del Bosque, A. E. (2015). La opinión percepción de los egresados de Psicología En: Norma Ulloa (Coordinadora), *La docencia puesta a prueba*. México: CIMIE FES Iztacala UNAM

- Martínez, M. A. y Del Bosque, A. E. (2018). El profesor ante las áreas de dificultad y los contenidos difíciles en la formación profesional de psicólogos. En: Norma Ulloa Lugo (Coordinadora), *Voz, mirada y reflejo del profesor*. México: CIMIE FES Iztacala UNAM.
- Martínez, M. A. y Del Bosque, A. E. (2019). Experiencias pedagógicas. Narrativas de profesores de la FES Iztacala México: FES Iztacala UNAM
- Monroy M. (2020). Creencias de estudiantes universitarios sobre el trabajo profesional docente. *Revista Electrónica de Psicología y Ciencias Sociales FES Iztacala*. 23(1), 128-146.
- Moreira, M. A. (2002) Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. Universidad de Burgos, España:1-29.
- Passeggi, L. Metodologías para el análisis e interpretación de fuentes autobiográficas: un análisis semántico. En: M. Passeggi y C. De Souza. (2009). *Memoria Docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y CLACSO.
- Pérez G.D.C. y Moreno, N.R.L. La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. Mendoza, G.J., Esparragoza, B.N.S (2019). *Educación: aportaciones metodológicas* Universidad de Oriente, Puebla, México:85-101.
- Ricoeur, P. (1986). ¿Qué es un texto? En: *Historia y Narratividad Ediciones*. Barcelona: Paidós, Universidad de Barcelona
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración Configuración en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores
- Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39, 17-26.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA*, (16), 91-103.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En: A. Alliaud y Daniel H Suarez (Coords), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO, FFL UBA
- Zabala V., A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó de Irif S. L.



## **CUARTA PARTE**

### **Jóvenes y narrativa**

### **Veredas hacia la decolonización**



# Relatos de estudiantes universitarias sobre colonialidad y decolonialidad del ser

Reyna María Nieves Valencia

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

*La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo*

**Nelson Mandela**

## Introducción

**S**in duda el espacio universitario, es propicio para debatir sobre temas diversos tan solo por el hecho de albergar infinidad de grupos de todas las formaciones profesionales adeptos a infinidad de corrientes teóricas y filosóficas, conformados por académicos, investigadores y estudiantes de ciencias, humanidades, artes, entre otras. Además, porque avala para sus académicos la libertad de cátedra respaldada en la Legislación Universitaria de la UNAM, en el Estatuto del Personal académico (EPA), Título 1º, Art. 2º, que dice: Las funciones del personal académico son: impartir educación, bajo el principio de la libertad de cátedra y de investigación...y serán derechos de todo el personal académico: I. Realizar sus actividades de acuerdo con el principio de libertad de cátedra e investigación, de conformidad con los programas aprobados por el respectivo consejo técnico, interno o asesor (Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola y Fortoul, 2015. p. 172).

La Unesco, (1997) respalda lo anterior en las recomendaciones relativas a las condiciones del personal docente de educación superior en la que se afirma: El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la

libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas.

Basándome en esta libertad de cátedra como docente de la UNAM en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en el semestre lectivo 2020-2, en la actividad de Seminario Módulo: Psicología, Educación y Sociedad 4º semestre de la Licenciatura en Psicología, tuve a bien introducir además de los temas del compendio para esta actividad, el tema colonialidad en sus tres diferentes acepciones; la colonialidad del poder, que se refiere básicamente a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, la colonialidad del saber la cual, tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, y la colonialidad del ser, que se refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (Maldonado-Torres, 2007), con el fin de vislumbrar el proceso a seguir para trabajar la decolonialidad del ser, que viene a ser la conjunción de los anteriores y principal punto de interés en el presente capítulo.

¿Por qué, en el espacio universitario?

Hay varias respuestas a esta pregunta, primeramente, surge de reconocer que los docentes en las universidades también hemos estado reproduciendo la modernidad/colonialidad, ligada al sistema capitalista. Dando esto como resultado un conocimiento universitario colonizado.

Así lo estima Dussel, en su Conferencia dictada el 8 de octubre de 2018, titulada “La transformación de la educación, hacia la descolonización de la pedagogía” donde hizo hincapié que es necesario descolonizar la currícula de todas las materias desde la educación primaria hasta los posgrados, pues lo que se estudia en las universidades más importantes del país, incluida la UNAM, se basa en una filosofía, eurocentrada. Se enseña que la ciencia es universal y la ciencia tiene que ser situada, se necesita una ciencia que desarrolle lo propio, lo que sirva a su nación.

Por otro lado, en las instituciones universitarias se decide qué conocimientos son legítimos, cuáles son valiosos de enseñar, cuáles tienen rigor metodológico y/o son respaldados por organismos científicos, académicos reconocidos, léase -extranjeros-, y por ese solo hecho, confiables. En consecuencia, los estudiantes se apropian de ideas acordes al sistema moderno capitalista, en detrimento de otros conocimientos, ideologías y cosmovisiones.

Además, parece que la Universidad se ha convertido en una microempresa que forma profesionales que fortalecen la sociedad capitalista, en la que como es sabido, la discriminación, al otro y a las minorías se fomenta y respalda en una sociedad desigual.

Por otro lado, también creo que la universidad es el espacio idóneo para que se vaya gestando un cambio de fondo, cuyo inicio es precisamente, cuestionarnos si lo que enseñamos y estamos promoviendo es suficiente para una mejora en la calidad educativa y por ende si reeditaré en una mejor calidad de vida en el país.

Además, creo, que en el espacio universitario se pueden ir gestando las posibilidades reales de migrar de una visión moderna/colonial afín al sistema capitalista, a una mirada más amplia e inclusiva donde lo otro, también es valioso, complementa y no divide. Esto traería como consecuencia una sociedad más humana con sentido de justicia, que en conjunto ayude al progreso de la nación.

En el presente capítulo doy cuenta de cómo me surgió el interés por estos temas; cuál fue el proceso que seguí para lograr conformar un grupo para trabajarlos, de qué manera se logró tener los encuentros virtuales necesarios que dieran paso a la reflexión de las repercusiones sociales que han tenido lugar a nivel social, cuáles fueron los resultados de todo este proceso y a qué conclusiones llegamos.

## ¿Cómo surgió el interés por los temas colonialidad, decolonialidad y decolonialidad del ser?

Para explicarlo empezaré por hacer un poco de historia, al inicio del año 2020 durante el período intersemestral, participé en un taller sobre pedagogía y educación impartido por el Dr. Antonio Carrillo, catedrático de la FES Aragón. Durante este taller que fue muy aleccionador e interesante para mí, se abordó el tema de Decolonialidad y Narrativa Docente, este último más conocido para mí al haber participado con la Dra. Olmos en otros proyectos sobre esta práctica de la cual Suárez, (2007), señala: *documentar experiencias pedagógicas a través de la indagación narrativa de prácticas y discursos... de los docentes, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones. y proyectos que los interpelan... como actores centrales de la historia pedagógica de las escuelas* (p. 4).

Respecto al tema decolonialidad, había oído hablar de él escasamente, no me resultaba familiar, sin embargo, fue impactante para mí, reconocer el hecho, como lo comentó en su cátedra el Dr. Carrillo, que la gran mayoría de docentes, solemos acompañar nuestras clases con discursos y/o pasamos por alto, básicamente por estar de acuerdo, cuando alguien más, emite comentarios o formas de pensar, discernir y argumentar que llevan de trasfondo una visión colonialista. Esto sin duda, causó en mi un estado emocional transitorio de sorpresa para después pasar al siguiente paso, que fue asumiendo este hecho, tomar la decisión de hacer algo al respecto, para tratar de evitarlo lo más posible mediante la toma de conciencia y la responsabilidad de replantearme desde mi práctica docente algunos cambios para dejar de repetir y emprender acciones claras para revirar esta situación. Llegué así a la conclusión de que es preciso e inaplazable emprender acciones concretas para decolonizar mi práctica, mi mente, mis saberes e incluso mi Ser.

## Conformación del grupo de trabajo

Al inicio, tomé la decisión de trabajar con un grupo de quince estudiantes de la actividad de seminario por el tema general del módulo, que es, Psicología, educación y sociedad y sobre todo, por el hecho de que en las primeras sesiones surgieron comentarios y argumentos en los que se apreciaban claramente discursos al estilo colonialista, cosa que salió a relucir aún más, en una sesión en la que se discutía sobre el tema de la educación formal, misma que yo les hacía énfasis en que no ha estado garantizada para toda la población en edad escolar desde los niveles básicos, hasta los niveles medio superior y superior, sino solo al alcance de una minoría y les pedí su opinión al respecto.

Entre los argumentos que escuché, se encuentran los siguientes: “no todos se merecen un lugar en las Universidades para seguir estudiando porque son flojos; o no tienen la capacidad intelectual necesaria para aprender; no les interesa estudiar porque en sus familias sus padres tampoco mostraron interés para prepararse académicamente para tener una profesión; hay muchos que solo van a la escuela a perder el tiempo porque no les interesa estudiar y van a afectar a los que sí tienen interés por aprender”, entre otros.

Uno de ellos, preguntó al grupo qué pensaban del planteamiento del presidente actual respecto a su postura en favor de eliminar el examen de ingreso al bachillerato, postura que el presidente anunció en la conferencia del 1 de octubre de 2019, argumentando que “La educación no es un privilegio, es un derecho del pueblo”

Esto desató una oleada de opiniones en contra del argumento del presidente, diciendo frases como; “eso está mal, no haría más que bajar aún más el nivel educativo, pues como ya se dijo, no todos tienen la capacidad”, y citaban ejemplos de excompañeros suyos de niveles anteriores que estaban en ese caso. Al respecto, les pregunté si tenían conocimiento de la situación social, familiar y/o económica de esos compañeros que, en su opinión, no tenían la capacidad de aprender o no se les notaba interés en estudiar? Respondieron que no conocían esos datos, pero que eso tenía poca importancia, pues lo importante es que los estudiantes demuestren su capacidad y el interés en aprender.

Les di ejemplos de estudiantes que están en desventaja académica al ser estudiantes irregulares y no por falta de capacidad ya que en algunos casos, esos estudiantes tienen que trabajar además de estudiar, y no pueden tomar todas las materias de un semestre por no contar con el tiempo suficiente al tener horarios de trabajo de 10 horas o más, como alguno de los casos que tuve como alumno hace algunos años, sin embargo, este comentario no cambió en lo más mínimo la opinión casi generalizada del grupo de que es correcto que se elijan solo a unos cuantos para estudiar sobre todo a partir del nivel medio superior. Argumentando también que, si no pudieron acreditar un examen de ingreso, mucho menos van a poder con las materias de nivel bachillerato. Una minoría opinaba que estaría bien que la educación estuviera al alcance de todos, sin embargo, al parecer dudaban al escuchar los argumentos mucho más férreos de quienes opinaban y estaban a favor de la postura de que la educación desde nivel medio superior no debe ser para todos.

Uno de los argumentos principales fue, que se afecta el ambiente escolar al dar oportunidad a “todo tipo de personas” en las escuelas, ya que algunas de ellas solo irían a echar relajo, a crear un ambiente de riesgo para los demás estudiantes que sí les interesa prepararse académicamente y/o que muchas podrían ir solo a delinquir incluso.

El escuchar todo esto, me confirmó lo que había concluido en el taller del Dr. Carrillo, en las escuelas a todos los niveles educativos se siguen fomentando ideas de menosprecio e inferioridad hacia los grupos vulnerables, de manera casi idéntica a los tiempos de la colonia, en la que los extranjeros invasores veían con desdén y recelo a la población indígena, originaria del territorio para ellos recién descubierto y del que se apropiaron y despojaron a sus habitantes, negándoles cualquier derecho, dudando incluso de si se les podía considerar humanos.

En un intento de propiciar la reflexión en cada uno de ellos, acerca de dónde surgen esos juicios y esa costumbre de dividir a la población entre “aptos y no aptos”, “merecedores y no merecedores”, “mejores y peores” “los que valen y los que no”, de entre varios más, siendo esta desigualdad y discriminación, características de la colonialidad, aún vigente después de tantos años de Independencia de la corona española y que ahora es ejercida mayormente por la población mestiza, mezcla de esa población originaria y de la población invasora europea, que somos la gran mayoría de la población actual.

He de reconocer que me sentí un poco desilusionada cuando empecé a introducir lecturas de autores como Maldonado-Torres, Mignolo, Castro-Gómez, Grosfoguel entre otros, que manejan los temas de colonialismo, colonialidad y decolonialidad esperando despertara su interés como me sucedió a mí. No obstante, observé una clara disminución en la participación de estudiantes que habían mostrado hasta ese momento un buen nivel, unos pocos mostraron cierto interés y solo una alumna mostró un vivo interés y gran entusiasmo.

Ante este panorama poco alentador para lo que yo me había imaginado en un principio, opté mejor por hacer la invitación abierta a quien quisiera participar en este trabajo sobre estos temas, una vez concluido el semestre, esperando aceptaran alrededor de la mitad del grupo y la realidad fue que de un total de quince, únicamente dos alumnas aceptaron participar, la que desde un principio se mostró entusiasta, cuyo nombre es Fernanda y una más Denisse, la cual me sorprendió gratamente al aceptar la invitación. Al tener solo dos participantes, extendí la invitación a otro grupo de una actividad distinta a seminario, y de un grupo de diez, solo Diana aceptó. Es así como se conformó el grupo de trabajo, con tres estudiantes, con las que al término del semestre y por espacio de dos meses, revisamos materiales teóricos referentes a los conceptos de colonialidad, decolonialidad y relatos narrativos, además de aspectos teóricos de la pedagogía de Freire que apunta hacia una emancipación de los pueblos sojuzgados como fundamento de una corriente que dote a los individuos de sentido crítico y al mismo tiempo que luche por sus derechos, mediante una pedagogía liberadora.

La dinámica que llevamos a cabo fue a través de sesiones de manera virtual con pequeños debates sobre los temas ya expuestos, mediante las aplicaciones zoom y meet, herramientas digitales que fueron muy útiles y valiosas en este tiempo de confinamiento en el que entramos desde mediados de marzo del año pasado y aún hoy en día, finales de enero de 2021 seguimos padeciendo por la pandemia de COVID-19. En cada sesión se revisaban a manera de seminario, un tema, y al término, subían sus relatos escritos de forma narrativa

del tema abordado a la aplicación classroom, en la que previamente también se subieron todas las lecturas por revisar y analizar.

Cabe reconocer que este pequeño grupo de estudiantes universitarias, mostró un gran compromiso y se mantuvieron así hasta el final, con un buen nivel de participación, análisis y sobre todo de reflexión, realizando además relatos narrativos sobre lo que para cada una implicó el tema y los autores revisados. Mas adelante daré cuenta de este trabajo.

Una vez comentado el proceso de conformación del grupo y explicada la manera en la que se trabajó, pasemos a los temas de interés que tienen una repercusión importante en todos los ámbitos, incluido el educativo en el que como docentes podemos empezar a visibilizar la problemática de continuar llevando a cabo prácticas, que han perpetuado la colonialidad hasta nuestros días, misma que surgió del colonialismo del que fueron objeto los pueblos originarios del territorio al que los invasores europeos denominaron América.

Al respecto, Mignolo, (2005), comenta que:

*América latina o América sajona es una invención europea forjada en el contexto de la historia colonial a partir de 1492. Así, a comienzos del siglo XVI, “el continente no figuraba en los mapas porque no se había inventado la palabra ni había nacido la idea de un cuarto continente. El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy en día ocupa Panamá. Los pobladores originarios no conocían la extensión de lo que luego se denominó América (p. 28).*

## El colonialismo, la colonialidad y la deseable decolonialidad

Cabrera, (2016) señala que el colonialismo, a nivel global, se circunscribía a los casos de las colonias europeas que seguían manteniéndose después de la Segunda Guerra Mundial, mientras que en el continente latinoamericano el colonialismo se creía había concluido con los movimientos independentistas de inicios del siglo XIX que pusieron fin al dominio español.

El colonialismo es un **sistema de dominación política y militar mediante el cual una potencia, conocida como metrópoli, ejerce un control formal y directo sobre otro territorio, implica la dominación por la fuerza de la población local de un territorio de otra región o nación**, ajena o remota a la potencia colonizadora, y el asentamiento del colonizador en el nuevo territorio conquistado. El colonizador impone el sometimiento a su sistema político, sus instituciones, su cultura e, incluso, su lengua y religión, administra y explota los recursos económicos de **los territorios coloniales haciéndolos así totalmente dependientes de la metrópoli** en materia política, económica y militar, y no gozan de libertad ni derecho de autodeterminación. (En significados.com, 2018).

Esto nos remonta necesariamente, a la referencia cercana de lo que sucedió en América Latina, cuando una nación europea invadió y se adueñó del territorio, de las riquezas existentes como el oro, la plata, piedras preciosas, entre otras, e impuso su dominio sobre los pueblos originarios en todos los aspectos mencionados.

Afortunadamente en muchos países como México, Perú, Bolivia, Nicaragua, por mencionar algunos, los pueblos originarios a pesar de tantos siglos de opresión y dominio, han logrado subsistir con una férrea y admirable resistencia, negándose a adoptar una cultura que les sigue resultando ajena, una lengua que les resulta innecesaria ya que ellos tienen la propia, continúan rigiéndose por una forma de organización y autogobierno al interior de sus comunidades que les ha resultado viable todos estos años a nivel local, por lo que no necesitan adoptar otras formas que les resultan ajenas e innecesarias. Sin embargo, a lo largo de la historia se les ha discriminado por seguir hablando sus lenguas originarias, seguir usando sus prendas típicas, mantenido sus costumbres y regirse por otras formas de organización al interior de sus comunidades.

En el caso de México, es necesario reconocer que la resistencia de los pueblos originarios después de la conquista y la Independencia ha tenido que ser múltiple y por varios frentes, pues su mayor lucha hoy en día ya no es contra un imperio colonizador, ese hace dos siglos que se retiró, al lograrse la Independencia de nuestra nación, no obstante, esos pueblos originarios siguen luchando porque se les reconozcan sus derechos, sus costumbres ancestrales, sus valores, se respeten sus creencias, su lengua, su cultura en general. Maldonado-Torres hace una diferencia entre colonialismo y colonialidad:

*Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo, lo que constituye a tal nación en un imperio... La*

*colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).*

Para Gómez-Quintero, (2010), colonialidad hace alusión al sistema ideológico que justifica la lógica de la dominación de unas naciones sobre otras, validada también esta dominación con razonamientos filosóficos y preceptos morales que enarbolaban argumentos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar al *otro*, al primitivo o atrasado, a superar la inferioridad en la que se encontraba respecto a la “Civilización”.

Rosillo, (2016) señala que, si bien la colonialidad procede del colonialismo, la conclusión de este no supone el fin de aquél. La colonialidad sobrevive al término del colonialismo a través del mantenimiento o recreación de las estructuras de poder basadas en la distribución del trabajo bajo las ideas de raza y género. Históricamente, la colonialidad surge del proceso iniciado con la conquista y colonización de América, que significó una expansión del capitalismo en combinación con otras formas de dominación, y que durante los siguientes siglos fue creciendo a otras partes del planeta.

Lamentablemente hoy en día, el mayor obstáculo para la reivindicación de los pueblos originarios, lo representa gran parte de la población que resultó de la mezcla de las “razas” invasora e invadida (la población mestiza), que ahora somos la mayor parte del territorio nacional. Dado que después de dos siglos de Independencia de esa nación europea, continua ese efecto hipnotizador que ya sin ejercer el dominio territorial, dejó su dominio a nivel mental, impregnando de muchas formas esa añoranza hacia la metrópoli que inculcó la creencia de que la raza blanca, el fenotipo europeo, las ideas, las formas de vida, el lenguaje, la cultura en general de los invasores, son más valiosas que las originarias, por lo que a lo que se aspira es a parecerse más a esa cultura europea, y no solo eso, sino que se menosprecian las manifestaciones de tipo autóctono por considerarlo como retrasado, de menos valor e incluso vergonzoso.

Esta realidad, provocó que muchas personas de origen indígena ya no hablen la lengua de sus padres pues estos no quisieron enseñárselas debido a la discriminación que ellos han sufrido por una gran parte de la población mestiza. Como ejemplo tenemos el caso de la recientemente premiada y reconocida actriz mexicana de origen indígena,

por parte de actores, productores, cineastas y público extranjero, Yalitza Aparicio, quien explica que ella solo habla el español pues su padre se opuso a que aprendieran ella y sus hermanos el mixteco que es la lengua materna de él y su esposa por temor a que se burlaran de ellos.

En nuestro país está impregnado el racismo muy fuertemente y muestra de ello fue toda la ola de críticas de los connacionales, no solo actores, actrices, sino de gente común que nunca estuvo de acuerdo con el reconocimiento internacional a esta actriz, se les hacía inconcebible cómo alguien con el aspecto de ella, que no cumple con los estándares de belleza impuestos desde occidente varios siglos atrás, pudiera ser reconocida y se convirtieron en sus más acérrimos críticos y opositores, menospreciando su físico y no reconociéndole ningún talento, menospreciándola por su origen indígena.

Otro ejemplo de alguien que ha sufrido discriminación y racismo es el actor mexicano Tenoch Huerta, quien en el documental titulado “El racismo que México no quiere ver” (2019), sobre el racismo y la discriminación en México narra su propia experiencia en el cine en el que en algún tiempo lo encasillaron solo en papeles de violador, de delincuente, narcotraficante, entre otros, únicamente por su color de piel, por su apariencia física, por parecer “muy mexicano” así le explicaron cuando preguntó por qué solo le daban esos papeles. Comenta también que esa discriminación estuvo presente desde sus años de infancia y justamente recuerda a una profesora de primaria que le dijo; ¿No les da vergüenza a tus padres, haberte puesto nombre de perro? Esta pregunta tan despectiva, se hace con toda la intención de hacer sentir mal, es discriminatoria a todas luces y también demuestra una profunda ignorancia de la maestra, al no saber que Tenoch fue el gran guía que condujo a su pueblo a lo que después se conoció como la gran Tenochtitlan.

Afortunadamente, para este actor, las cosas han empezado a cambiar y se le ha reconocido por su gran capacidad actoral recibiendo el premio Ariel. También empieza a incursionar en producciones españolas y estadounidenses, y las críticas hacia sus actuaciones han sido satisfactorias, considerándolo como un símbolo del nuevo cine mexicano.

De este actor es el siguiente epígrafe, que me parece dibuja en toda su amplitud, lo que vivimos como seres de esta tierra a quienes se nos hizo creer que nuestro origen indígena es vergonzoso y despreciable.

*Nos enseñaron a sentir vergüenza de ser quien somos desde que nos dijeron que nuestros abuelos eran unos salvajes que sacaban corazones y se los comían en el desayuno y no nos dijeron que nuestros abuelos construyeron una ciudad en un lago que nunca se inundaba o que construyeron pirámides más grandes que las de Giza, en Cholula.*

**Tenoch Huerta**

## La negación, vergüenza y/o repudio a nuestro origen indígena

Ese desdén, con tono de desprecio a lo diferente, a lo no blanco, a lo no europeo, a los ritos ancestrales, costumbres, cosmovisión, cultura, lengua, formas de gobernarse, teología, entre muchos más, acompañado de un ego exorbitante por parte de los invasores, al sentirse superiores a los nativos por su tono de piel, por sus ropas, sus armas, sus bestias, su religión, su lengua y sus costumbres, hizo que trataran a los nativos de cada región que invadían, como inferiores, como primitivos, como atrasados, como de segunda, así lo evidencia Guerrero, (2017), al citar al teólogo jesuita y cronista español José de Acosta, en su libro *De procuranda Indorum Salute*, en el que caracteriza a los “mexicanos y peruanos” como pueblos de segunda clase, obviamente esto, al ser aseverado por una autoridad eclesiástica, se le confería mayor credibilidad.

Además, añadía:

*... son hombres salvajes, semejantes a las bestias, que apenas tienen sentimientos humanos. Sin ley, sin rey, sin pactos, sin magistrados ni régimen de gobierno fijos, cambiando de domicilio de tiempo en tiempo y aun cuando lo tienen fijo, más se parece a una cueva de fieras o a establos de animales... Pertenecen también a esta clase aquellos bárbaros que, aun sin ser tan fieros como tigres o panteras, poco se diferencian, sin embargo, de los animales, también ellos desnudos, asustadizos y entregados a los más degradantes vicios de Venus o incluso de Adonis. Tales dicen ser los que los nuestros llaman moscas en el Nuevo Reino [de Granada] [...]. A todos estos hombres o medio hombres es preciso darles instrucción humana, para que aprendan a ser hombres [...]* (Acosta, [1588] 1984, p. 69-70).

Declaraciones como las anteriores ponen en evidencia que la sensorialidad del cuerpo indígena ha sido exaltada, desde la invasión europea hasta mediados del siglo XX, como una cualidad instintiva que pone en cuestión su condición humana y racional, lo asemeja a los animales, lo exotiza, lo inferioriza, lo fetichiza y lo define, diferenciándolo cada vez con mayores elementos científicos, del hombre occidental. Esta violencia simbólica de negación y a su vez, praxis exotista de exacerbación del cuerpo, se debe a que en América Latina “modernidad y colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo, sino simultáneos en el espacio” (Castro-Gómez, 2005, p. 18 citado en, Guerrero, 2017).

Las expresiones llenas de desprecio, en contra de la población nativa de los territorios conquistados, al considerarlos medio hombres o casi bestias, a los cuales era preciso humanizar, fueron tomadas como justificaciones suficientes para destruir grandes etnias, culturas, ciudades, formas de vida y organización distintas y no por ello menos valiosas, sin embargo, los colonizadores atemorizados ante lo distinto, apostaron por el exterminio de todo eso que les resultaba ajeno e indeseable. Afortunadamente en nuestro país no lo consiguieron del todo, y hay aún diferentes grupos étnicos que siguen sus tradiciones, costumbres, hablando sus lenguas, siguen manteniendo viva su cultura.

Como vemos, *el colonialismo lo podemos interpretar como una relación social, donde se constata*

*una asimetría dominador/dominado, en la que el colonizador se constituye como superior al colonizado. En el caso de los pueblos indígenas, la diferencia colonizadora original se constituyó en torno a las prácticas comunitarias de producción y reproducción de la vida, las que no concordaban con el ideal de progreso europeo. Con posterioridad, esta incongruencia devino en diferencias basadas en aspectos étnicos como la raza, los rasgos físicos o las prácticas culturales que dan paso a la discriminación y estereotipos de inferioridad. (Rojo, Salomone y Zapata, 2003 p. 18).*

Dicha discriminación sigue dándose actualmente, misma que es promovida y difundida también por los medios de comunicación como la televisión, en la que se divulgan programas en los que el contenido principal es hacer mofa de personajes que representan a población indígena, con poco nivel de estudios o de barrios populares, en los que resaltan que ese tipo de personas carecen de inteligencia, de sentido común, y todo esto lo promueven para burlarse de esas personas por torpes, además haciendo explícito que no hay nada que se pueda hacer por ayudarlos ya que son pueriles, retrasados, indígenas y ya con eso limitados en todo.

Esto pasa no solo en México, sino en todos los países conquistados de Latinoamérica. Un ejemplo de cómo se inculca el desprecio por lo nativo, lo indígena, lo ancestral, lo no europeo, está en este discurso dicho varias veces por sus maestros de nivel básico a una autora uruguaya, en sus años de infancia, en el colegio cuando repetían una y otra vez a ella y sus compañeros, con tono de orgullo:

*En nuestro país no hay indios”, y se suponía que esta ausencia estaba relacionada con el desarrollo del país a nivel intelectual y socio-económico. También recuerda el dicho de: “Somos descendientes de los barcos” como confirmación de que nuestros ancestros provenían de pueblos europeos inmigrantes y no de los pueblos originarios de estas tierras. (Olivera, 2014 p. 140).*

Este es un ejemplo de cómo desde niños en las escuelas, los maestros desde su práctica docente promueven la colonialidad del poder, al resaltar que los europeos como estaban más civilizados y tenían mejores armas, vencieron a los nativos de estas tierras, dominándolos y estableciéndose como sus amos, pero que eso fue bueno, pues los nativos eran atrasados, salvajes y se conducían como animales; la colonialidad del saber, al afirmar que les enseñaron su lengua que era más sofisticada, destruyeron sus pirámides y sus templos porque adoraban a varios dioses que eran falsos, les trajeron al dios único y verdadero para toda la humanidad, les enseñaron a escribir y a leer, entre otros conocimientos, pues esa población nativa era muy ignorante y la colonialidad del ser, al introyectar esas ideas como lo suficientemente válidas para justificar la masacre de una gran parte de la población, la destrucción de culturas legendarias y sabias y la imposición de una nación extranjera sobre el territorio invadido. El siguiente epígrafe da cuenta de ello.

*Los indios masacrados, el mundo musulmán vaciado de sí mismo,  
el mundo chino mancillado y desnaturalizado durante todo un siglo;  
el mundo negro desacreditado; voces inmensas apagadas para siempre;  
hogares esparcidos al viento; toda esta chapucería, todo este despilfarro,  
la humanidad reducida al monólogo, ¿y creen ustedes que todo esto no se paga?  
La verdad es que en esta política está inscrita la pérdida de Europa misma, y que  
Europa, si no toma precauciones, perecerá por el vacío que creó alrededor de ella.*

**María Marta Quintana**

## La Colonialidad en sus tres diferentes acepciones

### Colonialidad del Poder

Rosillo, (2016) señala que la colonialidad hace referencia a un patrón de poder que se generó como resultado del proceso de colonialismo moderno con base a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad, y las relaciones sociales se articulan entre sí, a través del mercado, de la idea de raza y de los roles de género. Por lo tanto, la colonialidad no está referida exclusivamente a una relación formal entre naciones y pueblos, sino a un patrón de poder.

Vemos entonces que la idea de dividir a la humanidad en razas, que antes de América no existía según Quijano (2014), dio paso a la discriminación y dominio de unas por encima de las otras, preponderando la superioridad de la raza blanca por sus características fenotípicas y menospreciando cualquier característica fenotípica diferente a aquella que fue la que impuso los estándares de belleza, nobleza, superioridad, justificando así todas las formas de explotación, desigualdad, propios de una supremacía equivocada y absurda pero que sin embargo, a pesar de tanto tiempo y de demostrado el error y daño que causan a la humanidad, sigue vigente en muchas latitudes hasta nuestros días y lo peor aún es que seguimos reproduciendo en todos los ámbitos sin ser tan conscientes de esto.

Prácticamente en todas las interrelaciones que tenemos cotidianamente, unos se imponen, y mandan, los otros callan y obedecen, simplemente por reconocer ese mando hegemónico a unos y, por su aspecto, también reconocer quienes tienen que ser dominados. Su origen determinará su valor, su posición, sus derechos y sus limitaciones.

La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos. No es muy difícil encontrar, hoy mismo, esa actitud extendida entre los terratenientes blancos de cualquier lugar del mundo. Y el menor salario de las razas inferiores por igual trabajo que el de los blancos, en los actuales centros capitalistas. (Quijano, 2014 p. 785).

## Colonialidad del Saber

Garzón, (2013) señala que:

*...la concepción “occidental”... es un componente cultural cuyo sustrato epistemológico ha pretendido universalizar y naturalizar la concepción del mundo a partir del marco cognitivo, valorativo y normativo de una particular tradición cultural... el paradigma epistemológico occidental ha supuesto la colonialidad del saber y del ser, haciendo creer que sólo existe una forma posible de conocer el mundo a partir de una racionalidad, una lengua y una cultura determinada, lo que ha terminado por normalizar la idea de que pensar desde otras categorías cognitivas, lenguas o saberes diferentes es imposible si... no se acomoda a las pautas dominantes del saber occidental. (p. 306).*

La colonialidad del saber guarda relación con el carácter del conocimiento moderno afín a las formas de dominación colonial-imperial. El modo local de conocimiento europeo normaliza y uniformiza los procedimientos generales desde un formato universal (Tollo, 2010).

Tomando como universal obviamente solo a lo europeo, conocimientos producidos en Oriente, Africa, Latinoamérica, son desdeñados y vistos con recelo y solo se los puede reconocer si cumplen con los estándares occidentales para ser considerados válidos.

A continuación, se relata un hecho deshonroso en el que la supuesta superioridad atribuida al conocimiento científico-racional y que ha relegado al campo del no-conocimiento aquellos saberes que no pueden explicarse según sus propios marcos teóricos, lo cual, en última instancia, tiende a justificar las jerarquías culturales. Un caso ilustrativo de la colonialidad del saber en la medicina indígena, donde la sabiduría ancestral en tratamientos curativos es usurpada por las empresas farmacéuticas para luego patentarlas bajo la protección de la propiedad intelectual (Cruz, 2007: 237-261; Shiva, 2001) citado en Garzón, (2013).

## La colonialidad del Ser

De Certeau, (1993) filósofo francés señala cómo “la lógica misma de la conquista supone la escritura del cuerpo americano y le traza sobre él la inscripción de la historia... Esto constituye un punto esencial en el proceso de conquista, una colonización del cuerpo por

el discurso del poder, es decir “la escritura conquistadora que va a utilizar al Nuevo Mundo como una página en blanco... donde escribirá el querer occidental” (p. 11). Se trata, pues, de la inscripción por la vía de la palabra escrita del deseo de Occidente en el cuerpo del “otro”, creado y narrado allí primero como salvaje, luego como conquistado y luego como colonizado.” Citado en (Tollo, 2010).

En este mismo sentido, el antropólogo argentino Rodolfo Kush señala que Occidente ha penetrado en este orden simbólico como un imperium y lo ha destruido, y no sólo lo ha destruido porque impuso sobre la cultura de estos pueblos otras categorías culturales, sino que además generó la colonización interna (Ríos, 2014, citado en Tollo. 2010).

Estas acepciones de los autores mencionados dejan en mí una sensación de pesar y angustia pues considero que la colonialidad del ser es el grado máximo de alienación, de cómo simbólicamente todos los discursos, todo el dominio, toda la masacre, todo el exterminio, toda la imposición, toda la humillación y la discriminación parece que fueron pocas, o que se justifican plenamente y sólo nos quedó impreso en el cuerpo y nuestra mente, el deseo y anhelo de occidente.

Apuntalando lo anterior, Blanca Montevecchio psicoanalista argentina nos dice que la distorsión de los vínculos que opera a partir de la conquista y continúa a lo largo de la colonia en Indoamérica se incrementa y sufre más tarde una reactivación a raíz de la introducción de modelos que no contemplan la idiosincrasia de la cultura autóctona. Ellos provienen del exterior y se incorporan mediante relaciones autoritarias que tuvieron su réplica en el seno de la familia y en las instituciones en general... El modelo autoritario introducido por el conquistador y potenciado a través del vínculo colonial, genera una dependencia, donde la persona sigue buscando fuera de sí misma el ideal que guíe su conducta. Continúa esta autora exponiendo que la persona expuesta al proceso de colonización...está compelida a verse desde la mirada del otro, identificándose con la descalificación de que es objeto, en función del poder... generando la llamada identidad negativa. (Montevecchio, 1991 citado por Tello, 2010).

Al leer lo anterior, recreo en mi mente una imagen de alguien que no sabe, alguien que requiere de apoyo, alguien que ha perdido no solo el rumbo, sino su identidad misma, o que quizá nunca la tuvo, alguien cuyas aspiraciones se encuentran fuera de su entorno, y mira hacia occidente con admiración y anhelo. mira a su alrededor y quisiera huir, alguien

que aún no teniendo el fenotipo de occidente, aspira a parecerse cada vez más a ellos, los europeos, y cree identificarse más con ese origen, alguien que decide distanciarse cada vez más de su otro origen indígena, por considerarlo inferior. Quedándose inmerso en la soledad y el vacío.

Maldonado-Torres, (2007) es el teórico que más ha trabajado esta categoría, y señala que el problema de la colonialidad del ser como la negación del ser de los colonizados. Para él, las poblaciones que fueron posicionadas con la colonialidad del poder como “inferiores”: negros, indígenas, mujeres, ahora con la colonialidad del ser son negadas, carecen de subjetividad, son vidas dispensables, carecen de ser, están al nivel de los animales y de las plantas.

Es por todo esto, que es de trascendental importancia, hacer algo al respecto, adentrarnos a estos temas que antes no se nos hubiera ocurrido tocar, pues son ya siglos de opresión, de sufrimiento colectivo, es hora de despertar de ese mal sueño en el que llevamos cientos de años, de trabajar para enaltecer, y poner a la par de cualquier otro, nuestro origen milenario y resaltar y enaltecer todo lo que antes fue tachado de no válido e indeseable. Para finalmente descolonizados, podamos integrar esos orígenes como igualmente valiosos. Para continuar, es importante hacerse la siguiente pregunta.

## ¿Qué es el Ser y cómo se construye?

De acuerdo a Heidegger uno de los principales problemas de la filosofía del siglo XX, consiste en la preocupación por lo que este autor llama el olvido de la pregunta por el ser, pues la investigación sobre el ser se ha dirigido por el camino equivocado al entenderse éste como ente o como divinidad. Asevera que solo hay un ser para quien esta pregunta sí es significativa y ese es el ser humano, pero no un ser humano en concreto, sino al hombre, que tiene la capacidad para cuestionarse su mismo ser, pues el ser humano es el único ser para quien cuyo ser, su ser está en cuestión, lo cual es llamado por Heidegger como Dasein. Esta preocupación, en Heidegger establece el nuevo punto de partida para la filosofía, es decir, su nuevo comienzo, la resignificación por el tratamiento de la pregunta por el ser. aquí no solo se alega el olvido por la pregunta del ser, sino también el olvido de lo que teóricos poscoloniales como Walter Mignolo han denominado como el dark side, el lado oscuro, su lado colonial (Losada, 2011).

## Los esfuerzos Decoloniales

El pensamiento crítico decolonial tiene su inicio en un proyecto llevado a cabo por un colectivo de investigadores/ras latinoamericanos/as que se llamó al principio “modernidad/colonialidad”, agregándole hoy el término “descolonialidad”. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, que incluye el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. Algunos de sus miembros son: Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Fernando Coronil, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh. La opción decolonial consiste en “tomar en serio” las epistemologías no eurocentradas e imaginar un espacio de diálogo donde puedan introducirse otras genealogías críticas de pensamiento en un diálogo epistémico. (Olivera, 2014).

Mignolo, (2003) considera que “la colonialidad se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y la idea de raza.” y que para salir de la colonialidad es necesario un “paradigma otro”

Quintana, (2011) explica que hablar de “paradigma otro”, implica reconocer la diferencia colonial constitutiva en la que habitamos nosotros, inclusive reproduciendo un “colonialismo interno”, los pueblos subalternizados desde el descubrimiento de América, lo que distingue a la M/C de las críticas eurocéntricas, es decir de las “perspectivas intra-europeas”, del eurocentrismo. Es más, esto implica desocultar el cuerpo y el pensamiento no-eurocéntrico, reprimido y violado, pero no desaparecido definitivamente.

La decolonialidad representa para Latinoamérica el desprendimiento de las bases eurocentradas del poder, el desenganche de la lógica de la modernidad y una alternativa epistémica otra.

Esta alternativa intenta romper la colonialidad en todas sus expresiones, dignificando a la vez las experiencias y cultura Latinoamericanas, para ello asume como premisa la interculturalidad, principio que guía las acciones y los pensamientos tanto en los ámbitos sociales como del conocimiento, la transmodernidad como retorno a la conciencia de las grandes mayorías de la humanidad (Rincón, Millar y Rincón, 2014).

La Unesco, explica la interculturalidad como la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas.

Por otro lado, Dussel desde su perspectiva teórica, metodológica y ética de la transmodernidad pretende romper con la colonialidad del poder, del saber y del ser, trascendiendo así a la Modernidad (citado en Córdoba, M. & Vélez-De La Calle, C., 2016).

Por su parte Olivera (2014) señala que los pensadores decoloniales indican que la mayor resistencia hacia esta matriz colonial de poder la están llevando a cabo los pueblos indígenas a varios niveles de intervención, ya sea desde las comunidades, o a nivel internacional.

Dussel, (2014) dice que la descolonización es un tema actual a nivel mundial, pues se está trabajando en la India, en Arabia, en China, en Palestina, entre muchos otros, inspirándose en el trabajo de los autores latinoamericanos. También señala que para transformar el mundo, es necesario tener conciencia crítica y una buena ciencia crítica en la que la producción desarrollada sea en beneficio del país.

Por su parte Mazorco, (2019) señala que la descolonización como el proceso que permite al hombre erigirse en sujeto activo del cambio individual y social, para cuyo propósito debe liberarse de las estructuras inconscientes que condicionan su pensamiento y su lenguaje. Para ello es importante develar el poder oculto en los discursos y su efecto regulador o normalizador de comportamientos. Así, es posible luchar contra la dominación que opera en el ámbito de las representaciones simbólicas y se expresa en nuestras actitudes, emociones y conductas.

## Voces y relatos de universitarias hacia la descolonización de su ser y vivir

Hasta aquí la revisión teórica, para dar paso a las narrativas hechas por el grupo de estudiantes universitarias.

Un ejemplo de un cambio de lugar, de discurso, de rol, de replantearse todo esto a partir de la lectura y discusión de temas nuevos que nos hablan de nuestra historia misma como población mestiza y que no conscientes de ellos, por estar colonizados, los avalamos

y reproducimos, es la siguiente narrativa realizada por Denisse, en donde además de replantearse varias cosas personales, también habla de su deseo de cambio de fondo para colocarse desde una postura decolonial.

*En la búsqueda por de-construir y rearticular mi pensamiento, autores como Mignolo, Dussel, Quijano, Walsh y Mazorco me llevaron a replantearme todo mi discurso y, sinceramente, el resultado fue catastrófico: desde dudar entre mi papel como universitaria hasta replantearme el significado de la mexicanidad en mi vida; desde suponerme libre hasta notar las reproducciones de descalificación del conocimiento de otros y, finalmente, la constante pregunta acerca de cómo cambiar mi situación actual y cómo adoptar una postura decolonial que se refleje en mi práctica diaria hasta poder lograr que todos entiendan que nuestro nacimiento en la cuna de la pobreza y la opresión no determina nuestra existencia y que reconocer al otro significa mirarlo con la dignidad que merece.*

Rescato otras de sus narrativas más representativas del cambio cualitativo que se gestó en ella a partir de estos temas y a partir de los cuales, su ser y su saber estarán más vigilantes tratando de evitar sesgos colonialistas. He de aclarar también que ella era de las férreas defensoras de que la educación no debe ser para todos.

*El por qué ni en las grandes universidades mexicanas se ha logrado gestar este pensamiento decolonial es la historia del poder político, éste ha buscado velar por los intereses globalizadores, se ha hecho parecer que se ha buscado incluir a las minorías, pero lo cierto es que el incluirseles no ha significado escucharlos y darles voz y voto. Se les ha incluido en los libros de texto bajo estereotipos que los hacen ver como ignorantes, se les ha marginado y se le ha negado el acceso a la educación, a una vivienda, a servicios médicos de calidad y tampoco se les ha permitido que creen sus propios medios para subsistir, pues sus tierras ya han pasado a ser del Estado y se ha reproducido la idea de que su conocimiento no puede ser acreditado científicamente y, por lo tanto, se da por supuesto que piensan y actúan cuan salvajes, al mismo tiempo que se permite que cualquier persona con mejor estatus socioeconómico se apropie de su riqueza cultural y se jacte de ésta en territorios extranjeros.*

En su narrativa siguiente, manifiesta interés por emprender acciones de vigilancia intrapersonal para reconfigurar su pensamiento y evitar seguir reproduciendo acciones acordes a los intereses accidentales, además de que manifiesta apertura e integración de todas las voces y todos los fenotipos reconociéndolos como igualmente dignos.

*Ante este escenario tan desalentador pareciera que las opciones se reducen y que quizás no podríamos ni siquiera lograr que los universitarios se dispongan a dedicar su tiempo a consultar estos textos. Pero una posible respuesta es generar propuestas a gran escala y mientras esto llega cada vez a más personas, trabajar en nuestra vida diaria en reconfigurar nuestro pensamiento para que ya no se adapte a las necesidades occidentalistas y eurocentristas y se encuentre abierto a reconocer que todos tienen algo por aportar para crear un ambiente en el cual no solamente se toleren las diferencias, sino que también se interrumpa el sentido de coartar los intentos de otros por exigir y hacer valer su dignidad.*

En esta otra narrativa, se identifica como mestiza integrando ambos orígenes sin menosprecio de ninguno, con fenotipo más parecido al origen indígena pero con pensamiento decolonial, en el cual reconoce la historia y grandeza de la población indígena y los saberes ancestrales y actuales dignos de ser tomados en cuenta como válidos así como también se respeten lenguas y costumbres propias de esos saberes milenarios.

*Estoy convencida de que ser mexicana no significa querer ser europea al mismo tiempo que se habla de la gran riqueza natural y cultural del territorio. Ser un mexicano con pensamiento decolonial significa aceptar que no somos de tez blanca y eso también es bello, que somos mestizos viviendo entre indígenas que llevan en la sangre siglos de maravillosa historia, significa luchar porque la historia se cuente desde “el ombligo” y, sobre todo, significa que nuestro conocimiento y nuestro orden político y social pueden llegar a ser tan válidos y eficaces como el de cualquier otro país al igual que nuestras lenguas, productos, tecnologías y conocimientos.*

En esta última narrativa Denisse, adhiriéndose a autores como Walsh y Melken habla de la necesidad de cambio en todos los niveles de acción, desde el epistemológico, político y hasta actitudinal y que respetando la pluralidad de voces, costumbres, formas de organización de la población por siglos olvidada, se apueste hacia una dignidad de la pluralidad.

*Al igual que Walsh, creo que lo que necesitamos es un cambio no solamente actitudinal, sino también de formas de hacer conocimiento, de la articulación del poder social y estatal y de paradigmas y praxis políticos. Y también estoy de acuerdo con Melken en el sentido de que esta búsqueda de cambio signifique que no tenemos por qué buscar la inclusión de los excluidos a la modernidad, porque eso equivaldría a obligarlos ideológicamente a que rechacen su forma de vida para cosificarse, adoptar un empleo y alimentar al sistema*

*capitalista; en palabras de Melken, se debería optar por lograr “dignidad de la pluralidad de voces que han sido silenciadas y olvidadas”.*

Diana por su parte da cuenta de las siguientes narrativas en donde de manera general, puedo comentar que en ellas habla del impacto que ha representado para ella haber abordado estos temas y cómo la han hecho reflexionar ante situaciones que antes no hubiese imaginado. Habla de la importancia de reconocer nuestro origen indígena para no tener una identidad fracturada y hace patente su interés en realizar acciones para extender estas lecturas a más estudiantes y cómo empezar a gestar cambios importantes.

*Me impacta mucho lo que habla el autor Juan David Gómez sobre la identidad latinoamericana, me doy cuenta de que es una identidad fracturada, porque como lo menciona el autor anhelamos lo extranjero e ignoramos nuestras raíces y cultura. Es importante concientizar esta parte también, reconocer nuestros orígenes, nuestras raíces, nuestras culturas porque es lo que nos hace ser nosotros, seres especiales, y no dejarnos manipular por cualquier “innovación”. Y ahora el tema es ¿Por dónde podríamos empezar para hacer el cambio? ¿Cómo hacer que la población reflexione ante estos temas?*

En esta parte habla de la ausencia de estas materias en la educación en todos los niveles y la casi ausencia de una educación crítica, y citando a Dussel, concuerda con él sobre la importancia de trabajar por lograr una transformación educativa en la que se descolonice la pedagogía en donde ya no se privilegie la repetición de los conocimientos, sino la creación y producción de nuevos conocimientos y esto solo será posible si se cambian los contenidos de la enseñanza en todos los niveles educativos.

*Y es aquí donde debemos iniciar a reflexionar sobre una educación crítica, y me percato de que en México no está implementada, son pocos y contados los maestros y las escuelas donde se pone a reflexionar a los alumnos, donde lo que tratan es de que desarrollen su pensamiento crítico. Hablando en cuestión de ¿cómo? Se educa desde nivel primaria, secundaria, preparatoria se entiende que se debería dar una aproximación crítica a la realidad, hacer una concientización al oprimido al estudiante. Inclusive yo he sentido que durante toda mi educación básica me faltó concientización, faltó que reflexionará el ¿por qué? Estudio lo que estudio ¿por qué? Aprendo lo que estoy aprendiendo y el ¿por qué? Me enseñan lo que veo en la escuela, más allá de los conocimientos generales que*

*enseñan debería implementarse una educación donde se incluya una conciencia social y se estimule un pensamiento crítico. Cabe mencionar que el autor Dussel habla de la transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía y reafirma todo lo que he escrito y algo muy importante es que hace que uno piense en ¿Dónde queda el contenido que se proporciona a los estudiantes? La pedagogía siempre ha sido repetir y luego crear menciona Dussel. Nos damos cuenta de que la pedagogía va de la mano con el contenido con lo que se imparte en las escuelas, sin duda la educación haría el cambio que necesitamos y responde a nuestras preguntas planteadas anteriormente ¿por dónde podríamos empezar para hacer el cambio? Y ¿cómo hacer que la población reflexione ante estos temas? No es secreto que la respuesta es la educación, una reestructuración de esta. Y así estaríamos empezando a descolonizar la pedagogía y la forma de relacionarnos entre nosotros.*

Por último, Fernanda aporta las siguientes narrativas en las que resalta la idea de que la historia es contada siempre, por una parte, y no se escuchan todas las voces involucradas.

*El mayor problema con este poder es que no se permitió escuchar la historia contada por los criollos o aquellos que consideraban inferiores. Fue un periodo lleno de silencios y voces calladas a través del uso de la fuerza, en donde la voz y el voto de los criollos pasan a segundo término. Siempre he pensado que para conocer un hecho histórico no basta con abrir un libro de historia en la página adecuada, sino que hay que estar conscientes de que en el mismo hecho hay una o más contrapartes, y escuchar la versión de todos los participantes da una versión más amplia del contexto y de lo vivido.*

Aquí habla de las diferencias en el poder adquisitivo dependiendo del estatus a que se pertenezca en un mundo capitalista y del ejercicio de la violencia que esto implica.

*Dentro de esta división en el estatus social también se encuentran personas imposibilitadas de comprar bienes materiales o de actualizarse al ritmo que lo hace el mundo capitalista. A este sector de la sociedad se le ha categorizado como pobre, lo cual significa que está fuera de la modernidad y del mercado, no alcanza el privilegio que brinda tener lo más novedoso de los aparadores. Entonces de una forma u otra la exclusión, invisibilización y la violencia a ciertos grupos siguen siendo parte de la vida diaria, por lo que el pensamiento colonial nos acompaña desde su llegada a América.*

## Conclusiones

Como señala Dussel, se requiere una descolonización mental, y una descolonización pedagógica en donde los contenidos de la educación necesariamente tienen que ser cambiados para enseñar contenidos acordes a nuestra realidad y origen, los saberes milenarios, las lenguas, y grandeza de ese pasado que ha sido mancillado desde la invasión europea. Ya que como no hablamos esas lenguas antiguas, como desconocemos la historia de nuestros antepasados prehispánicos, no se nos inculcó en nuestras casas ni en las escuelas el amor y respeto a lo indígena, y al contrario, crecimos escuchando bromas, burlas, denostaciones a todas esas representaciones, ya fueran de lenguaje, vestuario, costumbres, valores, autóctonos, tratamos de apartarnos lo más posible para no ser discriminados y lo peor, para formar parte de ese grupo que ejerce discriminación y violencia a la población indígena, negando así nuestra otra parte, quedando atrapados, divididos, fragmentados, pues provenimos de ambos y el no reconocerlos por igual y respetarlos nos coloca en una seria desventaja como personas incompletas.

Aun cuando suponemos tener muchísimas opciones para hacer conocimiento, la herida de lo que le ocurrió a los antepasados de nuestro actual territorio parece abrirse únicamente cuando alguien toca el tema o bien cuando leemos de historia, pero pocas veces nos ponemos a pensar cómo este hecho nos ha orillado a modelar lo que tiene mayor o menor validez o importancia. Creo que el punto de estudiar la historia es tener un marco para reinventar nuestro presente y forjar las bases de nuestro futuro; así, este es un buen momento para replantearnos qué tan necesaria es la tecnología las vidas de mexicanos cuyas necesidades básicas como el alimento no han sido satisfechas. México es una nación “atrasada” en los términos de quienes se dispusieron a cualificarnos, debería importarnos más esos “atrasos” en el sentido de que no se brinda una vida digna para todos sus habitantes, de hecho, ni siquiera a la mayoría. No se trata de una victimización que nos haga ver aún más vulnerables, se trata de vernos como víctimas que han decidido a partir del momento de la reflexión romper con la tradición de oprimir a otros por medio de su propia voz y experiencias

## Referencias

- Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola y Fortoul, (2015). La libertad de cátedra: ¿una libertad malentendida? Investigación en educación médica. (4) 15: 170-174 disponible en: <http://riem.facmed.unam.mx>
- Cabrera, LI, (2016). Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y postcolonial. Aproximaciones desde el caso del Pueblo Mapuche. Izquierdas, 26, Disponible en: <http://journals.openedition.org/izquierdas/671> ISSN: 0718-5049
- Córdoba, M. y Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Niñez y Juventud*, 14 (2),1001-1015.
- Dussel, E. (2018). Transformar la educación, hacia una descolonización de la pedagogía. Conferencia magistral. Cámara de Diputados. México.
- Diccionario filosófico, (2019). Individuo humano/persona humana. Disponible en: <http://www.filosofia.org/filomat/df293.htm>
- Garzón, L. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. Andamios, 10 (22), 305-331. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=628/62828837015>
- Gómez-Quintero, J. (2010) La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina pp.87-105
- Guerrero, (2017). La “colonialidad del ser” en los discursos ilustrados sobre el cuerpo indígena americano. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, (11), 1, p. 219-248, ene./jun. UNAM.
- Rojo, Salomone y Zapata, (2003). Postcolonialidad y nación: algunos aspectos de la discusión teórica, Castillo et. al (Eds.), Nación, Estado y Cultura en América Latina, Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Humanidades Universidad Chile.
- Losada, C. (2011) Colonialidad y experiencia vivida de sujetos colonizados: *lectura desde la modernidad/colonialidad* (proyecto de investigación) Bogota, Colombia. Universidad de San Buenaventura
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez y Grosfoguel. (comps.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mazorco, (2012) La descolonización en tiempos de Pachakutik. Polis. Disponible en <http://journals.openedition.org/>

Montano, R. (2018). El ego conquiro como inicio de la modernidad. *Teoría Y Praxis*, (32), 13-27. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/typ.v0i32.6389>

Olivera, A. 2014 Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. (pp. 139-153)

Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO

Quintana, M. (2011) Colonialidad del ser, delimitaciones conceptuales. CECIES. Universidad Nacional de Río Negro. Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/83381/CONICET\\_Digital\\_Nro.b2b9a22f-f723-493e-9958-3448d7083781\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/83381/CONICET_Digital_Nro.b2b9a22f-f723-493e-9958-3448d7083781_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Rincón, Millán y Rincón, (2014) El asunto decolonial, conceptos y debates. Perspectivas. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Rosillo, M. (2016). Repensar derechos humanos desde la liberación y la descolonialidad. *Direito & Praxis*. (07) 13, 721-749, Rio de Janeiro

Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (s/f). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/>

Tollo, M. (2010) Colonialidad del poder, del saber y del ser. Cinco siglos igual. El psicoanalítico. Disponible en: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num26/sociedad-tollo-colonialidad-poder-saber-ser-cinco-siglos-igual.php>

Unesco, (1997). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECT...](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECT...)

# Deconstrucción de vivencias de sexismo, especismo y clasismo a través de la autoetnografía literaria

**Daniel Rosas Alvarez**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

**Ana Karen Sánchez Martínez**

**Leslie Montserrat Veloz Esperanza**

**Ángela Paola Cruz García**

**Andrés Cerezo Ramírez**

**Edna Missel Corona Jiménez**

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza

(Estudiantes de la Licenciatura de Psicología).

## Introducción

### La experiencia de Daniel Rosas Alvarez

**D**espués de concluir mi tesis doctoral quedé con la sensación de que me había hecho falta dar cuenta a los lectores de la transformación de conciencia acontecida en los estudiantes que habían participado durante mi indagación respecto al tema de discriminación y reconocimiento en las relaciones pedagógicas. Fue por esa razón que, en cuanto recibí la invitación de Andrea Olmos, Antonio Carrillo y Laura Arias para participar en un nuevo proyecto, no lo dude ni un solo momento, sabía que era la oportunidad que necesitaba para poder profundizar sobre el tema que me interesaba, así que nuevamente propuse a dos grupos de alumnos abordar temáticas de su interés desde una aproximación crítica y decolonial. Los temas que me encontraba revisando en ese momento estaban relacionados con el impacto de los estudios universitarios de psicología en los proyectos de vida de los alumnos, y con los sentidos y significados configurados en relación al acoso sexual entre universitarios. Lamentablemente en ese momento tuve que poner pausa a la

recolección y análisis de datos a causa del covid-19, y aunque oriente a mis alumnos para que dieran cierre a dichos proyectos, no me fue posible acompañarlos durante dicho proceso, y por lo tanto, no me fue posible desarrollar un producto sólido respecto al mismo, pues el semestre había concluido en ese entonces. Después de superar la batalla contra el covid-19, gracias a todo el cariño y apoyo de amigos, familiares, colegas e instituciones, pensé en volver a retomar los datos recolectados para un nuevo análisis, pero realmente me fue difícil poder comprenderlos sin los espacios de conversación con los que suelo acompañar mis procesos de indagación, por lo cual pensé que tendría que esperar otro momento para continuar con mi proyecto de investigación. Pronto llegó el verano y con él el recuerdo de las actividades que cada año realizaba en el Centro de Atención Psicológica y Apoyo Educativa Histórico-Cultural, el cual coordino, por lo que pensé que podía ser una buena oportunidad para desarrollar los temas que me inquietaban, pero la pandemia no cesaba y parecía no tener final, razón por la cual no se podía realizar de manera presencial. Así que, con la motivación de Andrea Ruíz, me animé a promocionar un “curso de verano” en el que se abordaran algunos de los temas que más me inquietaban, sexismo y clasismo, incluyendo el tema que para Andrea Ruíz era de sumo interés: especismo. De esa forma fue muy grato para ambos contar con más de 10 personas interesados para relatar, analizar y discutir experiencias pedagógicas que abordaran dichos temas. Lo que en un inicio lo habíamos pensado para un curso de cuatro semanas a lo mucho, terminó convirtiéndose en un curso de casi cuatro meses. Es importante señalar que la actividad propuesta, de curso no tenía nada, o casi nada, pues más bien era un taller configurado mediante la documentación narrativa de experiencias en las que se abordaban los temas tratados. Aunque la invitación se había realizado para que participara cualquier persona con interés, sin importar el grado de estudios, quienes respondieron a dicha convocatoria fueron en su mayoría exalumnos míos, algunos de ellos ya titulados, y dos personas por invitación de algunos de ellos. Todos eran universitarios. Un día a la semana nos reuníamos en horario acordado entre todos, regularmente a las 8:00 pm, para compartir nuestros relatos y a partir de los mismos poder intercambiar saberes y sentires respecto a los temas abordados. Inicialmente conversábamos sobre lo que más nos había gustado del relato, después le hacíamos preguntas al texto y sugerencias al autor, y al final analizábamos y reflexionábamos sobre los significados y sentidos del autor y de los personajes principales del texto, que daban cuenta de la subjetividad social. A pesar de que se generaron intensos debates, la libre expresión y el respeto facilitaron la comprensión entre todos. Me parece relevante destacar que inicialmente este grupo no lo tenía pensado para el proyecto de mi amiga Andrea Olmos. Pues no sabía si podría ser aceptado por las

condiciones en que se realizaba, por esa razón tampoco había informado a los participantes del curso de la posibilidad de publicación de su trabajo en el presente libro. Fue hasta el día en el que tuvimos una nueva reunión con Laura Arias y Andrea Olmos que les pregunté si era posible reportar el trabajo realizado en este grupo, a lo cual obtuve una positiva respuesta. En ese momento les comuniqué a las participantes que teníamos la oportunidad de reportar nuestro trabajo en un capítulo de un libro de la UNAM, lo cual a todos les pareció una brillante idea. Si bien desde el inicio nos habíamos planteado la posibilidad de construir un metarrelato al final del curso, la posibilidad de que tuviésemos un medio de difusión más amplio nos motivó a todos. Así fue que en primer momento nos dispusimos a hacer un análisis de contenido a partir de los textos de Lander (1999) y Fernández (2019), que permitieron descubrir cómo los mecanismos de opresión se reflejan en las experiencias de vida, y cómo se relaciona el eurocentrismo y el colonialismo con: a) el sexismo, que excluye de toda consideración moral a lo que no responde a la heteronorma del hombre-blanco-cis-hetero (Faria, 2016), manteniendo la creencia de que el sexo masculino es superior al femenino y, por consecuencia también, prácticas de dominación, discriminación y opresión hacia todas las mujeres y expresiones de feminidad (Facio, 2012); b) el especismo, que denomina un orden biofísico-social de escala global que se fundamenta en la dicotomía humano/animal y se encarga de reproducir la constante superioridad del primero sobre el segundo (Ávila-Gaitán y González, 2015); y c) el clasismo, que se expresa en prejuicios, estereotipos y una actitud de discriminación hacia los menos favorecidos, por sectores que se perciben como superiores a ellos (Burneo-González, 2018). Posterior a nuestro análisis de contenido convoqué, ahora sí, al análisis propiamente narrativo, para lo cual decidieron participar en un primer momento Leslie, Andres, Paola y Ana Karen, integrándose más tarde Edna. De ellas salió la propuesta de que se realizará un escrito utilizando un recurso de la fantasía. Fue en ese momento que pregunté a Andrea Olmos la posibilidad de que se realizará de esa manera, a lo que ella me dijo que sí. Aun así no encontraba como poder justificar dicho trabajo de esa manera. Suponía que la razón para expresarlo en fantasía se debía a que eran experiencias muy difíciles y dolorosas que eran difíciles de expresar directamente, pero también sabía que el uso de fantasía permite acentuar la expresión de sentidos y significados en una obra literaria. Así me di a la tarea de buscar textos hasta que encontré documentos de antropología literaria (Cárcamo, 2007), etnografía literaria (López-Cedeño, 2015) y de literatura antropológica, en donde se señala el valor de lo fantástico para el enriquecimiento de lo real (Alvarado, 2012) y las posibilidades que brinda el vincular la psicología social y la literatura (Ovejero, 2008), que se me ocurrió vincularlo con la autoetnografía (Bénard, 2019; Blanco 2012), denominando

a lo que aquí presentamos como autoetnografía literaria, como una vía que permite el desarrollo de pensamiento crítico decolonial mediante un proceso de subjetivación desde el sur y desde abajo (Martínez y Guacheta, 2020; De Sousa, 2009) mediante un posicionamiento horizontal por parte de todas y todos los que integraron el colectivo, donde los que investigan también son participantes, y donde los participantes también asumieron el papel de investigadores (Freire, 1985). Los procesos de deconstrucción que se pusieron en juego en las y los que integramos del colectivo, lo intentamos plasmar en el metarrelato que más adelante presentamos, no sólo como una anécdota de lo ocurrido, sino invitando a la reflexión y la emancipación de todo aquel que se sienta identificado con lo que representamos. Resta decir que la mayoría de las personas que participaron en la elaboración del metarrelato y en el proceso de documentación narrativa, ahora se encuentran dirigiendo o participando en proyectos que favorecen la emancipación de los oprimidos, lo cual quiere decir que no es el final sino apenas el comienzo del proceso de transformación social.

## Introducción al metarrelato

El metarrelato que a continuación se presentará fue escrito por Ana Karen, Lesslie, Paola, Andrés y Edna, bajo la coordinación de Daniel, como un producto de documentación narrativa en el que participaron todas y todos los autores durante cuatro meses, tiempo en el que los participantes escribieron, compartieron y reflexionaron experiencias de sexismo, especismo y clasismo, las cuales fueron la base del escrito en fantasía que aquí presentamos, utilizando los recursos que nos brindan la autoetnografía literaria y el método narrativo. Los nombres de algunos de los personajes están escritos en pseudónimo, por lo cual dan la apariencia de tener fallas en su ortografía. Agradecemos a todas y todos los participantes por compartir sus voces y participar en el análisis de contenido, crítico y narrativo: Aneth Hernández Ambrocio, Zaira Joanna Barrón Camacho, Ana Bárbara Sánchez España, Jonathan Israel Ramírez Pérez, María Fernanda López Olivares, Jennifer Bartolo Mejía, Andrea Ruiz Hernández y los autores de este texto; a los revisores Laura Arias, Javier Gutiérrez, Andrea Olmos y Magdalena Hernández por sus valiosas aportaciones; a CAPAEHC por configurar el escenario virtual de este proyecto de verano; a Aneth y a Joanna por presentar los avances en el coloquio organizado para tal fin; y a Andrea Ruiz por aportar la idea de convocar junto con Daniel a un espacio de sensibilidad, crítica y reflexión.

El texto está redactado en femenino debido a que las autoras y quienes compartieron sus voces en el proceso de documentación narrativa fueron en su mayoría mujeres. Los personajes plasmados representan las posturas políticas de todas, quienes, siendo conscientes de la deuda histórica que existe con las mujeres decidieron aprovechar la ocasión para hacerse visibles y así ocupar el lugar que siempre han merecido.

*Dedicamos este escrito de manera especial a todas aquellas escritoras que se han visto obligadas a permanecer ocultas bajo el yugo masculino, y en general a todas y a todos los oprimidos.*

## RAARTA. La conexión inexplicable de las almas

*Como una pintura  
nos iremos borrando.*

*Como una flor,  
nos iremos secando  
aquí sobre la tierra.*

*Como vestidura de plumaje de ave zacuán,  
de la preciosa ave de cuello de hule,  
nos iremos acabando  
nos vamos a su casa.*

**Nezahualcóyotl**

Llegamos, llegamos por fin. Al bajar del barco nos recibieron riscos altos y árboles gruesos que parecían viejísimos. De entre todos los elementos naturales que comenzaban ya a abrazarnos, destacó la sonrisa del lugareño que sería nuestro guía. Era un hombre de tez oscura, de ojos grandes, negros, que irradiaban amabilidad. Vestía prendas blancas con detalles en el verde más vivo que habíamos visto nunca, su expresión era la de un niño que recibe con amor y ternura. Al sonreír, su mejilla derecha se deformaba por una cicatriz.

Nuestros uniformes blancos parecían desentonar con ese paisaje que nos dio la bienvenida por su estilo militar, con botones y hombreras en dorado con negro; medallas e insignias

bordadas en pecho y brazos; y botas altas de expedición. Tal vez lo único descuidado de nuestra apariencia era el cabello, desaliñado y despeinado por tan largo viaje. Habíamos perdido el porte clásico de nuestra institución. Éramos un grupo diverso, Helena era una mujer menuda y de ojos curiosos; Percefone era morena, de cabello rizado y una gran sonrisa; Hermes tenía la postura y ademanes que proyectaban gentileza, con el cabello más ordenado de todas nosotras, por el largo, tal vez, y Ahdes, blanca como la porcelana, tenía una actitud seria, distante.

— ¡Bienvenidas, queridas forasteras! Mi nombre es Prometeo y seré su guía en estos días. Vengan, vengan, las llevaré a comer y descansar un poco, seguro están agotadas de tan largo viaje — dijo, agitando los brazos de manera efusiva. Tenía una forma cálida y familiar de dirigirse a nosotras.

— Hola, mucho gusto — respondió, acercándose para ofrecerle la mano — mi nombre es Percefone — sonrió y se acomodó las gafas—, ellas son Ahdes, Helena y Hermes —añadió mientras señalaba a las demás investigadoras.

— ¿Tu amigo se encuentra bien? Se ve muy pálido —Prometeo preguntó.

— Pues ahora está mejor que antes, vomitó durante casi todo el camino —dijo la morena.

— El mar no perdona a los intrusos, ni a los novatos. Pero ya pasará este terrible mareo. Quisiera yo saber, si se me permite preguntar, ¿estamos muy lejos de la civilización?

—Para nada, no se preocupen, serán unos cinco minutos a pie. No quiero parecer entrometido, pero, ¿le pasa algo a su amiga? — señaló a Helena que estaba tomando notas mientras observaba todo a su alrededor.

—No le pasa nada — contestó Percefone —. Está atenta a todos los detalles, es muy observadora.

Una vez que terminamos de descargar las pocas pertenencias e instrumentos para la investigación, Prometeo nos guio por las calles. Mucho habíamos escuchado de cómo era ese sitio, pero los libros no le hacían justicia. La tierra del mundo de Tenam ha sido poco investigada por nuestra gente, existen escasos registros sobre su estilo de vida y sus costumbres. Cuando usaron la palabra “hogareño”, tal vez olvidaron mencionar que

su arquitectura era similar a la que tuvimos en algún punto en nuestro propio planeta: Lacrybeth, y que más que una “aldea” esta era una megalópolis.

Poco sabíamos de su naturaleza, fuentes de energía, o de las características de su población. Pronto notamos que la gente alentaba su paso para observarnos, de manera furtiva, casi amenazante. ¿Nos habrá delatado el uniforme que llevábamos puesto? Es risible preguntarlo. Al caminar por el asentamiento pensamos en la forma radical en que cambió todo luego de que estallara la guerra en nuestro mundo, de cómo antes era muy similar a este lugar.

Helena no paraba de tomar notas, sus ojos brillaban siempre con interés, escribía con velocidad. Nos preguntamos si habrá empacado suficiente papel para detallar toda la información recolectada en este largo viaje.

Tras cruzar las puertas de la gran ciudad, al atravesar una explanada, notamos que había un pequeño estrado lleno de gente. En él había uniformados que guiaban a personas esposadas ante el auditorio, era el turno de un chico pequeño, de cabello verde.

— De acuerdo con las leyes de Tenam que impiden la divulgación de información que atente contra los Cuatro Pilares, así como la difusión de los ideales que puedan ser asociados con el Quinto Pilar; quedas a disposición de las autoridades. Se te acusa de repartir panfletos con información que contradice directamente al Cuarto Pilar, del que se derivan “Los tratados del Hombre y la Masculinidad” . Estarás en el juicio colectivo A72 para decidir tu sentencia.

Nos sentimos confundidas por aquél juicio público. Aún no sabíamos nada sobre la justicia y las reglas de este mundo. Era apenas el primer día y ya podíamos percibir que sería una estadía tal vez difícil de digerir. Continuamos la marcha y nos encontramos con un punto de control. Sus miradas eran acusadoras.

—¡Ustedes! — gritó un agente con tono de superioridad, señalándonos. Nos detuvimos en seguida. — ¿Tienen permisos para estar aquí?

—Muéstrenme sus documentos y respondan de inmediato: ¿dónde se esconde el Quinto Pilar? —amenazó un segundo agente mientras acariciaba lo que parecía ser el arma oficial para intimidar.

—Fue prohibido, fraternizar con el Quinto es un acto de alta traición que se castiga con la muerte. — Miramos sorprendidas a Prometeo que respondió con inmediatez, su expresión dejó de parecer amistosa. Se veía serio. En ese momento extendió a los agentes unos documentos que llevaba en su bolsillo. ¿Qué expresión era esa? Helena también nos sorprendió; había dejado de garabatear en su libreta para mirar al frente por primera vez desde que llegamos a estas tierras. La pluma temblaba en su mano nerviosa. Hice una nota mental para comentarle al grupo que no conocemos cómo funcionan las emociones (si se les podía llamar de esa manera) aquí. Prometeo siguió hablando con los agentes — ... entonces sólo estarán aquí por un tiempo, está planeado que compartan los resultados de su investigación con el Departamento de Sociedad del distrito. Tiene todo escrito ahí en ese papel — señaló.

El agente parecía satisfecho con las respuestas de Prometeo y los detalles contenidos en el documento. —Adelante, pueden seguir con su camino, buen día. —Ambos agentes se tomaron brevemente del sombrero y nosotros seguimos como en automático por el rumbo que emprendió Prometeo.

—¿Eso que fue? — preguntó Percefone a nuestro guía, que continuó con buen ánimo y tranquilo después del encuentro con los agentes. Prometeo la miró, sonrió y entró en una construcción enorme. Pasamos a una sala amplia en la planta baja, donde él tomó asiento en una mesa larga, había más personas sentadas que de momento no se interesaron en nosotras. Nuestro guía nos pidió sentarnos con un ademán.

—Antes de explicarles lo fundamental, quiero decirles que preparé este banquete con anticipación. Para ser sinceros, este mundo no conoce mucho del exterior por lo que espero que disfruten la comida que ordené para celebrar su llegada. — Agradecemos y enseguida Prometeo le hizo una señal al camarero más cercano, y así, al poco tiempo, comenzaron a llevarnos la comida servida en elegantes platos de diversos tamaños. — Esperaré a que terminemos de comer para exponerles la información central, así no se perderán de ningún detalle— comentó sonriéndole a Helena.

Nos explicó de manera breve que no es costumbre compartir los alimentos, pero sí es bien visto compartir mesa con extraños. Por ser una ocasión especial y dado que es primordial conocer su cultura culinaria, preparó todo para que pudiéramos probar la mayor diversidad de comida posible. Una camarera se encargó de explicarnos a detalle los ingredientes de

cada platillo así como su contenido nutricional (en apariencia completo y balanceado), sobre todo los de aquellos cuya base era la proteína de origen animal.

—La verdad yo no me fiaría de ese platillo— Señaló una de las desconocidas que estaba sentada en la misma mesa junto a Hermes, tenía una expresión muy seria. —Si bien estos guisos son muy nutritivos, es imposible esconder su cruel origen. *Nos han engañado diciéndonos mentiras que se han convertido en realidades. Todo el tiempo los medios masivos de comunicación, los mercados, el capitalismo, nos dicen que consumir carne te hará fuerte, que la leche te dará calcio, pero ¿Quieres saber la realidad? Están enfermando a las personas con diabetes, cáncer de diversos tipos, hipertensión, osteoporosis y un sinfín de padecimientos que parecieran una pandemia sin explicación. Existen tiendas infestadas de vitaminas, comerciales llenos de publicidad que te ofrecen productos para los huesos pero, ¿Qué no los productos de origen animal nos proporcionaban todos los requerimientos necesarios para estar saludables?* [Participante 5]

Su acompañante le dio un codazo suave en el brazo, estaba aterrizado. Dejaron unas monedas en la mesa y se retiraron sin mayor demora. Hermes quedó en shock por un momento, sorprendido por el comentario de la muchacha. Al pasar unos minutos optó por otro platillo de papa al horno. Percefone lo miraba desde el otro extremo de la mesa, pero sin decir nada. Ninguno supo qué pensar de esa situación.

Disfrutamos los alimentos que con amabilidad nos prepararon, omitiendo los guisos que contenían partes despedazadas de animales o cualquier otro producto de origen animal, y nos alegró conocer a alguien que también se detuvo a pensar el trasfondo de los ingredientes. Una vez que estuvimos satisfechas, nos levantamos y retiramos de ese salón para dirigirnos a unos pasillos que nos llevaban al fondo de la instalación. Nos asignaron un “loft”, así que nos dispusimos a descansar el resto del día.

Prometeo se detuvo cerca de la entrada y dijo —: Ha sido un placer conocerles, en la sala común tienen un itinerario de los lugares que visitaremos, incluyendo días de descanso de acuerdo con su solicitud inicial y algunas actividades agregadas por el Departamento de Sociedad. Estaré aquí para cumplir ese programa todos los días a las 8 que marca ese reloj amarillo. Como podrán revisar, mañana solo daremos un pequeño paseo por la localidad para que se familiaricen con el área y puedan regresar a este edificio en caso de cualquier inconveniente. Lo prometido es deuda, mañana a primera hora me tomaré

el tiempo de explicar las cuestiones más fundamentales de esta sociedad y que organiza las actividades para todos los ciudadanos. — Un breve silencio. — Por ahora eso es todo. Espero que descansen.

Nos despedimos de manera afectuosa. Miles de preguntas rondaban nuestras cabezas ¿Existen estructuras de poder? De existir, ¿cómo afectan en las vidas cotidianas de las personas de esta sociedad, las oprimen, las liberan? Y lo más importante, ¿el amor y la compasión les ayudan a enfrentar estas estructuras?

## Curiosidad

*...Se metieron al bosque y comenzaron a matar para obtener pieles, capturaron cachorros de diferentes especies para conservarlos porque eran tiernos y pequeños, luego los olvidaron... Así como olvidaron que no necesitaban nada de eso... Así como olvidaron que todos éramos uno solo...* Participante 3

El clima del lugar era agradable, ni en extremo frío o caluroso. No era muy húmedo, tampoco seco. Helena se mantuvo tomando notas entre tanto y tanto, mientras el resto discutimos sobre lo que habíamos visto a este momento. La plática se prolongó hasta altas horas de la noche, así que para cuando Prometeo acudió a buscarnos, todas estábamos un poco desveladas.

Nos entretuvimos en una conversación agradable y amistosa, aunque un tanto trivial. Siempre curiosa, como buena investigadora recién salida de la academia, Helena sacó el tema de los cuatro pilares mientras caminábamos en compañía de nuestro guía.

—Éste mundo se basa en principios que rigen el comportamiento de las personas, existen cuatro pilares que pueden verse reflejados en el estilo de vida de la población: el Primer Pilar representa el Orden, cuyo propósito es mantener estructura y organización económica con base en un sistema de producción y consumo, aunque también es, en parte, una construcción social porque de este modo, los hábitos de consumo y la capacidad de adquisición de las personas, le añaden valía en el ámbito social dentro de ese sistema (Valencia, 2010).

»El Segundo Pilar representa el Servicio, hace referencia a que, como seres más evolucionados, somos la unidad de medida. Por tanto, todo cuanto existe en el mundo ha nacido para servirnos (Salazar, 2017). — Prometeo toma un respiro— así aseguramos la alimentación, vestimenta y, con este sistema de producción a través de la muerte de otros animales los seres humanos tenemos una mejor vida; el Tercer Pilar representa la Pureza, desde que Tenam fue descubierto empezaron a ocurrir sustanciales cambios sociales, fuimos conquistados por un más grande de ésta galaxia que tiene mucho poder y avances inconmensurables, ideologías innovadoras y civilizadas. Hemos abandonado la mayor parte cosmovisión que existía antes de eso porque de acuerdo con este pilar, para mantenernos actualizados, ahora nos adherimos a sus estándares y formas de vida, así es que la población aspira a la figura ideal de nuestra Europa conquistadora (Lander, 1999).

»El Cuarto y último Pilar que organiza nuestra realidad, es la Rectitud del Espíritu, se encarga de... ¿cómo lo digo? No se ofendan, chicas. Es la forma en que nuestras instituciones traducen y manifiestan el dominio o superioridad de los varones sobre el resto. Para nosotros eso toma muchas formas, por ejemplo, nuestras niñas han de ser bien educadas, los niños, varoniles, y las relaciones entre mujeres o entre hombres están... —dudó un poco, como si controlara sus palabras— no prohibidas, pero no son bien vistas (Fontanela, 2008) — Finalizó Prometeo y se dedicó a beberse un vaso de agua luego de su discurso.

—Parece ser una organización bastante compleja — dijo Ahdes.

—Prometeo... ¿qué fue todo eso del Quinto Pilar que preguntó el agente el día de nuestra llegada? Pensé que solo habían cuatro — cuestionó Helena.

Prometeo se sorprendió tanto, que tragó un poco de agua de más y comenzó a toser para no ahogarse. Percefone se levantó para golpearle la espalda y evitar una desgracia. Luego de unas palmadas más, Prometeo logró respirar con normalidad y miró a Helena.

—Eso, eh...

—Es que la manera en que nos interceptaron fue muy abrupta, también quisiera saber a que se refieren con el Quinto Pilar— interrumpió Hermes.

—Bueno, pues —bajó la voz y los demás se acercaron — hace muchos años existía un Pilar más: el Pensamiento Crítico. Debo aclarar que se dice que no hay una definición concreta

respecto a este concepto, pero en términos generales representaba el buen juicio y la capacidad de tomar decisiones acertadas en situaciones conflictivas después de escuchar los puntos de vista de las personas involucradas. Porque reforzaba el análisis, la interpretación, la explicación y la auto regulación (Facione, 2007).

»Por largos años los cinco Pilares lograron convivir y establecer satisfactoriamente la organización en esta sociedad, hasta que un grupo pequeño de personas empezó a rechazar los primeros cuatro Pilares. Generaron disturbios y pedían que se destruyeran todos los Pilares menos el Quinto. Se declaró que los cuatro Pilares actuales eran esenciales para organizar la vida y mantener el sistema civilizado con el que contamos ahora. Pero las personas que rechazaban estos Pilares no estuvieron de acuerdo, amenazaban con la completa reforma en las vidas de todos los habitantes de Tenam.

»El Estado decretó que el Quinto Pilar sería destituido, borrado de principio a fin y que las personas que insistieran en presionar la reforma de este mundo serían tratadas como traidoras de Tenam y ejecutadas. Fraternalizar con personas que le son fieles al Quinto Pilar quedó prohibido, por lo que sus adeptos tuvieron que huir de las grandes ciudades y esconderse. El gobierno siguió buscando; los sigue cazando a pesar de que eso tiene muchísimos años. Nadie sabe en dónde se encuentran a ciencia cierta, o siquiera si sobrevive alguna persona de ese grupo.

— ¿Está prohibido hablar de ellos? —preguntó Helena, con una chispa de perspicacia en la mirada.

— No está prohibido hablar de ellos. En las escuelas se nos enseña la historia de Tenam, entonces conocemos del daño que causaría el Quinto Pilar si aún existiera. Las personas aprenden que los cuatro Pilares actuales se apoyan entre sí y mantienen inalterada la estructura del sistema, la población desprecia lo que representa ese Quinto Pilar. No hay castigo por hablar de ello, pero la gente prefiere no hacerlo, muchos a veces no recuerdan que alguna vez hubo un Quinto Pilar o no le dan importancia. Hace unos días hubo un incidente en un poblado muy pequeño al norte de Tenam, ni yo sé qué pasó pero el gobierno aún sospecha que hay simpatizantes y que el Quinto pueda ser culpable. Es por eso que los agentes hacen preguntas de ese tipo. He escuchado a algunos agentes platicar... pero es todo lo que sé — Finalizó tajante Prometeo.

Nos sorprendió su actitud; no era común que una persona tan platicadora como él cortase la conversación de forma tan repentina. En fin, nos alistamos y salimos con equipo liviano para conocer la ciudad, y tal vez platicar con algunas personas para que nos contaran más sobre esta realidad en la que viven.

No muchas personas quisieron hablar con nosotros o contestar nuestras preguntas, nos observaban con miedo, con reserva. Cada una de nosotras observamos cosas diferentes, y como el plan era entregar un reporte final conteniendo todos los hallazgos, era importante que desde el primer día hiciéramos reuniones para intercambiar información al finalizar los recorridos.

## Golpe de realidad

*Manchada, pero no rota. Luchando de poco en poco no sólo por lo que hubiera querido para mi abuelita, por lo que quiero para mí o por lo que espero para mi sobrina, sino para cada mujer del mundo. Participante 9*

Después de unas semanas se nos permitió visitar la zona que fue, en su momento, la más afectada por los disturbios causados por el Quinto Pilar. Después de terminar el recorrido por el centro histórico (que parecía más bien un pueblo abandonado), y contemplar los edificios que sobrevivieron a esas guerrillas, llegamos al mercado principal de la ciudad para comprar algo de comida.

—¡Este mercado es una de las centrales de abastos más importantes de la ciudad! No solo vende cualquier clase de comida que imaginen —comentó Prometeo, ya había notado que los visitantes no consumían animales—, sino también aparatos electrónicos, muebles, accesorios para lo que se les ocurra, ropa, mascotas y... bueno es muy conocido por el comercio de mujeres. En lo personal me encanta la comida de Piggy's, si todos están de acuerdo, podemos ir ahí, el ambiente es agradable y el sabor, exquisito.

Los cuatro investigadores estuvimos de acuerdo, atrapados por el gran entusiasmo de Prometeo y porque teníamos demasiada hambre como para ponernos a explorar otras zonas en ese momento. El mercado iniciaba con una zona de aparatos electrónicos de usos

variados, de todos los tamaños y funciones. Había también gente gritando promociones. Ahdes y Percefone casi caen en una de las increíbles ofertas de equipos telefónicos, pero Hermes consiguió que siguieran avanzando. La zona tecnológica poco a poco se fue llenando de vestimentas en exhibición, las había de todo tipo y de varios precios, que dependían de la tela con la que estuvieran hechas. “Pásele, damita, ¿como qué buscaba?”, “Pruébala sin compromiso”, se escuchaba también a gritos por todos lados, mientras veíamos a señoras yendo y viniendo por los pasillos con bonches de ropa que entregaban en sus probadores, los cuales estaban destapados de la parte de arriba. Un par de hombres no dudaban en aprovechar para espiar a quienes lo usaban, sacando incluso unas cuantas fotos.

Al seguir caminando entramos por un pasillo repleto de jaulas cuyos metales contenían a una gran diversidad de animales con rostros tristes y miradas apagadas. “¡OFERTA! 3 cachorros por el precio de 2, incluye una bolsa de alimento”, decía un cartel pegado a una de las jaulas con más animales de los que deberían caber, incluso se podía notar que algunos ya estaban muertos. A medio pasillo comenzaba a oler a comida, dichos aromas se mezclaban con el olor de las secreciones del anterior pasillo, además de un fuerte olor a sangre. Eso no parecía molestar a los vendedores, pero a nosotras nos causó repulsión.

Por fin después de tan desagradables imágenes, llegamos a la pequeña fonda Piggy’s. La entrada estaba adornada por un cartel de un cerdito sonriente que traía puesto un gorro estilo chef y sostenía un cucharón; estaba dentro de una gran olla humeante, como si estuviera feliz de cocinarse a sí mismo. Ahdes y Helena se buscaron con la mirada para confirmar si ambas estaban pensando en lo mismo: tendrían complicaciones para comer en ese lugar. Así que entraron, intentando mantenerse optimistas.

El ambiente hogareño relajó los sentidos de todas, nos sentamos en una mesita que tenía listos varios menús para ser explorados. Todas tenían suficiente hambre como para ordenar lo primero que vieran en lista, pero Ahdes, Percefone y Helena tuvieron que dedicarle más tiempo a este paso porque no encontraban algún platillo que estuviera exento de ingredientes de origen animal. No les quedó más que esperar a que alguien fuera a tomarles la orden y preguntar por opciones a los camareros.

Una mesera con el cabello larguísimo y peinado en un intento de coleta, con un mandil manchado de lo que parecía ser grasa, se acercó a nosotras —¡Hola, Prometeo! Hace un rato que no venías por acá, ¿quiénes son tus nuevos amigos, eh? —dijo en un tono amigable mientras nos entregaba una jarra de agua de un fruto parecido al limón.

— ¡Hola, hola! Sí, lamento haberme desaparecido un rato. Había estado ocupado organizando unos pendientes... personales. Pero todo va de maravilla. —Volvió la vista a sus acompañantes. — Bueno, bueno, ¿están listas para ordenar, mis queridas forasteras?

—Este, sobre eso... queríamos preguntarte si tienes alguna opción sin carne.

—Se me ocurre esta ensalada de tres lechugas con queso y pollo —toma uno de los menús y señala la mezcla de hojas—, le podemos quitar el pollo y ponerle pescado, ¿les agrada?

—Pescado tampoco —aclara Ahdes en un intento de ser gentil, a pesar de que la pregunta era muy recurrente de donde venía y la tenía hastiada.

—No te preocupes, de seguro tienen guarniciones como frijoles y arroz, podemos pedir eso y será más que suficiente —interrumpe Helena, con una sonrisa que reflejaba resignación y amabilidad a la vez.

Después de un rato, llegaron nuestros platos y guarniciones. Aprovechando que el Departamento de Seguridad pagaría nuestros gastos, pedimos algunas órdenes extra pensando en dárselo a alguien más que lo necesitara allá afuera.

Ya en la sobremesa, una pequeña niña con la ropa y la cara muy sucias se acercó. Se notaba preocupada y ansiosa, como buscando a alguien.

—Hola, ¿necesitas ayuda? ¿Perdiste a tu mamá? No deberías andar sola—cuestionó Ahdes.

—Me llamo Ana —respondió tras dudar unos segundos, se le notaba apurada—, es que, ¡mi mami está a punto de tener otro bebé! Vine aquí a buscar a tía Malala, ella sabe cómo ayudar a mi mamá, ya le ha ayudado con el resto de mis hermanas.

—¿Qué? Nosotras también podemos ayudar, si quieres llévanos a tu casa —exclamó Ahdes, volteando a ver entusiasmada a los demás, un poco asustados pero dispuestos a ir.

Ana tomó de la mano a Ahdes y nos guió hacia su casa. Caminamos un par de calles, pero poco a poco nos adentramos en un laberinto de pequeñas callecitas con casas improvisadas, escenario que cada vez se parecía menos a la gran ciudad, el paisaje se notaba menos ostentoso a cada paso.

— ¡Aquí es! ¡Tenemos que ayudar a mamá! —decía Ana mientras corría a través de un pasillo y tiró de un pedazo de tela para abrir una puerta por demás desgastada. Ahdes y los demás esperábamos encontrar a una mujer recostada en labor de parto, en cambio, lo que había en esa casa no era una, sino tres mujeres embarazadas. También varias niñas y jóvenes, vestidas con ropas que mostraban la mayor cantidad de piel posible, otras haciendo de comer. En la parte trasera más jóvenes ordeñaban vacas.

Cuando vieron llegar al grupo de investigadores, todas se extrañaron y espantaron un poco. Pero cuando vieron que Ana los estaba guiando, parecieron tranquilizarse, incluso así se mantenían pendientes de sus movimientos. Ya dentro del cuarto con su madre, la pequeña parecía más relajada porque había logrado conseguir ayuda.

— ¡Mira mami! Te traje a alguien que puede ayudarte.

— ¡Ana! Qué bueno que regresaste pero... te pedí que buscaras a Malala, ya te he dicho muchas veces que no puedes traer a cualquier extraño aquí...

— Nosotras no queremos molestarlas, somos un grupo de investigadoras para saber sobre su cultura...

— ¿Qué? Entonces, ¿qué hacen aquí en esta casa? La cultura está en los libros y esas cosas de los espectáculos. Váyanse por favor. — La mujer parecía lidiar con los dolores de parto como si no fueran gran cosa.

— No se preocupe —intervino Prometeo—. Mire, le aseguro que estará en buenas manos, por favor permita que estas personas le ayuden.

Después de un breve intercambio, decidió ceder, más que nada porque ese parto no podía esperar, los dolores la doblegaron y aceptó la ayuda. En efecto, Ahdes ayudó sin dificultad a la madre de una hermosa niña. Tras decirle el sexo del bebé, la mujer se puso a llorar. Todas nos quedamos intrigadas, es decir: pasó algo maravilloso y las mujeres del lugar parecían tristes.

— No comprendo, ¿por qué no se alegran de la llegada de esta hermosa bebé?— preguntó Hermes.

— ¿Ya viste cómo vivimos? Somos demasiadas, a veces comemos solo una vez al día. Además mi marido quería un varón. Llevo seis embarazos y todos han sido niñas. No me

mal entiendan, yo las amo a todas pero él... él se desquita con ellas porque yo no le puedo dar un varón que pueda ayudarle a trabajar la tierra. ¿Ves a todas esas niñas vistiendo esas ropas? Él las obliga a trabajar en la parte del mercado donde solo van hombres que pagan por ellas porque según él solo servimos para eso. Si al final del día no juntan suficiente dinero, él es quien las toma por la fuerza y las lleva al cuarto. Es mi sexto embarazo y yo ya no sé qué hacer para darle un varón. He intentado convencerlo de cambiar de negocio, conseguí unas vacas y conseguí preñarlas para vender su leche y ganar un poco más de dinero con la esperanza de que así deje de golpear y magullar a mis niñas. Pero él solo lo vio como dinero extra y se negó a alejarse de ese sucio negocio.

—Yo ya le he dicho a mi mamá que yo no quiero que le haga lo mismo a las vaquitas, no quiero que haga lo que mi papá nos hace a nosotras, ¡siempre le digo que yo puedo defenderlas a todas! Al fin y al cabo todas estamos unidas porque solo nos tenemos a nosotras, pero mamá dice que papá es muy peligroso. Yo no le tengo miedo, aunque he entrado al cuarto con él. Todas lo hemos hecho.

El equipo de investigadores estaba un poco aturcido por toda la información recibida de esa comunidad. Una de las niñas estaba sentada arriba de un árbol contemplando el atardecer, cuando de pronto se incorporó de golpe y emitió un ruido a modo de señal. Tan rápido como pudieron, todas comenzaron a moverse, intentando limpiar la zona y ocultar a algunas niñas. Así que los viajeros no tuvieron tiempo de expresar su sorpresa por la forma en cómo entendieron el tema del que intentaron explicarles.

—Barbie — una muchacha de cabellera negra y ropas sucias se acercó a su madre— sácalos de aquí, también llévate a la bebé, te haré caso— besó la cabecita de la niña como gesto de despedida y dirigió su mirada a Ahdes—. Gracias por la ayuda.

Barbie, tomó a la recién nacida en brazos y los sacó por la parte trasera. Percefone limpió las lágrimas que lograron escapar de sus ojos ante la escena de despedida. Ahdes sentía una impotencia tremenda al ver la situación de todas las jóvenes del lugar. Helena guardó su bitácora como respeto a la madre. Mientras Hermes mantuvo la cabeza baja, pensativo.

—¿Qué pasará con la bebé?— preguntó Prometeo.

—Hablé con Malala, ellas la cuidarán. No podemos permitir que esto siga pasando. Mi madre le dirá a su marido que la bebé falleció y que yo la enterré. Al saber que era niña ni siquiera le importará.

Después de unos minutos llegaron al Mercado. — Yo me despido aquí, espero que tengan un gran viaje y no se metan en problemas — esto último lo dijo observando a Prometeo, los demás ni siquiera lo notaron, estaban perdidos en sus pensamientos.

Estupefactos por todo lo que acababan de ver decidieron que era momento de volver a su habitación, les sorprendió el temple de la muchacha para llevarse a su hermanita y así sin más regalarla. Aunque al recordar las condiciones en las que estaban las otras chicas, no podían saber qué destino era peor o mejor para la pequeña.

## De sus usos, costumbres y oficios

*Las pocas personas que queremos generar un cambio dejamos de sentirnos superiores a cualquiera. No pretendemos lastimar a nadie y me pregunto, ¿Es este el camino para llegar a la utopía anhelada por la humanidad?* Participante 5

—¡Amigas, es hora de levantarse! Que nos espera una larga caminata— Prometeo entró de golpe nuestra habitación con la euforia de siempre.

Helena se sentó y con calma comenzó a arreglar sus cosas, Hermes se despertó de un salto y un tanto agitado, Percefone se levantó y corrió al baño, mientras Ahdes se puso una almohada en la cabeza y optó por seguir durmiendo. Prometeo esperó con paciencia afuera de su dormitorio. Una vez listos nos alejamos de la ciudad por un sendero en medio del bosque, Helena anotaba todo cuan necesario fuera, Hermes fotografiaba cada cosa nueva que sus ojos curiosos notaron, Ahdes y Percefone se dedicaron a entablar una conversación muy amena con Prometeo.

—Es muy raro, ¿no?— susurró Ahdes a Percefone.

—Sólo es muy reservado —le contestó —, es normal. Somos extrañas, no esperes que nos cuente toda su vida.

—Los lugares que visitaremos son importantes pues en estos se producen los artículos que se venden en la gran ciudad. Esta es la primera fábrica, su principal recurso es la cría de animales para consumo, es decir, de aquí se obtiene la leche, huevos, embutidos y carnes exóticas, entre otras cosas. —Prometeo inició el tour.

Nos mostraron cómo se trabaja con cada uno de los animales de consumo. Nos enseñaron cómo los mataban “para que no sufrieran tanto”, como si eso fuese posible; las máquinas que succionan la leche de las vacas, día y noche. Percefone buscó un baño y corrió a vomitar; la sangre, vísceras y gritos de animales no le sentaron bien. Ahdes fue tras de ella, si bien tenía estómago de acero quería asegurarse de que Percefone pudiera seguir con el recorrido, y de que se encontrara tan bien como fuera posible en el sentido emotivo de la palabra. Cuando salieron Helena, tan observadora como siempre, notó a *dos niños ... riéndose mientras movían un bote de basura, movían el bote porque estaban aplastando a un caracol con él. Quedó tan impresionada por el juego de los niños que no supo qué hacer pensó ¿Había algo que pudiera hacer? ¿Debería hacer algo? ¿Era capaz de hacerlo?... El caparazón del caracol ya estaba muy destrozado, al verlo así tuvo la necesidad de gritarles que pararan, aunque ya fuera demasiado tarde* [Participante 6]. Hermes al notar la escena se puso frente a Helena y negó con la cabeza, era un claro mensaje de que no debía hacer nada.

Otra fábrica se encargaba de la ropa y calzado hechos en su mayoría con animales, pieles colgadas es lo que se encontraban, no importa el lado al que miraran. En otra los animales eran entrenados para después usarlos como transporte; aunque habían algunos que hacían trucos, si no les salían los golpeaban. La gran mayoría de estos tenía marcas, cicatrices y hasta heridas al rojo vivo pero sus entrenadores parecían no notarlo, o tal vez ni siquiera les importaba.

También había fábricas dedicadas a las telas, desde el tejido, la tintura y la textura. La creación de accesorios, algunos de fantasía, otros de minerales y no podían faltar los de piedras preciosas.

Notaron que había una gran diferencia entre las personas dependiendo de su trabajo. Para comenzar, la más notoria era que quienes nacían en una casta inferior/omega (obreros) eran marcados en la mejilla derecha con hierro caliente, del mismo modo en que los encargados de las granjas marcaban al ganado; los de una casta media/beta (comerciantes) eran tatuados con un punto debajo de cada ojo y los de casta alta/alfa (empresarios y puestos de poder) no tenían marcas observables. Pero entendimos que ellos trabajaban y habitaban sobre todo en las grandes ciudades, mientras que las demás castas inferiores lo hacían en la periferia. Todo fue explicado por Prometeo en una ocasión que se interesó por las marcas que algunos de los viajeros portaban.

—¿A qué casta pertenecen ustedes en su mundo? —preguntó curioso al observar los brazos de Percefone y Ahdes, además de la espalda de Helena.

—¿Casta? Supongo que te refieres a clase social. Somos clase baja, aunque tenemos privilegios suficientes para tener educación y un buen trabajo pero no tanto como para derrochar dinero — respondió Helena.

—¿Y tú? — preguntó a Hermes.

—Somos de la misma clase social— contestó Hermes —. Aunque si me lo preguntas Ahdes es de clase media, aunque diga que no, su familia es más acomodada. Tienen bastantes negocios.

—Es que sus marcas llaman mucho mi atención: son muy delicadas y con formas preciosas. Mientras que tu piel está limpia .

—A estas marcas les llamamos “tatuajes”, te los haces una vez que creces y comienzas a ser un poco rebelde—soltó una risita —, son más un gusto por así decirlo— explicó Percefone.

—Y si él no tiene es porque es un chillón, le dan miedo las agujas.

—Ya llegará el momento en que yo también pueda presumir algunos tatuajes, no tengo prisa— contestó altivo.

A Prometeo le asombraba cada vez más nuestra forma de vida, estaba fascinado, no solo nos estaba enseñando sino que también aprendía. Eso nos pareció interesante, porque se convirtió en un intercambio de información más igualitario. Conocemos a Prometeo y su mundo y él también descubre aspectos del nuestro a través de sus preguntas y su capacidad de observación.

La educación también era todo un caso, habían escuelas para varones y escuelas para señoritas. Si eres de bajos recursos, como varón te enseñaban un oficio y matemáticas básicas, pues ellos se dedicaban al sostén del hogar. Mientras que a las mujeres, se les enseñaba a cocinar, a lavar y solo el oficio de la fabricación de telas y accesorios pues los demás solo podían ser ejercidos por varones. Si tenías dinero, la educación era mucho más completa. A los hombres se les enseñaba a administrar y otras “habilidades de oficina” le

llamaban. A las mujeres de clase más alta además de las labores del hogar se les enseñaba a ser educadas, refinadas, clases de pintura, música o alguna danza.

—Prometeo, ¿puedo hacerte una pregunta? —dijo Percefone un poco apenada. — No quiero ofenderte ni nada, si no quieres contestar no hay problema.

—Esto me da miedo, pero, adelante.

—Si te incomoda no me contestes, en serio. Recuerdo que nos explicaste lo de las castas, por tu marca supongo que eres Omega — Ahdes le soltó un pequeño manotazo en el hombro.

—Percefone, no seas imprudente.

—No pasa nada, no me ofende, ustedes me caen bien y con gusto responderé a sus preguntas.

— Bueno, al grano: ¿cómo es que conseguiste el trabajo que tienes, si se supone que tu casta es de obreros?

Prometeo se quedó pensativo largos minutos mientras caminábamos, buscando las palabras para explicar lo sucedido. —Cuando era pequeño y mi padre murió, mi madre se dedicó a la creación de joyas. Una mujer que trabaja no siempre es bien vista, menos cuando es madre soltera. Es una mujer muy hermosa y muchos la pretendían, entre ellos había un cliente que vendía joyas en la gran ciudad, y pues para no hacerles el cuento largo se casó con él. No es que eso esté muy bien visto pero aun así lo hicieron, eso me permitió estudiar en una escuela de la gran ciudad, no de las mejores pero era una buena escuela. No les miento: fue difícil. La marca la tendré para toda la vida, pero aun con eso logré tener estudios y un mejor trabajo.

Todas habían notado que era muy distinto su comportamiento en los lugares que visitaban. Cuando estaba con los omegas, como los del mercadito que visitamos o en casa de la pequeña Ana, se le veía cómodo, contento. Pero todo cambiaba cuando eran territorios Beta o Alfa, se cohibía, las personas lo mal miraban. Al saber su historia pudimos comprender el porqué del cambio. Al parecer no importa la sociedad que visites o qué tan avanzada sea, la discriminación existe.

## Disidencia

*Nada de lo que hagan las personas ni de cómo se identifiquen, o al grupo al que pertenezcan, te permite infravalorar el hecho de que todos somos seres humanos, todos somos personas.* Participante 1

El fin del viaje estaba por llegar, Prometeo nos mostraría la forma de gobierno que los rige. Si bien ya habíamos estado aquí, no nos adentramos por completo. Edificios enormes y centros comerciales por doquier. Mientras en las pequeñas aldeas se transportaban a pie o en carrozas, en este lugar había autos, con tecnología hasta más avanzada de la que conocíamos. Sin embargo, quienes iban paseando nos veían con extrañeza, me atrevería a decir que hacían muecas de asco dirigidas sobre todo a Prometeo. Una vez que se dio cuenta, comenzó a acomodar su sombrero hacia el lado derecho para que hiciera sombra y ocultara un poco su marca, pese a sentirse orgulloso de ella, no quería problemas. Percefone lo tomó del brazo y le sonrió.

—¿Qué hacemos aquí? — preguntó Ahdes con una risita para intentar distraerlo y aminorar el peso de las miradas.

—Creo que lo mejor es que comencemos con el centro de justicia.

—Pero tengo mucha hambre — se quejó Hermes.

—Aguanta un poco más, puedes pedir servicio a la habitación, además no tiene mucho que desayunamos —contestó Helena.

—La verdad ese lugar se ve increíble — señaló Percefone, tenía un estilo bohemio, muebles de madera, luces cálidas y plantas, muchas plantas.

—¿No pueden esperar un poco más para que avancemos con el trabajo? — preguntó Ahdes. Prometeo estaba algo nervioso y comenzaba a sentirse incómodo.

—Pero ya estamos aquí, el lugar está justo enfrente y tengo muchísima hambre.

Prometeo sentía lo mismo, en los lugares a los que habían ido a explorar el consumo de carnes era bastante, por lo que todos a excepción de Hermes habían comido muy poco.

—Si todos están de acuerdo comamos primero entonces —dijo Ahdes.

Helena se encogió de hombros, Percefone y Hermes comenzaron la marcha hacia el lugar y los demás lo siguieron. Una vez estando en la entrada Prometeo habló —: Mejor las veo en el centro de justicia —era notorio que estaba incómodo pero intentaba disimularlo, parecía que algunos de nosotros no recordábamos la plática que tuvieron acerca de las castas.

—¿Cómo crees que te vamos a dejar ir solo? Ven, comemos y continuamos trabajando — Percefone lo tomó del brazo y lo metió al establecimiento, todos nos acomodaron en una mesa, esperando a que los atendieran.

—¿Qué quieren? Están en el prestigioso Restaurante Loobster — Una mesera con minifalda entallada, una camisa escotada y ajustada, preguntó tajante mientras se acercaba a la mesa de mala gana, y observaba al ansioso Prometeo.

— Okey... para comenzar tráenos una jarra de agua por favor, venimos sedientas, hoy el calor está tremendo — Pidió Ahdes a la mesera, quien después de unos segundos de dudar en decir algo y arrepentirse, se retiró.

— Qué carácter, a alguien no le gusta su trabajo —mencionó Hermes, todas soltamos una risa, menos Prometeo quien se tensaba con cada segundo que pasaba.

— Bueno, a quién le gustaría su trabajo con esa ropa tan apretada, debe ser incómodo llevar y traer platos así —comentó Ahdes, pensativa.

La mesera regresó, pero solo con cuatro vasos.

— Disculpe señorita, aquí falta uno, somos cinco —comentó Percefone.

— En esta zona de la ciudad no le servimos a Omegas — respondió despectiva.

— No pasa nada chicas, en serio, las espero en el centro de justicia

— Prometeo estaba por pararse de la mesa, pero Ahdes lo tomó de la muñeca para detenerlo.

— Pero este Omega — le contestó Ahdes haciendo énfasis en la palabra Omega— viene con nosotras y al igual que todos tiene sed, ya que cómo te dije hace un rato el día es muy caluroso.

— Pues si tanto calor tiene, ¡que se refresque con esto!— la empleada tomó el florero de la mesa y le aventó el agua encima a Prometeo.

La tranquila Helena que siempre se veía distraída y en calma, se levantó de un brinco y se disponía a pedirle a la mesera que se disculpara cuando... de la nada, Percefone ya estaba frente a la mesera dándole un empujón, que la hizo perder el equilibrio y resbalar.

—¿Qué te pasa? —gritó, se veía enfurecida, como nadie de nosotras la habíamos visto a pesar de llevar tiempo de conocernos.

Ahdes agarró unas servilletas y comenzó a secar a Prometeo. Varias meseras se acercaron a ayudar a su compañera en el suelo, Ahdes notó que los demás comensales se reían por la escena, mientras seguían comiendo. La claridad de lo que sucedía nos embargó, nos cayó como un balde de agua fría: no era nuestro mundo, las costumbres y formas de vida aquí eran muy diferentes. Hermes lucía preocupado, Ahdes y Percefone parecían estar a punto de atacar, mientras que Helena se quedó frente a Prometeo para evitar que le hicieran alguna otra grosería.

El escándalo provocado por tal escena hizo que el dueño del lugar saliera de su oficina, en cuanto llegó al comedor, los comensales dejaron de reírse y adoptaron un porte más serio. El hombre era alto y de tez clara, sin saber suficiente de las costumbres de este mundo, comprendimos que su vestimenta se trataba de un traje muy lujoso, de un negro impecable e imponente. Mantuvo una expresión seria en un inicio, pero al ver al grupo de personas y meseras en dicha situación se mostró molesto.

—Puede alguna de ustedes explicarme, ¿qué demonios está sucediendo aquí?

—Ese grupo de extranjeros viene con un Omega jefe, eso es de pésimo gusto y le daría una mala reputación al negocio. Así que no se le sirvió pero esos salvajes comenzaron un escándalo.

—¡Salvajes nosotras! —contestó Helena muy molesta. — Su empleada le tiró el agua de un jarrón a nuestro amigo.

—¿Cómo es posible que mis empleados sean tan incompetentes? Para empezar no debieron permitir que este sujeto entrara al lugar.

Ese comentario terminó por hacer enfurecer a Ahdes, quien por la acumulación de rabia e impotencia por todas las injusticias, se acercó al sujeto y le dio un puñetazo en la nariz. De inmediato la sangre brotó y todo fue un caos. El dueño quiso regresarle el golpe, pero le aventó un jarrón antes de que pudiera llegar a ella; la mesera que había sido grosera iba en su dirección pero Percefone la tomó del cabello y acabó en el suelo, de nuevo. Hermes reaccionó y se fue sobre un mesero que amenazaba con golpear a Helena, el alboroto parecía ocurrir en cámara lenta, todo terminó cuando uno de los comensales llamó a la policía. Prometeo al ver la escena comprendió que si se quedaba las cosas terminarían peor, pero tampoco quería dejarlos así que tomó de las manos a Ahdes y Hermes. Eran las más cercanas a él y el tumulto formado alrededor de la mesera en el suelo (de nuevo) le permitió escabullirse, así que sin dudarlo huyó del lugar jalando a ambos investigadores, antes de que las autoridades llegaran.

## Colisión

*...encontré una forma de ser mujer que no conlleva el valor de la competencia; resignifiqué los verbos “saber” y “compartir”; y viví por primera vez lo que es un espacio seguro.*

Participante 11

Todo había pasado de forma tan precipitada que no tuvimos tiempo para procesar cómo había terminado ese mal momento, solo recordamos haber corrido por un largo rato. No fue hasta que nos detuvimos para tomar algo de aire y tranquilizarnos, que nos dimos cuenta de que no estábamos completos. Percefone y Helena no estaban con nosotros.

—¿Y el resto? —preguntó Ahdes entre jadeos, tratando de recuperar su aliento.

—Pensé que venían con nosotros —dijo Hermes mirando a Prometeo, buscando respuestas.

— Lo siento mucho. Sólo les pude sacar a ustedes de ese lugar, ustedes estaban cerca de mí. ¡No pensé, sólo...! Solo pude tomarles a ustedes, no sé qué pueda haber pasado con las otras chicas.

Recordamos que durante el conflicto en el restaurante se oían sirenas a lo lejos, concluimos que las habían arrestado. ¡Pero qué problema! ¿Qué pasaría con ellas? ¿De qué forma íbamos a ayudarlas?

Por fortuna estábamos con Prometeo, nos aseguró que todo estaría bien y nos llevó por una zona que parecía familiar, el lugar nos hizo recordar cuando conocimos a Ana. Eran los mismos senderos sólo que en esa ocasión parecía que se conectaban hasta terminar en un pequeño parque. Al acercarse más, distinguieron una fogata y varias personas alrededor de ella, vimos que eran en su mayoría niños y púberes usando un pequeño collar con varias piedras de color. Era un ambiente pacífico, esas personas se sentían confiables, incluso si el lugar en sí nos daba una sensación de “mala espina”. Tal vez se sentían en calma por la compañía de Prometeo. O quizá eran esos rostros que aparentaban cansancio y amabilidad al mismo tiempo. Aun con todas esas miradas sobre nosotras, una infanta nos incluyó al círculo de la fogata; nos dedicaron un par de miradas curiosas, no hubo gestos de desagrado o desconcierto, comprendimos que este era un lugar seguro. Nos preguntaron nuestros nombres e intercambiamos breves presentaciones.

Mientras Prometeo hablaba con la persona a cargo, comenzaron a escuchar el diálogo que mantenía el resto de las personas que rodeaban la fogata, eran temas comunes en sus cortas vidas: abusos, maltrato y violencia. Además, un par de ellas cuestionaban el paralelo entre esas experiencias, y la vida y misión del resto de los animales en ese mundo. Por razones vinculadas a su propia emotividad, las historias impactaron a Ahdes, que decidió hablar intentando incluirse en la dinámica de manera respetuosa.

— Si no le molesta me gustaría compartirles algo— los lugareños hicieron un ademán para que hablara —. En algún momento hablaba con una amiga, Annalisa Zbonati (como se citó en Fernández, 2019). Ella me explicaba que la domesticación es un proceso de control del cuerpo y de reproducción que sitúa a las mujeres en la dimensión de la casa y la familia. Al mismo tiempo que deja a los animales no humanos disponibles para la manipulación al servicio de las necesidades humanas... La domesticación de los cuerpos feminizados y de los animales no humanos está interrelacionada: en ambos casos se sustenta sobre la idea de que algunos cuerpos (no heterosexuales, femeninos, no humanos, racializados, con diversidad no funcional) son propiedades de otros (hombres heterosexuales, humanos, blancos, funcionales).

— En mi caso recuerdo que —agrega Hermes—, Alexandra Navarro (2013), habla de una visión hegemónica donde “el ganado vacuno” ha sido convertido en un objeto despojado de sentimientos... ocurre por algo llamado “habitus” este indica que gracias a los medios de comunicación creamos un mecanismo aprendido desde la niñez, el cual nos permite cambiar significados como el de “vaca” a “carne”, y de “ser sintiente” a “alimento”.

El público parecía atento a lo que les contaban, pero la mayoría no podían comprender del todo lo que decían. Todas excepto una joven, que al ver que sus hermanas no terminaban de entender, decidió explicar con sus palabras lo que les acababan de decir

—Yo lo entiendo por lo que he vivido. *Cuando nací fui condicionada por mi sexo, me gustara o no eso me definió, desde lo más simple y obvio hasta lo más raro lo decidieron, me dieron la ropa que usaría, eligieron mi nombre, mi color predilecto, a lo que me iba a dedicar, lo que iba a comer, si me iba a casar y tener hijos, en fin, las cosas normales que hacen las personas cuando les corresponde cuidar de un bebé. Por cierto, me llamo Coral [Participante 2], ahora soy la mayor de 6 hermanas, pues antes éramos 7 con Bárbara quien nunca dejó de luchar contra nuestro padre, nos acaba de llegar la noticia de que encontraron su cuerpo. No sabemos la historia verdadera de lo sucedido, puede que le haya pasado algo en el negocio de papá, también que la hayan buscado porque contaban por ahí que sabía dónde nos escondíamos. Ella [Participante 4] decía que a las mujeres se nos ha enseñado a ver el mundo y a percibirnos dentro de este. Le parecía que parte importante para comprender lo de afuera, relacionado con la explotación de especies, hay que comprender primero cómo es que el Pilar del Orden y de la Rectitud del Espíritu, han construido la imagen de la mujer sexualizada y consumible.*

Los investigadores reconocieron a algunas de las niñas y jóvenes que se encontraban en la resistencia, eran hermanas de Ana. La pequeña a la que conocieron casi al principio del viaje, cuando visitaron el mercado.

—¡Sí! la extraño mucho — comentó con tristeza una pequeña— gracias a ella sé que no deberíamos hacerles a las animales lo mismo que nos hacen a nosotras...— una anciana llegó de pronto y los enormes ojos de la niña brillaron —Tía Malala, tía Malala. ¿Recuerdas el cuento de Mija [Participante 3]? ¿podrías contarlo? Di que sí—insistió colgándose de su ropa.

Malala era una mujer mayor, el cabello estaba decorado con hilos plateados, mientras su rostro permitía ver esos tenues surcos producto de la edad. Ella también estaba tatuada, la mayoría de los presentes lo estaban, pero ninguno podía comprender el significado de esos símbolos y figuras, no habíamos leído de ello en ningún reporte anterior. Nos miró con desconfianza, nos rodeó como si de un animal en plena caza se tratara. —¿Quiénes son?

Prometeo llegó a hacernos compañía, tal vez temiendo que nos lincharan. Le explicó la situación, ella no se mostró contenta y enarcó la ceja. Parecía que nos olfateaba, como si buscara algo, y muy seguramente lo encontró pues al final se encogió de brazos y cargó a la pequeña. — Las cosas que una hace por las niñas, ¿cierto? —La mirada que le dirigió a Ahdes y Hermes tras decir eso fue cuando menos inquietante, pero intentaron mantener la calma.

Malala hablaba con un aire de profunda sabiduría y nostalgia. Prometeo nos comentó que los adultos no mostraban gran interés en ella, incluso daba la impresión de que la tachaban un poco de “loca”. En cambio, los más jóvenes la miraban con admiración y respeto. Pasados los minutos los mayores se retiraron y entonces comenzó lo que, tal vez, fue un elemento decisivo para la comprensión de lo que estaba por venir. La líder de la tribu tomó asiento, le siguieron los demás, incluidos los investigadores por supuesto.

— ¿Quieren escuchar la leyenda de Mija? —preguntó la casi chamana.

Ellas respondieron al unísono, aclamando por la historia. Hermes se atrevió a preguntar — ¿Quién es Mija?

—Shhh, forastero, escucha —respondió un púber delgado, bajito, de cabello castaño.

Malala tomó un aire en exceso solemne y comenzó. — Ahí, en las tierras sin dios, donde la sangre de aquellos que andan en cuatro patas vale menos que de los que caminan en dos, ocurrió una vez que nació una niña especial. Nació con corazón salvaje, música ruin sonaba en la cabeza minuto tras minuto. En su primer lustro de vida adoptó a un pequeño dragón de alas defectuosas, incapaz de levantar el vuelo.

»Mija lo amó, lo amó tanto que su corazón se rompió al verlo morir a manos del hombre. “Los dragones deben servir para arar los campos, para mantener jóvenes las cosechas con

su fuego”, decían sin cansancio. Pero eso no logró colarse por los recovecos de Mija, quien apenas tuvo la edad que tienen ustedes, intentó colarse en una granja de crianza forzada —el pequeño grupo de forasteros tenía los nervios a flor de piel por distintas razones, pero habían logrado una inmersión casi total en el relato de Mija.

Parecía ser la historia de una mujer combatiente por la liberación animal, así se llamaba en la tierra de los viajeros. Quizá teníamos en mente lo que Prometeo había dicho entonces, sobre el pensamiento crítico, ¿no era justo lo que Mija predicaba? ¿En verdad la gente no hablaba al respecto o sólo no se hacía en ciertos lugares? Le dirigí una mirada a Prometeo, quien ocasionalmente nos miraba de reojo. Parecía inquieto, suspicaz.

Al terminar su relato, Malala nos apartó del grupo para hablarnos en voz bajita. —¿De dónde son?

—Lacrybeth.

—¿No es un viaje muy largo?

—Sí que lo es.

Mientras hablábamos, Malala miraba con disimulo a Ahdes— la verdad es que... tú no apestas a muerte —interrumpió, invadiendo su espacio personal, buscándole con ansias algo en la mirada. Le dedicó también unos segundos a Hermes. Por fin pudimos ver de cerca esa cicatriz en la mejilla derecha, parecía la marca de una quemadura, un símbolo extraño—, ya veo porque están aquí. ¡No pertenecen a ellos! —levantó la voz; para después retirarse, Hermes se quedó inmóvil ante la conmoción.

— ¿A qué se refería con eso? ¿Qué nos quiso decir?—preguntaron a Prometeo.

Él por primera vez nos miró con cierto dejo de tristeza. —Malala ve cosas, ¿saben? Si no fuera porque creen que está loca, la habrían puesto en prisión ya por lo que le enseña a los niños. Verán, en nuestra sociedad existen individuos que piensan en el hombre como el ser más inteligente, apto y capaz. Es con base en esta idea que se rompen bases fundamentales como el amor y la comprensión porque si no eres hombre no puedes ser capaz de comprenderlo. Curioso, que Malala no vio nada de esto en ustedes, lo que es un poco raro. Muchos permanecemos bajo estas ideas por mucho tiempo.

Pensamos en Percefone y Helena, sin duda les hubiera gustado escuchar la historia. ¿Cómo las íbamos a sacar? ¿Qué estará pasando con ellas en estos momentos? Prometeo lucía tranquilo y nos comentó que no iban a estar solas....

## Coincidencia

*Cerré los ojos y pensé... ¿qué más podía esperar de una especie que se autodestruye? Me avergüenza formar parte de ella. ¿Qué puedo hacer si ni siquiera puedo hacer que me escuchen? Antes de abrir mis ojos escucho una voz lejana que dice... TUS OJOS SIENTEN.*

Participante 13

De no ser por los registros en nuestras bitácoras y la información recolectada en estas semanas de exploración, pensaríamos que llevábamos mucho más tiempo en esta tierra que no terminaba de parecernos ajena a la realidad, a nuestra cómoda realidad en Lacrybeth. Lo que sí era evidente, era que a cada una de nosotras, nos estaba afectando el viaje de diferentes maneras. Desde ese primer encuentro con Ana, hasta lo ocurrido en ese restaurante, los golpes de ingenuidad nos habían alcanzado uno tras otro.

Cuando por fin llegó un grupo de agentes a "calmar" la situación, no se preocuparon por preguntar qué había ocurrido. Nos subieron a sus autos rumbo a la comisaría y fue hasta entonces, un poco más calmadas, que notamos la ausencia de Prometeo, Ahdes y Hermes con gran desconcierto. No nos dimos cuenta en qué momento Prometeo logró huir de ese horrible restaurante, aunque fue la mejor decisión que pudo tomar, al menos los tres estaban a salvo. Una vez en la comisaría, pasamos por una celda que parecía más una jaula repleta de personas. —"Justo como aquella jaula atascada de perritos en el mercado", pensó Helena. Observadora como de costumbre, señaló que la mayoría de esas personas tenían marcado el rostro. Los agentes nos guiaron a una celda diferente a la de esas personas.

Hasta ahora no conocemos nada de su sistema... ¿penal?, ¿legislativo? Pensamos que podría ser una oportunidad para conocer más, si logramos que nos liberen y Prometeo está dispuesto a perdonarnos por hacerle pasar tan mal momento en el restaurante. Esperando también que no cancelen la investigación o nos quiten fondos por infringir las reglas y generar disturbios con la población. Después de semejante alboroto nos olvidamos de nuestra hambre, incluso del enojo, solo de pensar en las posibles consecuencias de los

recientes acontecimientos y la desaparición del resto del equipo. ¿Esa celda oscura al final del pasillo se convertiría en lo último que conoceríamos de Tenam?

Estuvimos el resto de la tarde sin información oficial sobre lo que pasaría después, fue hasta el anochecer cuando supimos que teníamos correspondencia de nuestros empleadores, intentamos sin éxito hacer más preguntas sobre nuestro encierro. Los agentes nos arrojaron una caja; Helena la recogió del suelo y notó que el sello estaba roto, señal de que ya la habían revisado. Solo quedaba abrir el paquete. Contenía una carta y un pequeño libreto negro.

—“Al escuadrón de investigación R-85i — leyó en voz alta.

Miramos rápidamente alrededor de la celda, sólo había una persona más en ella y parecía estar durmiendo, agazapada en una esquina, alejada de nosotras. Helena continuó con voz tenue:

*Por medio de esta carta les haremos constar de información confidencial y exclusiva para ustedes. Es fundamental que en caso de que el sello de esta carta haya sido roto, sigan el protocolo de escape L.19 del Manual de Expediciones y se retiren de la investigación lo antes posible, manteniendo el escape de Tenam como su prioridad.*

*Si este no es el caso, a continuación, se les darán instrucciones puntuales respecto a su nuevo objetivo para este viaje. Todo está arreglado para que las autoridades les den vía libre a conocer cuanto puedan de Tenam, tienen autorización de alargar su estadía en caso de que encuentren información que resulte crucial para su siguiente objetivo. En caso de que las personas de Tenam o La Agencia mostrasen un trato indigno a ustedes o se encuentren con ambiente hostil, deben reportarlo de inmediato al grupo encubierto de Investigación U—27w a media hora del distrito en donde se encuentran, si ese es el caso, procederemos con el plan detallado contenido en la libreta conjunta a esta carta. Si el plan resulta satisfactorio, considérense parte de la Cámara de Gobierno. Director General de Recursos Externos.*

—¿Qué significa?

— Abre la libreta, quiero saber de qué se trata ese plan B. Podría ser una opción para salir de la prisión.

Helena abrió la libreta y de inmediato se la mostró a Percefone.

— ¡Está escrito en código! —exclamó la morena repasando los dedos sobre el texto mientras descifraba su contenido. —Es un informe: contiene estadísticas de población, recursos y distribución de finanzas en Lacrybeth. Reporta cifras de hace unos años y termina con números que parecen preocupantes. Según esta información, un tercio de nuestra gente habrá muerto de hambre dentro de tres lustros; la comida no alcanzará para toda la población que además crece de manera exponencial cada año.

»El agua y los recursos naturales dejaron de ser suficientes hace 20 años, pero si la situación no mejora, no habrá manera de que la vida tal y como la conocemos sea sostenible. Tal vez nuestro mundo se vuelva inhabitable dentro de 62 rotaciones debido a reacciones químicas por la extracción de minerales, antes de ese punto esperan que estalle una guerra interestatal por los pocos recursos que aún queden, por el control de las tecnologías y por el poder ¡¿nuclear?!— Percefone parecía muy confundida por lo que acababa de leer.

—No entiendo lo que quiere decir — exclamó Helena.

Ambas quedaron sorprendidas, comenzaban a sentir un hueco en el estómago. Revisaron el libreto con más detenimiento. — Quiere decir que somos el pilar para que Lacrybeth tome el poder de los recursos de Tenam, está aquí escrito al final del libreto. “Tenam es una tierra espaciosa para criar el ganado, rica en minerales, combustibles, mano de obra y suficiente infraestructura para albergar a las personas más importantes del Parlamento. Es por eso que conocer su cultura y sus medios es indispensable. Sabemos que Tenam alberga una civilización joven, pero con ayuda de nuestros mejores ingenieros y tecnologías avanzadas, podremos adaptarla, e incluso mejorar las condiciones de las personas de Tenam. Es la segunda oportunidad de la humanidad, la segunda oportunidad para la población de Lacrybeth.

Con la mirada agachada, Percefone se había rendido ante la idea de parar de engañarse. Helena no tenía claro qué ocurría, era su segunda vez fuera de la academia y la experiencia estaba siendo en demasía intensa. Ningún libro habló de cómo procesar los planes de conquista de tu planeta natal, no se había planteado siquiera un escenario así. — ¿Qué vamos a hacer ahora? — preguntó, con la esperanza de que llegara otra carta diciendo que era una broma de mal gusto lo que acababan de leer. — ¿Percefone, no te parece raro?

—¿Raro? Más bien me parece obvio lo que ocurre —respondió con cierta resignación—. Nos engañaron, ésta no es una simple investigación, somos peones para intentar conquistar otro mundo.

A Helena por fin se le había logrado quebrar un poco la coraza, una lágrima le escurrió por la mejilla mientras jugaba con su cabello. Ansiosa. Casi en crisis. —Ok, solo... hay que tranquilizarnos —atinó a decir por lo bajo — ¿Cómo no pude notar que nos usaban? — musitó tras unos segundos. — Ahora que lo pienso, toda nuestra vida nos han mentido. Nos tragamos el cuento de Lacrybeth, la utopía, donde las personas sabían tratarse con respeto y escucharse entre sí. Nos hicieron creer en aquella tierra generosa en la cual ninguna persona era explotada ni abusada por nadie... Todo este tiempo solo fue una fachada para poder utilizarnos sin que nosotras emitiéramos queja alguna y obedeciéramos sin dudar. Justo como...

— Si me preguntas en serio, te diré que no es tu culpa. Ni siquiera en el peor de los escenarios cualquiera de nosotras pudo haber imaginado algo así. El ser usadas para conquistar este mundo a través de nuestras *investigaciones, nos mandaron para legitimar su conquista por medio de la ciencia* y por medio de nuestro trabajo para validar todo... *fundamentar toda esa desigualdad...* [Participante 12] en términos sucintos: para violentar a otros mundos con el conocimiento que generamos.

Helena se mantuvo en silencio, abatida por la dureza con que Percefone habló. Se escucharon unas risas suaves en la otra esquina de la celda, nos sacaron de la discusión. Provenían de la persona que se encontraba durmiendo antes, sus ropas estaban muy rasgadas, daba la apariencia de llevar semanas en este hoyo. Cuando se incorporó pudimos ver el cabello verde, bastante familiar...

—Y tú eres... ¿Nos hemos visto antes?— preguntó Percefone frunciendo el ceño.

Helena soltó un gritito de sorpresa. —¡Yo te recuerdo! Eres ese chico que arrestaron por traicionar al Cuarto Pilar, te vi... te vimos en la explanada hace unas semanas. — agregó. — Ella es Percefone y yo me llamo Helena.

El chico de cabello verde sonrió apenas. —Me llamo Álvaro, me trajeron porque sospechan que soy del Quinto Pilar... mi juicio es en dos días, lo más probable es que decreten pena de muerte.— Hubo un breve silencio pesado y asfixiante. Ninguna de las dos supimos qué decir por un momento.

— Y, ¿es cierto? —preguntó Percefone con cautela.

— Como sabrán, los cuatro Pilares son los que rigen la vida de las personas, su forma de ser y actuar; actividades y demás. El Cuarto Pilar siempre me pareció absurdo, establecer jerarquías entre las personas por su género, y que con base en eso las personas se limiten a hacer o no hacer determinadas cosas... yo nací mucho tiempo después de que se hubiera destituido el Quinto Pilar, en mi hogar se nos enseñaba a defender los ideales de los cuatro Pilares al pie de la letra. *Sin importar que mi familia paterna y materna profesaban ideologías que podían parecer contradictorias, coincidían con muchas cosas, me compartieron muchos de esos ideales de opresión hacia el otro, de negación hacia lo diferente. Desde muy pequeño me incomodó la ropa que a mi mamá le gustaba que usara [...] me vestía como niña pero nunca me sentí como una. [...] Por largos y tortuosos años me sentí como un parásito que habitaba en el cuerpo de una “niña bonita”, que mira desde dentro, que como la mala hierba crece y crece, independientemente de lo mucho que quise que no creciera.* [Participante 12].

—¿Qué quieres decir?— Inquirió Helena.

—Trataré de no hacerles el cuento muy largo. Cuando *le dije a mi mamá que me gustaban hombres y mujeres [...] me reconocí como hombre trans, tuve muchísimos problemas con mi familia. Esos conflictos me abrieron la puerta para reflexionar [...] lo que me rodea, quién soy, imposiciones importantes de las que me tenía que liberar. Empecé a ser yo y tuve que defender mi identidad ante mis padres y el mundo.* Nos distanciamos, pero todo parecía estar bajo control, hasta que comencé a tatuarme y pintarme el cabello, eso fue la gota que derramó el vaso. Mi abuelo llamó al Departamento de Seguridad y reportó que yo estaba infringiendo los estatutos del Cuarto Pilar, al no “aceptar” el lugar que me correspondía en la sociedad. Tuve que escapar de casa y terminé conociendo a alguien que me inspiró a cambiar las cosas, la realidad en la que vivimos.

— ¿Así conociste al Quinto Pilar? ¿Quiénes son ellos? —preguntamos.

— Sólo somos personas que buscamos mejorar el mundo, cambiar el rumbo de las cosas.

Casi de inmediato el sonido de la pesada puerta de metal nos provocó un ligero susto, tres pares de ojos volteando deliberadamente para saber qué ocurría. El guardia entró, tenía un porte serio. —Revisión sorpresa, espero que no estén planeando escapar, la prisión tiene sensores de presión en los pasillos que unen las celdas y lo sabríamos de inmediato —dijo con voz autoritaria, a Percefone le recorrió un escalofrío. Cerró la puerta y tomó a Álvaro por el brazo sin previo aviso, le habló en voz tenue —. Habrá un “apagón” en 20, durará

solo 5 minutos, es el tiempo que tendrán para salir. Necesito que te hagas cargo de ellas. No cerraré con llave y el apagón se ocupará de los sensores. —Soltó el brazo del joven y se dirigió a todo el grupo. — Escúchenme con mucha atención, deben salir y caminar por el pasillo a la izquierda, pasarán cuatro celdas y luego habrá otro pasillo, deben ir a la derecha y entrar en la segunda puerta que vean del lado izquierdo. Alguien nos estará esperando afuera.

El guardia salió rápido y cauteloso de ahí. —¿Qué acaba de pasar? — Percefone rompió el silencio.

—De seguro es Prometeo, ha mandado a alguien a rescatarnos —respondió Helena con enorme sorpresa, como si hubiese tenido una epifanía—, ¡llegué a pensar que jamás saldríamos de aquí!

Lo pensamos poco tiempo, en cuanto escuchamos las alarmas supimos que era nuestra señal para escapar, abrimos la reja un poco, para asegurarnos de que no hubiera guardias en el pasillo. Salimos con Álvaro y, siguiendo las instrucciones del guardia, logramos escapar, una camioneta afuera nos esperaba. Una persona encapuchada abrió desde dentro y nos hizo señas para que subieramos. Lo hicimos sin dudar.

—¿Qué pasará ahora?

## Hogar

*...nada es permanente. A lo largo de la vida cada uno tiene experiencias positivas y negativas, en mi caso muchas de ellas no son tan positivas pero en las pocas que tengo, me aferro con amor.* Participante 10

Aquel enredo oscuro parecía al fin tener algo de claridad, aunque todas las personas dentro de esa camioneta estaban encapuchadas, algunas nos parecieron familiares. La camioneta arrancó y la comisaría quedó atrás.

Parecía que nos movíamos entre las sombras. Con sigilo, estábamos huyendo y el paisaje urbano terminó perdiéndose. Pasamos edificios, casas pequeñas y de pronto nos encontramos en lo que parecía ser la orilla de la ciudad dividida por un gran bosque.

El grupo de encapuchadas con quienes íbamos permaneció en estricto silencio ese momento. En otra situación nunca subiríamos al auto de un extraño, pero ésta ya nos rebasaba. Tenían armas, claro que ambas tuvimos miedo al inicio. Una vez que estuvimos dentro de él nos sentimos más tranquilas y logramos recuperar la calma. Fue cuando nuestros acompañantes se descubrieron el rostro. ¡Eran Prometeo, Ahdes y Hermes! Tuvimos un efusivo abrazo grupal, y una de las encapuchadas, en la parte delantera, se dirigió a nosotras, sonriendo.

—Arriesgado lo que hicieron... aunque valiente también.

Otro hombre se quitó la capucha, era aquel guardia que nos dio las instrucciones para huir.

—¿Por qué nos ayudas? — Helena, extrañada, no pudo evitar preguntar —Pensé que seguían al pie del cañón las leyes de los cuatro pilares.

—Joan también es parte de la resistencia —dijo Álvaro, el único que conocía a todas en esa camioneta. —¿Sorprendidas? Estamos en más lugares de los que imaginan, ocultos, pero siempre preparados.

— Así es, Álvaro. Me alegra que te hayan llevado a la comisaría donde estoy yo. Nos tomó algunas semanas preparar tu escape, esperamos a que no estuviera de turno. ya tengo mi coartada. —Ambos se dieron un abrazo tan cálido como el nuestro hace unos minutos. —Respondiendo a su pregunta, chicas... El Quinto Pilar le dio sentido a mi vida cuando abusaron de mí, hace años. —Lo dijo con tanta naturalidad (aun susurrando) que quedamos atónitas. —¿Muy directo? Bueno, así fue. Tras una fiesta una chica intentó abusar de mí... o no sé si lo hizo. No lo sé, me tomó tiempo aceptarlo porque *a los hombres no les puede ocurrir algo así, o porque yo había fallado a mi hombría al no corresponder las insinuaciones de una mujer* —se rió, a la fecha ninguno entiende si como forma de calmarse o con ironía. —Luego... el pilar. Me di cuenta de tantas cosas que decidí que... *ya no quiero ser hombre, no de esos que abusan ni de los hombres que tienen que pasar sobre otras personas para consolidarse como tal. Menos aún, si eso significa que tengo que reprimir mis emociones y lo que siento.*

Continuamos hablando, hasta que ese hombre ya no parecía un desconocido para nosotras. También nos explicó que trabajaba encubierto de guardia en la comisaría donde estábamos encerradas, contó un poco más de su vida antes de despedirse y bajar de la camioneta en un pasaje un tanto desolado. Debía regresar a su puesto, sin que sospecharan de él.

—Él en serio me impresiona.

La conversación siguió tras su salida.

—¿Recuerdan a Foucault (1977)? Creo que se llama Michel, algo así. El del departamento de salud mental —dijo Ahdes, pensativa—, él hablaba de algo así. Sobre cómo la sexualidad era en gran medida un elemento de control, no algo inocuo. En algún momento lo escuché discutir al respecto con Bourdieu (1998) este no se cansaba de hablar de la división construida a partir de la dominación. En ese sentido, Joan no encaja. Se resiste a construirse como superior por su condición de varón. Eso desequilibra el sistema de oposiciones en las que las mujeres son de servicio.

Otra de las misteriosas encapuchadas habló. —No parecen apropiadas para la misión que les fue encomendada—soltó una pequeña risa—, creo que antes era muy distinta a como son ustedes. *En general, todos estos hechos, de violencia, me generaban una actitud sumisa y tímida. En la escuela era una chica muy tranquila y amigable, convivía con todos mis compañeros y no tenía quejas en mi comportamiento* [Participante 10].

—Mira, en nuestra educación eso es algo que debe enseñarse sí o sí. La subordinación de la mujer se relaciona con el hecho de que a los varones se les enseñe para su propia honorabilidad, ellos deben ser en función de lo que todo se haga. Tú deberás ser sumisa (Connell & Messerschmidt, 2005) —añadió la conductora del auto.

Ahdes mantenía ese porte entre altivo y salvaje, parecía no estar dispuesta a doblegarse y ese discurso le atraía. —Esa explicación me parece incompleta —dijo, tal vez en desafío, o tanteando el terreno.

Percefone le dio un jalón del brazo, pidiéndole que callara. —No, no, déjala hablar. ¿Cómo lo dirías tú?

—En nuestro planeta hay una mujer, bueno, había. Se llamaba Simone de Beauvoir (1945) y hablaba de la construcción de la mujer desde esa otredad. En esencia, no es sólo que a ellos se les enseñe a ser el centro, a nosotras, y por lo que parece a ustedes también, se nos enseña a ser sólo el complemento. El inacabado que sólo puede completarse al unirse a ellos, los hombres.

—El amor es una esclavitud, en eso coincidimos.

—No —refutó Adhes—. Es la dominación de la que se le ha impregnado. Durante los procesos de socialización de los infantes se les inculca eso, que hay un sexo al que le corresponde la independencia, la fuerza, inteligencia... las otras debemos someternos. Pero no es sólo el proceso de socialización, también es el hecho de que todo es política, ¿no? —enarcó las cejas—. Para que los grupos dominantes se mantengan es necesario incluso reforzar la pasividad en las mujeres... enemistarnos entre nosotras (Millett, 1969).

Ellas rieron un poco, Helena y Percefone temieron que la imprudencia de Adhes nos hubiese ganado una golpiza. Pero era obvio que la susodicha intentaba mostrarse con calma y temple. Una de ellas se dirigió a mis compañeras. —¿Ustedes no hablan?

Percefone de inmediato robó la palabra. —¿Si te das cuenta de la posición en la que estamos?

—Bien... —se quitó la capucha. Tenía una melena larga, rizada, estaba marcada y tenía cara de pocos amigos— ¿así doy un poco más de confianza? Coincido con la postura de tu amiga, aunque no sé. Creo que algunas escapamos del molde.

—Eso es un hecho —respondió Percefone—, pero el mismo sistema genera representaciones sociales tan estrictas con respecto a ser mujer, que esa es una de las armas más eficaces... darnos la sensación de que no somos dignas de ninguna clase de valía o respeto, menos si no encajamos (Millett, 1969).

Pasado un largo rato llegamos a un lugar extraño, daba la impresión de estar abandonado. Los altos muros de concreto gastado lo hacían parecer una ruina, una muy hermética, como estaciones de mando del antiguo mundo. Las personas encapuchadas nos guiaron adentro. —Creo que esto es... —comenzó Helena.

—Sí, bienvenidas al Quinto Pilar. Creo que ahora sí debería decir quién soy, ¿no? Soy Mija. Prometeo nos habló de cómo lo defendieron y supongo que no es muy vegano de nuestra parte dejarlas en esa jaula — Nos quedamos atónitas, sin entender muy bien qué estaba pasando, creo que Mija se dio cuenta pues continuó—. Vengan conmigo, hay personas que quieren conocerlas.

Seguimos sus pasos, pronto entramos a una habitación amplia, donde se habían congregado un gran número de personas. Llevaban marcas, tatuajes, todos parecían de clases media y

baja. Ahí Ahdes y Hermes se dieron cuenta que olvidaron contarnos que Prometeo también era parte de la resistencia, y que fue a donde huyeron el día del incidente del restaurante. Nos presentó a una mujer llamada Malala. Tomamos asiento en el suelo, los presentes habían formado un círculo, había un grupo pequeño de tres personas ya acomodado. —Hoy es un día especial —dijo Malala—, hoy han llegado a nosotros muchas personas nuevas. Fugitivas, “locas”, “bruja”, “afeminados”... sepan, que han encontrado el lugar donde sus diferencias y virtudes no son negativas, donde sus realidades son válidas.

Al poco tiempo, comenzó una ronda de presentaciones. Teníamos un nudo en la garganta, no pensamos que el Quinto Pilar fuera real cuando Prometeo lo mencionó nuestro segundo día en Tenam. Pensamos, por un momento, que las personas que pertenecieran a este grupo serían gente hostil, nos dejamos llevar anteriormente por las descripciones sistematizadas de todo el “mal” que causaron en su tiempo. Estábamos conmovidas.

—¿Y ustedes, forasteras? —nos mantuvimos en silencio, con cierta timidez.

—Supongo que... hola. Soy... Ahdes [Participante 7] —comenzó, con una fragilidad con la que no se le había escuchado antes—, soy la mayor de un montón de hijas. En resumidas cuentas, usted tenía razón —dijo dirigiéndose a Malala—, *me violaron tantas veces que por mucho tiempo el sólo roce la piel de otra persona me provocaba crisis. Pero, mejor que fuera a mí y no a mis hermanas, ¿no? Pensaba que eso estaba bien, luego... no. Estaba hecha jirones por dentro, tanto que me intenté alejar del mundo por cruel y... no lo sé. Vi morir a un niño. El corazón se me hizo trozos al notar la brecha que nos separaba a ese niño y a mí. Yo iría a la universidad, me haría de una pareja que me amara, haría una vida. Él... ni siquiera era nombrado. ¿Lo buscaba alguien? ¿Lloraba alguien pensando en su carita sucia? ¿Alguna mamá o papá se moría por volver a escuchar su risa? Luego adopté a una cachorra que había sido maltratada y... bueno... siempre me dijeron que no estaba mal. Que los animales eran para eso, que me callara. Es sólo que... Hay un montón de infantes sufriendo en la calle, personas que no conocen algo más que el hambre permanente y la pena perpetua. Nuestros cuerpos son sólo mercancía, se comercializa el poder de nuestros úteros y se nos destroza con doctrinas que entran por la vagina y salen atravesando el pecho. Y todavía así, hay seres que la pasan peor. Ellas y ellos no pueden defenderse, nos construimos como la especie reina del mundo como si fuera mandato divino. Son violadas, maltratadas. Les arrebatan a sus crías. Las mutilan. Las asesinan de las peores maneras posibles... yo no quiero aprender, ya no quiero callar. Aprendí una nueva forma de amar que me ayuda a movilizar a otras y otros... ¿qué mejor manera de utilizar la libertad que para emancipar a las demás?*

— Lo que menos queremos en el Quinto Pilar es formar una suerte de secta. Somos cuidadosos para no convertirnos en los fanáticos ideológicos que tanto criticamos, la gente confía con ceguera en que los cuatro Pilares les benefician y organizan de forma justa la vida de las personas. La mayoría de nosotros, nosotras y nosotres tuvimos experiencias dolorosas que nos levantaron el velo de la mentira, y es por eso que ahora confiamos en que podemos hacer un cambio. — Intervino Prometeo, que había permanecido en silencio desde que llegamos. Nos inspiró confianza para hablar de todo lo que callamos por años, no sólo a los investigadores sino que más personas continuaron hablando.

—Mi nombre es Percefone, ¿qué puedo decir? Mi familia es agradable, me amaron y cuidaron todo lo que pudieron. Creo que el que me protegieran tanto fue lo que me hizo ser tan confiada de otros, en fin, no es que crea que son culpables ni nada por el estilo, no me mal entiendan. Es solo que casi toda mi vida, confié de más y eso me trajo problemas. Fui abusada cuando era niña por un profesor, y a mis 16 años de edad un tipo se montó encima de mí cuando estaba ebria y decidió penetrarme. No le importo a aquel que a mis 18 años de vida me empotró contra una puerta y a pesar de haber dicho que no quería, alzo mi falda e hizo lo mismo. Yo podía hablar, ellos entendían lo que decía pero decidieron no hacer caso. Si aquellos de mi misma especie no quisieron escucharme, mucho menos iban a tomarse el tiempo para observar los ojos de aquellos animales que son utilizados para servirles, porque cuando prestas atención a esa mirada triste, desesperanzada, llena de miedo, cuando lo notas, no puedes ser capaz de ignorarlo, no hay vuelta atrás y si es así entonces no vengas a hablarme de empatía, de sororidad o de comprensión, porque parece ser que no notas que sigues oprimiendo a otro ser sintiente [participante 2] — secó tan pronto como pudo las lágrimas que alcanzaron a salir de sus ojos, nunca lo había dicho de esa manera tan cruda, nunca había tenido la oportunidad de expresarlo. Ahdes se acercó a darle un abrazo y eso fue suficiente para que se desbordara el llanto.

Una chica de cabello largo y esponjado que también tenía marcas decorativas además de sus marcas de clase siguió con la presentación— Yo soy Abbie [Participante 5], ya no quiero seguir contribuyendo a este ciclo de muerte. No nací para asesinar directa o indirectamente. Renuncio al título de asesina y aunque lo llegue a ser intento enmendar mis errores por medio del rechazo de cualquier producto de origen animal. Trabajaba en un matadero, mis padres, mejor dicho. Nunca me explicaron a qué se dedicaban con detalle, hasta hace unos años que decidieron que yo era mayor como para unirme al “negocio familiar”. Me pareció que era explotación, poner a otros seres para el uso de los humanos me pareció cruel, los sitúa como medios para un fin, los priva de sus intereses básicos en vivir, libres

y sin sufrimiento (Fernández, 2019). Me puse a investigar, cada día la cuenta de animales muertos para consumo de los humanos en las grandes y pequeñas ciudades se reinicia 300, 600, 900, 1200, 1500... *la cuenta no se detiene y sigue hasta que seamos capaces de despertar*. Por eso vine.

—Bueno, yo... me llamo Helena. Mis compañeras ya me conocen un poco más, eso facilita presentarme con ustedes. Toda mi vida he intentado pasar de largo sin tener que resaltar, esto porque *aprendí a callar pensamientos y a comerme emociones que no me servían de nada para encajar. Pero... cuando entré a la academia fue cuando el tema del veganismo llegó a mí, y de alguna forma me ayudó mucho saber que lo que yo sentía era una postura política que ya existía y que no estaba sola en este mundo con esos sentimientos de impotencia. Pero la verdadera magia fue cuando conocí a les demás (señala a Percefone, Hermes y Ahdes) quienes sabían mucho del tema y que ya eran o estaban incursionando en el veganismo, de alguna manera conocerlas, me sacó de mi letargo de conformismo y me di cuenta que a mis 20 años ya podía ser más responsable de mis decisiones, que ya no necesitaba pedirles permiso a mis padres, si ellas podían, yo también podía*.

— Uno de los fundamentos de este espacio, del Quinto Pilar es el amor, *el amor como yo lo entiendo, brinda empoderamiento social, el amor basado en la comprensión es al mismo tiempo sabiduría y sentimiento. Cuando el otro comprende que lo que le niega el sistema es amor, busca brindarse en amor a los que tiene a su lado*. Ahí es donde yo veo la esperanza en el cambio de esta sociedad, a través del amor y la comprensión.

Las tres chicas miraron con apuro a Hermes, que se sintió presionado a contestar, esperaban como una señal de él. —Yo... Eeéh... Yo... Pues *me cuesta trabajo abrirme con las personas, me siento muy vulnerable cuando siento este tipo de cosas y escuchar todas esas historias me hace sentirme muy así. Honestamente tampoco creí que fuera a tener tantas cosas en común con esta gente, si les soy sincero tenía unos prejuicios respecto a ellos pero, al final creo que sí compartimos muchos de los dolores y violencias que hemos sufrido en nuestras vidas [Participante 12]*. — Hermes cruzó los brazos como para que las chicas no vieran lo sensible que se encontraba, y aunque ellas lo notaron, no comentaron nada al respecto.

Pensamos en lo diferente que parecía este lugar del resto de Tenam, casi como si fueran dos mundos opuestos, con personas que tienen ideales contrarios. Conocer este planeta desde las experiencias de las personas que no comparten la realidad del resto parece casi como leer entre líneas, casi como encontrar el significado perverso de un poema antiguo.

¿Cómo era posible que la civilización de Tenam se fundamentara en el sufrimiento que relatan todas estas personas, y que además esta opresión la compartan algunas personas de nuestro grupo de expedición?

No sabíamos cómo describir el sentimiento que nos provoca este hermoso círculo de escucha, pero también nos inundó un profundo miedo pensar que podríamos ser ejecutados por estar en este lugar y convivir con esta gente. Tampoco estábamos acostumbrados a este tipo de experiencias. La plática terminó y por un rato tuvimos tiempo para reunirnos y decidir qué hacer, procesar colectivamente la experiencia.

## Colateral

*Derribar las barreras implica sumergirse en las vivencias de cada persona, lo cual permite comprender que la causa de su sufrimiento es la misma causa de mi sufrimiento: la soledad. Al comprender a la otra persona logro estar junto con ella, y ella conmigo.* Participante 12

—¿Qué acaba de pasar? —preguntó Helena entre impresionada y desconcertada.

— Estamos con la resistencia, me siento muy sorprendida— señaló Percefone el espacio y grupo de personas que las rodeaba. A pesar de que no escucharon las experiencias de todas las personas que les acompañaban, ya se compartía un aire de confianza, un sentimiento que hasta ahora nos era ajeno, uno de... ¿colectividad?

—Me parece peligroso que estemos aquí, aunque me gustó bastante poder compartir con personas que piensan similar — continuó Adhes.

-Oigan... También hay algo que debemos contarles, a Helena y a mí nos llegó un comunicado de Lacrybeth, miren... - Helena y Percefone les mostraron el libreto ya un poco maltratado, también les describieron todo lo que había estado sucediendo realmente. Cómo las estaban utilizando. A Hermes y Ahdes les tomó un rato procesar aquella noticia.

— ¿Qué haremos ahora? —preguntó Hermes al grupo— ¿Nos quedaremos aquí o volveremos a la ciudad?

—¿Volver? Casi te olvidas de que lo que quieren los de nuestro mundo es conquistar este, destruirlo todo como lo hemos conocido estos días. No podemos volver...¡Porque además escapamos de los agentes! —interrumpió Helena. — Si volvemos nos arrestarán de nuevo, tendríamos que ir con el escuadrón encubierto, pero estoy casi segura de que no escucharán nuestra historia y acelerarán la conquista de Tenam. Parece que no tenemos salida porque si no les informamos nada, entonces asumirán que no estamos de su lado y nos delatarán con Tenam para que nos ejecuten por cometer un acto de traición luego de que pactamos que no nos involucraríamos en la política de la gente de aquí.

— ¿Entonces qué nos queda? Quedarnos con el Quinto Pilar es la idea más descabellada de todas — bufó Ahdes desconfiada, pero también temerosa de nuestro futuro.

— Tenemos que quedarnos, no parece que tengamos otra opción. Podríamos quedarnos al menos unos días en lo que pensamos en algún plan para regresar a casa, quedar en buenos términos con Tenam o al menos morir intentando hacer lo correcto por una vez en la vida, maldita sea. — Helena parecía en extremo motivada, hace tiempo que no se mostraba tan entusiasmada por algo.

Así, por primera vez desde hace algunos años, en la academia, donde tomábamos decisiones para algunas tareas en equipo, ahora nos encontrábamos tomando una decisión realmente en colectivo que cambiaría el curso de nuestras vidas. Por primera vez elegimos hacer algo por cuenta propia y no porque nos lo ordenaron. Tomar decisiones puede llegar a ser como lanzar una moneda al aire, no hay decisiones correctas e incorrectas y uno no puede saber si las decisiones que está tomando son las adecuadas hasta que conocemos las consecuencias y aprendemos a vivir con ello.

Sin tener certeza del futuro pero con firmeza en nuestras acciones es que decidimos quedarnos con el Quinto Pilar. Con el paso del tiempo, en vez de arrepentirnos de nuestra decisión, como Helena pensó que pasaría, cada vez encontrábamos menos razones para volver a trabajar para los cuatro Pilares, o para regresar a nuestro planeta. El mismo donde nadie se interesa en escuchar al otro, para formar parte de la destrucción de Tenam.

Ahora nuestros rostros aparecen en carteles de “se busca”, no sabemos qué será de nosotros. Nos contentamos con el hecho de que estamos aprendiendo mucho, tanto de quienes ahora nos rodean, como de nosotros mismos, todo gracias a las reuniones con la resistencia. Siempre conocemos nuevas personas y por lo tanto, nuevas realidades y hasta la fecha seguimos impresionandonos sobre las creativas formas en que los cuatro

Pilares sustentan la explotación que ejercen sobre sus habitantes, humanos y no humanos. Comprendemos que es una situación de extrema crueldad y deshumanización, condiciones horribles de desigualdad, pero también nos hemos dado cuenta de lo difícil que puede ser en un inicio alejarse de esa influencia a través de la cual corrompen nuestras vidas y nos alejan unos de otros.

En cierta forma, siempre bromeo con Helena acerca de cómo sin querer, sí terminamos respondiendo las que, según nos habían dicho, eran las preguntas esenciales de nuestra misión. Las que en ese entonces leíamos y no teníamos idea de si lograríamos responder del todo, o si podríamos encontrar un espacio donde formular nuevas preguntas, hablar de esto que no conocíamos: las emociones, y de su poder para conectarnos con otras personas, con otros seres. Ni siquiera podríamos habernos imaginado que encontrar al Quinto Pilar, a un grupo de resistencia, nos ayudaría a conocer, extender nuestro panorama y ver realmente esta realidad como la viven las personas a quienes afecta, compartir con este grupo se convirtió en una clave para cambiar.

Cada día nos sentimos más conectadas, aprendemos a encontrar lazos con todo lo que nos rodea. Aprendemos a sentirnos y sentir a los demás, y quién sabe, quizá algún día, por azares del destino, consigamos regresar a nuestro planeta y comencemos nuestra propia resistencia. En el Quinto Pilar no hay reglas, hay acuerdos, un acuerdo en favor del cambio, un acuerdo a partir del cual creamos las condiciones para *no dañar la integridad física, mental, sexual y emocional de cada una de las personas, dejar de vernos en masas como nada más que una muchedumbre, sino despertar de esta hipnosis y observar cómo cada vida importa, que aunque vemos innumerables diferencias admiremos como otras especies tienen ojos para ver como tú, piernas para correr como tú, narices para oler, intestinos para defecar, genitales para procrear, corazones para vivir. Esos ojos, piernas, narices, intestinos, genitales y corazones han sido las herramientas para al igual que tú y que yo construir su mundo y su realidad [Participante 5]*. Construir un mundo diferente, en el que no haya privilegios reservados a unos cuantos, de clase, de especie, por edad, por género, por educación... Para que los jóvenes del futuro no se tengan que esconder por pensar diferente, por ser diferentes, para que no pasen por esto y sean libres. . No vamos a mentir, nos ha sido difícil, y con un sistema que tiene tantas personas cegadas de su lado llegamos a perder la esperanza, pero a pesar de ello, confiamos en que tenemos la oportunidad de cambiar algo, **cambiar todo**. Evitar que Tenam termine como Lacrybeth.

El Quinto Pilar nos brindó un gran despertar, fue como sentir a nuestro alrededor un abrazo cálido y fuerte, una unión que sólo se puede expresar con los testimonios de las voces en La resistencia:

*Me ayudó a cuestionar bastante y a reafirmar cosas que ya pensaba. Aprendí a cómo compartir mi proceso de cambio con los demás y desarrollar mi comprensión, eso me ayuda mucho en mi vida cotidiana para tratar de comprender al otro. [Participante 1]*

*Antes de ser parte de este grupo, sentía que las cosas que yo tenía para decir no eran importantes, no porque yo no fuera importante, sino porque había cosas mucho más importantes de las que hablar. Pero aquí literalmente veníamos a escuchar, y me ayudó a comprender que escuchar también es algo importantísimo que hacer. Me gustó mucho poder sentir emociones que no eran mías a través de la escucha [Participante 6]*

*Me encantó tener un espacio para compartir nuestras experiencias, fue un gran esfuerzo escucharnos entre todos. [Participante 10]*

*Yo me pregunté qué nos unía si cada uno tenía opiniones diferentes y vivió cosas diferentes... además de la postura crítica que logramos hilar entre nosotros. La diversidad sí nos nutrió muchísimo, y creo que lo que compartimos todos fue guardar un silencio para escuchar. Uno respetuoso, no déspota. Porque escuchar a los otros en estas vivencias es algo muy delicado y era importante dedicarle cuidado, así que, la comprensión requiere ese tipo de escucha. Constituimos un bonito espacio.” [Participante 11]*

*Ha tenido altibajos esta experiencia, por un lado claro que ha sido muy cálida, pero también me generó crisis al enfrentarme a mi historia y tener que compartirla abiertamente con lxs demás. Siempre me estoy cuestionando cosas, a veces siento que no puedo yo solito, entonces escucharlos fue un trampolín para mí, para poder cuestionarme más cosas desde mi vivencia. [Participante 12]*

*Fuego, amigo mío... Enséñame a danzar con la armonía de las ondas de tus llamas, enséñame a ser la pasión que inspiras al sentir tu calor... Ayúdame a destruir todo el dolor que me ha creado un contenedor que me deja sin oxígeno. Ilumíname con tu intensidad... Y con tu poder de creación, instrúyeme para que aún pudiendo ser destrucción, elija ser vida*

## Referencias

- Alvarado, M. (2012). Lo fantástico como recurso a lo real. Lecturas de la literatura antropológica chilena. *Literatura y lingüística*, 26, 81-100.
- Ávila-Gaitán, I. D, y González, A. G. (2015). Resistencia animal: ética, perspectivismo y políticas de subversión. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 1, 35-50.
- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Editorial siglo XX. Buenos Aires.
- Bénard, S. (1019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Agascalientes y El Colegio de San Luis.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. 9 (19), 49-74.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Burneo-González, G. (2018). Estudio de caso: percepción del Clasismo del programa televisivo Al Fondo Hay Sitio en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria del Colegio Bertolt Brecht. *Revista De Comunicación Social*, 18 (18), 37-46.
- Carcamo, S. (2007). La antropología literaria: lenguaje intercultural de las ciencias humanas. *Estudios Filológicos*, 42, 7-23.
- Connell, R.; Messerschmidt J. (2005) Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19 (6), 829-859.
- De Souza, B. (2009). Epistemologías del sur. México: Siglo XXI.
- Facio, A. (2012) *Diccionario de la transgresión feminista*. Volumen II. Mesoamérica: JASS, Asociadas por lo Justo.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. Recuperada de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.ph>
- Faria, C. (2016). Lo personal es político: feminismo y antiespecismo. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 2, 20-38. Recuperado de <http://revistaleca.org/journal/index.php/RLECA/article/view/67>
- Fernández, L. (2019). Feminismos y Liberación animal: alianzas para la justicia social e interespecie. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, 32, 17-37.

- Fontanela, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? En Gamba, S. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Editorial Siglo XXI. España.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Lander, E. (1999). Eurocentrismo y Colonialismo en el Pensamiento Social Latinoamericano. Argentina. Recuperado de <https://www.tni.org/files/eurocentrismo-2.pdf>
- López-Cedeño, F. (2015). La etnografía como obra literaria. *Claridades. Revista de Filosofía*, 172-195.
- Martínez, M. y Guacheta, E. (2020). Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur. Bogotá: CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional.
- Millet, K. (1969) *Política sexual*. España: Cátedra.
- Navarro, A. (2013). Nuevas arenas de disputa por el sentido: discursos veganos y omnívoros en relación al habitus alimentario. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 1, 1-12.
- Ovejero, A. (2008). Algunas reflexiones sobre la relación entre la psicología social y la literatura. *Athenea digital*, 13, 225-236.
- Salazar, V. (2017). Una crítica al antropocentrismo desde la ética ambiental. *Euphyía*. Pp. 109—130. Recuperado de <https://cutt.ly/PfnAoK6>
- Valencia. S. (2010). *Capitalismo gore*. España: Editorial Melusina.
- Zabonati, A. (2015) La intersección de las opresiones del patriarcado y del pastoralismo. En A. H. Puleo; G. A. Tapia González, L. Torres San Miguel & A. Velasco Sesma (coords.). *Hacia una teoría de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de género*. (pp. 189—199). Valladolid: Departamento de Filosofía de la Universidad de Valladolid.



# Construcción de Ser jóvenes universitarios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, desde sus narrativas

**María Enriqueta Figueroa Rubio**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

*No basta con preguntarse por el sentido de la vida sino que hay que responder a él respondiendo ante la vida misma*

**Víctor Frankl**

**El sentido de la Vida**

**E**n nuestro país la trama social, económica, política y cultural ha mostrado apatía en diferentes ámbitos, principalmente en lo colectivo. Los jóvenes se constituyen como una amplia población en nuestro país, aunque, el estilo de Ser joven ha sido estigmatizado con drogas, sexualidad omitiendo la construcción juvenil que han construido de ellos mismos.

Ubicar a los jóvenes en donde están, es una manera pertinente de que se considere en la cultura escolar, acerca del conocimiento de la actual generación. Por lo que conocer su trayectoria escolar, sus saberes, sus valores y su mundo interno, permitirá hacer una construcción más cercana a la realidad de ellos, ya que los caminos por la universidad son tantos como jóvenes en ella, y la diversidad existente es un cúmulo de experiencias vividas y construidas por ellos mismos.

## Jóvenes universitarios

El estudio de la juventud, tiene poco tiempo de ser abordada, es a principios del siglo pasado que ha sido definida por sus acciones. En la década de los setenta, fue un tema de interés para estudiarse en México. Se inició en la capital del país con un grupo de investigadores de diversas disciplinas, cuyo interés fue identificar las diversas formas en que los sectores

populares juveniles se visibilizan, vgr., los movimientos estudiantiles. Ya avanzados los años ochenta se propaga a otras partes de la República Mexicana se resaltan temas como la identidad, las estéticas, los lenguajes juveniles, surge la cultura juvenil como clave de interpretación. En la década de los noventa investigadores con posgrado tanto del norte como del sur y el centro del país centran sus estudios en dos temáticas; la subjetividad en su vinculo con la política, los afectos, las adscripciones identitarias y los procesos estructurales entramados por las dinámicas globalizadas del neoliberalismo; empleo educación, migración, entre otras (Urteaga, 2006).

En la actualidad, el estudio de la construcción social de los jóvenes ha sido olvidada principalmente en lo colectivo y generó un vacío sustancial, aspectos como, estrategias protectoras, físicas y emocionales, de capital social que configuran por medio de la experiencia de vida desde la familia, la escuela, los profesores y amigos, las condiciones sociales donde se ubica el grupo de actores que comparten lugar, tiempo y espacio.

Esta construcción tiene elementos profundos de análisis, sí bien la vida se ha conceptualizando dentro de la biología por sus características propias de su naturaleza orgánica, desde la física y la química por los aspectos de su naturaleza inorgánica, y sin discusión, lo inherente de las relaciones sociales y todo a su vez en una correspondencia dialéctica, entonces, en palabras de Cuellar y Peña (1985), ante las competencias de sobrevivencia se forma la eficiencia biológica en las poblaciones a través de la evolución se han conformado genes que crean fenotipos *“adaptados”* ante acontecimientos ambientales y esto *“se logra mediante transformaciones en el mecanismo biológico de los organismos que en un momento dado forman la población”* (43). Los individuos al adaptarse a la ecología en esta interacción, a su vez modifican al entorno social en un continuum de cambios, al transformarse y transformar al medio. En forma globalizante, los jóvenes como fuerza económica, política cultural y social, son potencialmente los responsables de las futuras alternativas de los cambios sociales.

Como dice Urteaga (2006) las instituciones adultas tienen como finalidad *“preparar y calificar a los jóvenes para acceder a la esfera adulta, lugar futuro que en el presente los invisibiliza como jóvenes”* (Pag. 7). Este es un punto de discusión, dado que el joven con su desconfianza manifestada en diversos grados de intensidad ante los valores, costumbres y prácticas de los adultos se hace difícil ubicar la posición del joven en la sociedad. Aunque hay que tomar en cuenta las transformaciones que han realizado en la realidad social como grupo o conjunto de población activa.

Ante los significados de su propia experiencia de la vida a través del cuerpo, se materializa, en las acciones que los caracterizan. La antropología filosófica le da tributo a la corporeidad como problema fundamental de estudio, después de desdeñarla durante un siglo, se consideró relevante a lo inteligible que a lo sensible, esto se dio desde la antigüedad hasta inicio del siglo XIX. Ainsenson en 1981 en su revisión para su libro *Cuerpo y persona*, considera que autores como Maine de Biran, Nietzsche y Klages, valoraron al cuerpo como esencial en la vida humana, continuando con esta visión Scheler, Gehlen, Pressner, culminando con el pensamiento existencial, que enfrentó el problema del cuerpo propio. Merleau Ponty enfatizaba, como en el siglo XX se diluía la línea divisoria entre cuerpo y espíritu. Cuando se habla de la experiencia, dirige a las impresiones vividas, Heidegger enfatizaba la existencia como *encarnada*, con su frase *ser en el mundo*, dando al espacio el poder de ser condición para que se efectúe la existencia, la participación del cuerpo fue esencial en la relación hombre-mundo (Ainsenson, 1981). En el cuerpo se encuentra la existencia y experiencia en la estrecha relación con el mundo, por lo que en éste se revela lo encarnado y se da el tránsito entre lo intangible y lo tangible de la realidad.

Actualmente la complejidad de nuestra sociedad, con nuevos sujetos, con formas de construir vínculos sociales, todo esto dirige a repensar y recuperar la dimensión subjetiva por medio de sus narrativas. Sus acciones, costumbres, valores, creencias, percepciones de sí mismo, relaciones afectivas, proyecto de vida, la forma de construirse día a día dando origen y construcción a su Ser.

En los ámbitos universitarios se manifiestan de diferentes maneras, como puede ser, en las interrelaciones sociales, en la vida académicas, en el rendimiento escolar. En consecuencia, los proyectos académicos son los viables para dar cuenta de la emancipación, liberación y decolonización del conocimiento y del Ser, en su propia independencia y creación. Primeramente entender que la construcción del Ser, se refleja en la encarnación que se consolida en el cuerpo vivido por medio de las experiencias, "el cuerpo que vivimos; no es un objeto, algo situado frente a nosotros, ni algo que podamos pensar. Mi cuerpo deja de ser mío al ser pensado"....."todos los cuerpos formados por la naturaleza son los instrumentos del alma" (Ainsenson, 1981: 21). Cuando esta última está relacionada con la vida, constituida con la buena comida, conversaciones amenas, amigos genuinos, experiencias que forman los recuerdos que trascienden al corazón, el alma se refleja en el afecto, en el amor y en la comunidad en la vida cotidiana (Moore, 2009).

Sin olvidar el carácter social de la educación, que consiste en la socialización metódica de formar jóvenes, conjunta el ser individual, referente a los sucesos de nuestra vida personal y nuestros estados mentales, así como, el ser colectivo, constituido del sistema de ideas, sentimientos y de hábitos que se expresan en los diferentes grupos, y finalmente como producto al Ser social (Durkheim, 1991).

Sin embargo, en ideas de Freire, el acto pedagógico requiere de una visión interdisciplinaria en el ejercicio del profesor, así como, considerar el desarrollo sustentable o ecopedagógico, incidiendo en el contenido y cambiar la metodología de la educación popular, debido a que está se ha constituido dinámicamente en el transcurso del tiempo, por lo que se hace necesario analizar el proceso de construcción de la subjetividad democrática, es prioritario agudizar la capacidad de sorprendernos y entonces se politiza el proceso de enseñar al trascender de lo técnico a lo político y económico. Luego entonces, al crear una filosofía de la igualdad, desnaturaliza la desigualdad, da origen a reconocer la diversidad, creando un eje fundamental para la pedagogía de la esperanza, donde el papel del maestro es, el de reinventar la educación reinventando la política (Gadotti, 2007).

En este mismo sentido, Freire refiere que la relación del maestro y alumno, así como la formación para la conciencia crítica es fundamental, para entender el problema social que tiene únicamente solución en un profundo proceso de movilización, como es el caso de la alfabetización. Además al plantear que la escuela pública es un espacio de oportunidad para la organización de las reflexiones que generan los determinantes sociales que afectan a esos problemas colectivos (Gadotti, 2007).

## Colonialidad-decolonialidad

Así mismo, hay que tomar en cuenta como la construcción del Ser ha sido influenciado por el proceso de *colonización*, al generar cultura universitaria principalmente en su subjetividad, su compromiso social y su sentido de vida, hay que considerar los efectos originados por los procesos colonizadores que nuestra historia nos proporciona y son visibilizados en la modernidad y el capitalismo actual (Olmos y Carrillo 2019).

Al respecto, De Sousa entiende el Sur como una metáfora del sufrimiento humano provocado por el capitalismo, a esta violencia le llama colonialismo, caracterizado por

excluir y discriminar, además, sobre el pretexto de cumplir una misión civilizatoria desde el marco historicista occidental y plantea que fue de esa manera como el desarrollo europeo se impuso en el resto del mundo (De Sousa, 2007).

Este paradigma occidental ha impuesto la colonialidad del saber y del Ser, al imponer que solo hay una forma de ver el mundo, enfatizando la visión de considerar la parte racional del hombre como la forma legítima del Ser, provocando una fragmentación al omitir sus aspectos subjetivos, afectivos, emotivos, sentimentales y sensitivos que lo hacen humano. También se puede observar aspectos discriminatorios ante la invisibilidad de la condición indígena, así como en el ámbito científico, en la formación de la subjetividad y la identidad de los jóvenes, todo esto ha provocado la colonización.

En consecuencia, la invisibilidad y deshumanización son las expresiones primordiales de la colonialidad del Ser, al excluir del imaginario, la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad, la diversidad, y otorgar o no la existencia dirigiendo a una marginación, al hambre, a la explotación, en sí a la ausencia de humanidad y dignidad, descartando al sujeto en forma constante y permanente (Jaramillo, 2013).

Sin encontrar diferencia entre la colonización y la modernidad, presentes desde el siglo XVI con el inicio de la expansión colonial europea, que impactó a la ideología occidental, Dussel, (1994:7-8) menciona que al establecerse con un “ego” de conquistador, descubridor y colonizador de la alteridad constitutiva de la misma modernidad, entonces el “Otro” no fue descubierta como “Otro”, sino más bien encubierto como “lo Mismo” como la construcción europea (citado en Garzón 2013). El eurocentrismo impero en el componente cultural por medio de la esencia epistemológica con el supuesto de universalizar y naturalizar la noción del mundo enmarcado en lo cognitivo, valorativo y normativo. Entonces los aspectos simbólicos-discursivos que se reconocen en una dimensión cultural y social son fenómenos que históricamente han estado ocultos mediante la naturalización.

Así es como, la universidad ante la certificación y validación del conocimiento, ha sido impactada con la mercantilización, donde la educación es la mercancía. Planteada en los orígenes como el centro académico, espacio autónomo y de libre pensamiento fue afectada por la colonialidad al imponer la cosificación de la educación, una postura opuesta por lo que, fue creada. Después de ser una institución del saber se ha convertido en una corporación que produce y vende conocimiento, según la demanda del mercado (Domínguez, 2018).

Anclado en la colonialidad, no solo es un aspecto económico-político sino que tiene sus raíces en la epistemología que ha implantado el modelo colonial en la reproducción de la certificación científica. La creación de las disciplinas ha fragmentado el conocimiento, olvidado su origen y su estrecha relación en la trama de la vida (Capra, 2009), materializada como la misma realidad, al analizar las partes y olvidar las relaciones que se tienen entre ellas mismas. Este fenómeno se refleja en el esquema en que se ha constituido la universidad pública y privada, haciendo a un lado la creatividad y los espacios de repensar lo pensado (Domínguez, 2018).

Esta misma tendencia, se refleja en la administración universitaria, donde hay “facultades” que a su vez cuenta con “departamentos”, que elaboran “programas” aislados, fragmentando así, tanto la forma de conocer, como la manera de reproducir en forma administrativa, dando respuesta a la jerarquización de la demanda del poder, implicando directamente al conocimiento (Domínguez, 2018). Perdiendo de vista que somos físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrados en la compleja trama del universo (Capra, 2009). Lo anterior se puede reflejar en los manuales de aprendizaje, en los criterios para evaluar trabajos académicos, en la autoimagen de Ser joven, aspiraciones del futuro, entendiendo la colonialidad como el comprometer el imaginario cultural europeo, que está institucionalizado y sembrado en la vida cotidiana, las prácticas de la sociedad, como es el reflejo de los medios de comunicación, el lenguaje cotidiano, en conclusión ha sido encarnado en el *habitus* de los individuos colonizados (De Sousa, 2007).

El Ser desde la mirada de la Colonialidad, la cosmovisión colonizadora ubicó a los individuos como lo alter, que fueron silenciadas desde el discurso y las acciones de la episteme colonizadora del poder, que se impuso desde la modernidad sobreviviendo y resignificándose en la posmodernidad (Gutiérrez, 2020).

En este sentido, la introducción de la aparente exteriorización del Ser en el otro por parte del colonizador, es por medio de las prácticas, rituales, la gama de significados, perdiendo el sí mismo para permitir una identidad fortalecida, con la ilusión de convertirse en la del conquistador. Se puede observar a través de los discursos, destrezas y manera de apreciarse a sí mismos en relación con los demás, en cómo; se divide el trabajo, se adquiere el conocimiento, se dan los modos de producción, se vive la autoridad y el manejo de la subjetividad, la colonialidad del Ser se entiende por la experiencia vivida por medio de la colonización del pensamiento a través del lenguaje, esto es cuando se han colonizado los imaginarios y las formas de apreciar al sujeto (Jaramillo, 2013)

Las reflexiones nos dirigen a tomar iniciativa hacia la de-colonialidad, que sería en voz de Mignolo (2008: 250), “un vuelco hacia el sujeto enunciante; la de-colonialidad la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hada de la retórica de la modernidad. Si, la de-colonialidad tiene una variada gama de manifestaciones....el pensamiento de-coloniales, entonces, esté se desprende y se abre a posibilidades encubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por la racionalidad moderna montada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (italiano, castellano, portugués, inglés, francés y alemán)” (Citado por Jaramillo, 2013:20).

En esta línea de ideas, las experiencias narrativas permiten aproximarnos a estas construcciones que los jóvenes van creando, y como dato curioso se ha encontrado una relación con el rendimiento escolar (O’Neill, Pearce y Pick., 2004), al ver desde fuera la experiencia se resignifica al provocar una reflexión que favorece el entendimiento y esclarecimiento que dirige a la transformación. Además, el discurso, innegablemente configura lo que se nos ha impuesto como “realidad” y que ha constituido un lenguaje ideológicamente contenido desde una visión de individuo y sociedad.

Anteriormente se le daba mucho peso a los hábitos de estudio, por considerarla una fuente importante para el buen rendimiento académico de los estudiantes, ahora se valoran, contexto social, familiar, económico como aspectos externos, así como, a las estructuras cognitivas, afectivas y emocionales como elementos internos del estudiante, según estudio realizado por Mondragón, Cardoso y Bobadilla (2017). Esto coincide con Bruner (1988), al mencionar que el avance intelectual está determinado por la actividad que se desarrolla dentro y fuera del aula o escuela, mediante el uso de fuentes de información, instrumentos, herramientas y tecnologías que evolucionan paralelamente con desarrollo social y por ende, impactan directamente en la educación de la sociedad (Citado en: Mondragón Cardoso y Bobadilla, 2017).

Con respecto a la corporativización de la universidad se da desde la subjetividad, el control de la autoridad y la organización social, por lo que de inicio se decide conectar con las percepciones que los jóvenes tienen de su estancia en la facultad, será una aproximación del impacto que está en su construcción del Ser Jóvenes universitarios. Ante este precepto, considerar en lo más amplio los aspectos participantes en la formación de los estudiantes de la psicología es una tarea que amerita paciencia, tolerancia y respeto para obtener un entendimiento veraz ante la construcción que los jóvenes hacen de ellos mismos, en su experiencia con la disciplina y todo lo que le circunda.

## Experiencias de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios

Ante esta inquietud, se recopilaron narrativas de estudiantes de un grupo de práctica supervisada del octavo semestre de la carrera de psicología, ya preparados para el retiro de la universidad, y la actividad tiene como objetivo aprender un modelo psicológico con sus estrategias de evaluación e intervención. La instrucción fue realizar una narrativa sobre la experiencia que obtuvieron en su estancia en la facultad y se les solicitó poder utilizar su información para este escrito, a lo cual aceptaron.

La codificación y análisis de los datos se basó en las tareas del método analítico básico propuestas por Rodríguez *et al.* (1999), las cuales son:

- a) Reducción de datos:
- b) Disposición y transformación de datos
- c) Obtención de resultados y verificación de conclusiones (p. 75).

A continuación se presentan la serie de narrativas expresadas por jóvenes universitarios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, que manifiestan sus experiencias en la escuela con relación a la carrera y su proyecto de vida, a las relaciones afectivas que se van generando dentro del Campus universitario, de amistad y noviazgo, así como, el contacto con su emocionalidad y algunas reflexiones que obtienen en sus vicisitudes.

### Entrada a la Facultad y proyecto de vida

Los jóvenes en el transitar por la universidad no solo adquieren conocimiento por medio del estudio, la realización de las tareas, también hacen relaciones sociales y afectivas, generan impresiones de sus docentes, van generando planes para su futuro, ante su formación profesional, donde crearán su residencia.

*Desde que iba en la secundaria arme un plan junto con Jordán, mi mejor amigo, un plan que no tenía falla, un plan que quería seguir al pie de la letra, el cual consistía en que ambos estudiaríamos psicología y compraríamos una casa en Yucatán.....*

*No puedo estar más que agradecida con la licenciatura y esperar a dar lo mejor de mí, trabajando mucho para conseguirlo y hacer de ello mi vocación.*

El papel que tenemos los profesores en los proyectos de los estudiantes es crucial, impacta en las expectativas que tienen los jóvenes sobre la carrera, su quehacer profesional y su desarrollo personal.

*Para 3er y 4to semestre elegí cursar Psicología Educativa de la cual me enamoré, conocí a maestros que tenían un gran amor por generar aprendizajes, maestros empáticos con grandes proyectos llevándose a cabo y fui participe de dos de ellos....*

Las opiniones negativas hacia los profesores son elementos que contribuyen a la reflexión, sobre quienes están formando a esos futuros profesionistas, con que valores se constituyen, de ahí que hay que reflexionar seriamente sobre el quehacer del docente.

*En mi primer semestre de la carrera, me encontraba muy ilusionada con todo lo que aprenderíamos, todas esas expectativas altas, sin embargo, poco a poco fueron haciéndose más realistas. Me di cuenta que mis expectativas en ocasiones no empataban con la realidad, me topé con maestros que se limitaban a lo mínimo dentro de su trabajo, que no asistían o poco les importaba en aprendizaje de los alumnos. En el segundo semestre fue muy parecido, los profesores abarcaban al mínimo los tópicos del programa, regalaban calificaciones a sus alumnos consentidos o a diestra y siniestra, con una arbitrariedad que es poco creíble.*

Lo auténtico es que son los menos, solo algunos profesores que no entienden su relevante papel en la formación de los futuros psicólogos, aunque sería interesante indagar las razones por lo que se presenta este fenómeno, aunque hay que promover esa conciencia del impacto que ocasiona el realizar positivamente el quehacer docente.

*Durante el siguiente año estuve en el área social, y aquí recuperé la esperanza en la carrera. Los compañeros se mostraban un poco más maduros, los profesores más comprometidos, verdaderamente abarcando el temario y en ocasiones un poco más. Creo que ésta fue una de las áreas que más disfruté, aprendí muchas cosas sobre las comunidades, las entrevistas, la observación participativa e incluso llegamos a hacer práctica de campo en una primaria....*

Los planes para su formación profesional los van configurando desde la adolescencia, con acompañamiento de los amigos, aunque después se despidan, algunos desisten, otros continúan con sus sueños, también tienen expectativas.

*Entrar a la FES Zaragoza fue un sueño realizado; una meta alcanzada y un orgullo personal. En un principio, inicié mi carrera universitaria con altas expectativas sobre la Facultad y los conocimientos que iba a adquirir durante mi estancia en ella...*

*A partir de ese momento mi perspectiva hacia el futuro cambió, me sentía decidida a buscar después de la carrera un lugar dentro de alguna institución educativa para trabajar con niños o adolescentes y ayudarlos a conocer un poco de ellos mismos y del futuro al que se deben dirigir, y al mismo tiempo estar formada como terapeuta para personas de la tercera edad.*

## Relaciones sociales y afectivas

Dentro de la universidad se favorecen las relaciones sociales y afectivas siendo un crisol de posibilidades, la edad que tienen los jóvenes universitarios es ad hoc para la exploración de los sentimientos, la vida afectiva y sexual, aunado a la probabilidad de sufrir decepciones y las emociones que conllevan

*En el año 2016 comenzó el gran viaje, sin embargo es imposible separar lo personal de lo académico en especial cuando es algo que mueve las emociones tan avasallantemente.*

Las relaciones sociales son otra fuente de armonía para la estancia en la facultad, desde el inicio se dan poco a poco y se definen pausadamente hasta que algunas se configuran y otras se diluyen al transcurso del tiempo.

*Al ingresar a la carrera, recuerdo estar en los trámites con un gran fastidio, realmente ni quería estar ahí en esos momentos, todos a mi alrededor trataban de encontrar a personas de sus mismas secciones o grupos, tratando de saber de qué prepa venían, y yo en lo único que pensaba era en salir de ahí y regresar con mi mamá a mi casa, hasta que una chica me preguntó mi grupo se lo contesté por cortesía y me presento a su amiga que tenía el mismo horario que yo, recuerdo que la saludé, nos entregaron las credenciales de*

*la escuela y para divertirme un momento le dije que mostraremos como habíamos salido para reírnos de lo mal que habíamos salido.*

*El primer día de clases, tenía miedo de esta nueva etapa y de fracasar, de no saber lo suficiente y por perder el camino que creí tenía planeado, llegue y estaba sentada la chica con la que platicué en los trámites, no me acordaba de su nombre así que nos volvimos a presentar, y ahí conocí a una de las mejores amistades dentro de la fes, parecía que conocía a Liz desde mucho antes, era tan diferente a mí que resultó caótico y divertido comenzar con esa amistad que me haría ser feliz.*

Aunque sean introvertidos, tarde o temprano las relaciones afectivas se presentan, la universidad es un escenario precursor para promover que los jóvenes propios de la edad, se relacionen a crear relaciones amorosas con compromiso o sin él, pero sí, con todas las experiencias que implican.

*En cuanto a lo socio-emocional, cuando ingresé no tenía mucho interés en relacionarme, yo permanecía muy disciplinado con mis trabajos, tareas. Socialmente era extremadamente retraído e introvertido. Solo iba a lo que iba y ya, no tenía interés en relacionarme con la gente. Sin embargo en el ambiente universitario es inevitable no relacionarse. Aquí realmente toda esa discusión y debate entre amigos que incluso a veces se tornaba gracioso, esas situaciones emocionales intensas es donde se consolida el conocimiento y la aplicación es lo que lo hace a uno más sabio.*

*Poco a poco fui acercándome con la gente pero con cierta distancia. Hasta que un día una persona se interesó en mí, con intención de conocerme un poco más a profundidad y relacionarme e integrarme a sus círculos de amigos fue extraño pero muy bonito. Porque al final termine amando mucho a esa persona aunque todo fue muy difícil.*

## Emocionalidad

Las emociones y cogniciones siempre presentes en la experiencia de iniciar la carrera universitaria que siempre desearon realizar.

*Empezar de nuevo, no desde cero, pero sí desde la línea de inicio. Emoción, exaltación y mucha energía me invadía con el pensamiento de estudiar lo que deseaba; la oportunidad*

*de mejorar, cambiar y transformarme en lo que me llene cognoscitivamente. Sabía que todo el mundo crece y se supera, definitivamente era mi momento.*

Asimismo, las emociones encontradas, ante las dudas, la incertidumbre de haber tomado buena decisión en la elección de carrera, es un momento crucial para todo joven que está proyectando su vida profesional.

*Por lo tanto, los primeros semestres en dicha universidad los pasé sin desesperarme pero tampoco estaba entusiasmada, cumplía con mis trabajos y lecturas pero no me sentía plena en mi elección, incluso me llegué a sentir temerosa por la posibilidad de elegir una carrera que no era para mí.*

La emoción presente en la expectativa de ser aceptado en la UNAM y valorarlo como una gran oportunidad, también se vuelve experiencia de dar inicio al transitar por la universidad.

*El día que salieron los resultados realmente no tenía siquiera expectativa de que me quedara sin embargo cuando me quedé sentí mucha emoción ya que es la universidad más codiciada para entrar aunque aún seguía un tanto apático puesto que aún no estaba seguro de que era lo que quería en la vida pero pues el hecho de estar en la UNAM me hacía decir “bueno no puedo desperdiciar esta oportunidad”.*

Las emociones también se concierne con las relaciones sociales y de pareja, y se mantienen presentes mientras están estudiando, participan en la asimilación, entendimiento del conocimiento.

*Cursando el segundo semestre de educativa, me sentía triste pues al iniciar, no tenía amigas, mis amigas de social habían metido el área clínica y los pocos amigos que había hecho eran del círculo de mi ex pareja por lo que al cortar la relación me quedé sola.*

El reconocimiento de la levedad de la emocionalidad es una estrategia favorable de enfrentamiento para vivir en armonía contigo mism@, vivir relajad@ y confiad@ a que los malos ratos pasaran, lo importante es vivir los proyectos.

*Considero que es normal sentirse así hasta cierto punto, tener cambios emocionales es una característica de nuestra salud, hay días que nos podemos sentir en la cumbre y otros que podemos sentirnos en el suelo, usualmente las personas que tienen proyectos propios, lidian con altibajos emocionales que se pueden solucionar con algunas estrategias.*

Van madurando las amistades, acompañadas de emociones y reflexiones que ayudan al crecimiento personal en su instancia en la facultad y afianzando las relaciones afectivas, resaltando la amistad.

*Para sexto semestre me causaba emoción todo lo que estaba haciendo, la forma en que me estaba transformando y como entendía la vida, me hice un poco más abierta con otras personas, trataba de darme la oportunidad de conocer a más personas y después de un tiempo ver si podía seguir con una nueva amistad, gracias a esto conocí a personas maravillosas y hoy en día puedo decir que son parte de mi grupo social, son personas con las que nunca creí tener una comunicación, aunque a un inicio (cuando iba en primer semestre) me los presentaron (ellos son de facultad de veterinaria) fui muy grosera, no tenía ganas de socializar, y aun así ellos siguieron mostrándome una amabilidad sorprendente.*

## Experiencia reflexiva

Las reflexiones y expectativas se ven reflejadas en las constantes opiniones que tienen de sí mism@, su enfrentamiento a las adversidades y la aceptación de sus peculiaridades.

*En estos últimos dos semestres, he crecido muchísimo, me siento una persona nueva y cómoda conmigo misma, me he visualizado en un futuro y me veo concluyendo la licenciatura, estudiar una maestría en terapia humanista y ejercer como terapeuta pero al mismo tiempo buscar un empleo dentro de una institución educativa, cuando tenga un sustento económico poder estudiar historia del arte o artes visuales, para después juntar ambas habilidades y dar un mejor potencial, demostrarme a mí misma que soy capaz de todo y nada me limita más que mis propios miedos e inseguridades.*

La sensibilidad dirige a la conciencia de la responsabilidad que implica el ingreso a la universidad, al percatarse del inicio de los cimientos para su proyecto de vida, donde se visualizan otros ámbitos en futuro.

*El saber que me había quedado en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza era saber que ya no solo era estudiar, se trataba de comenzar los cimientos de mi vida, de mi hogar....*

La vivencia dentro de la facultad, fue más que materias que proporcionan información, sino que impactan a los juicios, reflexiones y satisfacción por los logros obtenidos, reconocimientos de los recursos personales en los aprendizajes, también implicaron emociones y sentimientos vividos corporalmente.

*La FES Zaragoza se convirtió de una meta a un hogar, de un orgullo a una forma de vida. Entrar, conocer las bases científicas de la psicología, comenzar con proyectos científicos en un laboratorio; aprender a investigar, recaudar información real y verídica que sustente mis teorías, aprender estadística y formulas a mano que jamás creí aprender (ya que las matemáticas era una razón por las que me quedé retrasado en la preparatoria) y pasarla con diez siendo el mejor del salón era increíble; Era una clara expresión de poder, de capacidades que dudaba tener y un sentimiento único, que poco había sentido en mi vida...esto era genial, yo era genial para esto ¡y me encantaba!.*

El crecimiento psicosocial se presenta alterno al desarrollo académico, el cómo lo viven, los lleva a reflexiones, de ser cada día mejores como personas, ciudadanos en sí, de encontrar sentido de vida, en este transitar por la universidad

*¿Qué me dejó esto? Que a diferencia de la prepa no todo es placer, y a diferencia de la Universidad, y no todo es estudio. La universidad me ha hecho crecer en todos los ámbitos de mi vida. No solo sé que soy capaz de tener dieces en todas las materias, de investigar y hacerme llamar científico con orgullo. También soy capaz ahora de conocerme mejor, tomar mejores decisiones y evaluar mis sentimientos y metas. Definitivamente no soy la mejor persona del mundo, me falta mucho camino por recorrer, pero claramente soy Pedro e intento ser el mejor Pedro que pueda conocer y que tú puedas recordar; no solo aprendí a amar, también a compartirlo, aprendí a ser yo.*

La percepción de sí mism@ cambia a través de las experiencias y las relaciones sociales y con la institución ante las reflexiones que provocan la evolución del Ser y que dirige a encontrar el sentido de vida.

*En quinto semestre me sentía más abierta, conocí nuevas facetas de mí que había ignorado, vi lo maravillosa que soy por el simple hecho de vivir, y los aprendizajes que puedo ir teniendo, que no soy perfecta y cometeré errores pero el motivo es seguir adelante y siempre tratar de ser mejor, lograr aprender esto me costó mucho, dude en si realmente mi futuro era la psicología o debía luchar por las artes, llegue a pensar en que*

*realmente nada de lo que hiciera estaba funcionando, en muchas clase tuve que hacer ejercicios que ayudaron a reflexionar mucho sobre cómo estaba viviendo y como me veía a mí misma para el futuro, pero después de luchar contra mis pensamientos negativos y miedos pudo renacer un ave diferente y con más ganas que antes.*

La opinión que tienen de sí mism@, va cambiando y favorece a una percepción positiva de su Ser, al enfrentarse a los retos y obtener resultados esperados se fortalece su autoestima.

*Sé que no será fácil y que en muchas ocasiones fallare, o simplemente sucederá algo fuera de mis manos que hará que me rompa y mi camino tenga distintos puntos, pero simplemente debo recuperarme y seguir, centrándome en mi presente, saber que quiero algo al final pero si no vivo en el aquí no lograré nada y debo seguir creciendo, esforzándome y ser mejor para ayudar más a los demás.*

Armarte de valor para enfrentar tus propios miedos, ir día a día con tu escudo protector con tus pensamientos y actitudes positivos se acompañan para el crecimiento personal, ante los pensamientos realizados que llevan a la reflexión.

*Hay una persona con la que lucharemos día con día cuando vayamos tras el logro de nuestros sueños, esa persona somos nosotros mismos a veces nuestra mente nos intentará convencer de que no podemos lograr lo que queremos o que no tenemos el suficiente talento para hacerlo, eso nos desmotivará muchísimo, yo creo y al menos en mi experiencia funciona en primer lugar no compararte con nadie, en la universidad o al menos así sucede algunas ocasiones en que escuchas en los pasillos que fulanita ya está en tal proyecto o ya hizo eso y ponerte a pensar que tú no has logrado nada de eso te da para abajo creo que pueden servir como ejemplo para motivarte.*

*Al día siguiente agradecerás no haberte rendido y no haberte dejado llevar por las fantasías que nos decía nuestra mente, además sabrás que no perdiste el tiempo, fuiste productivo y lograste superar un pequeño episodio de desmotivación.*

Las reflexiones y la aceptación de los esfuerzos y apoyos obtenidos durante la carrera fortalecen a la creación de una percepción positiva de ell@s mism@s que se esperaba, se vea reflejado en su aprovechamiento escolar.

*En estos dos semestres también comencé a participar en ponencias, desarrollé un par de investigaciones colaborando con mis amigos y aprendí que la psicología es un trabajo*

*muy arduo, el trato con la gente, el tacto, la empatía y el conocimiento siempre serán clave con cualquier persona con la que hemos de trabajar, me inspiró mucho a crear un nuevo propósito de trabajar con niños maltratados o abusados porque un niño que crece siendo amado, respetado, con límites y derechos bien firmes va a ser una persona con metas, capacidades, habilidades y perseverancia en lo que desee conseguir.*

El reconocimiento de las propias habilidades y encontrando el sentido de estar en la universidad es un valor esencial para los jóvenes en su Ser.

*Al entrar, mi primera clase fue filosofía de la ciencia. Realmente sentí un gran insight puesto que siempre he sido muy curioso y cuestiono todo a mi alrededor y en esa clase me impacto muchísimo puesto que encontré mucha afinidad y entre en mucha sintonía con los temas que se revisaban ahí. Posteriormente tuve psicología experimental y me aproximaba a lo que es el método científico y como es que se produce. Las técnicas, el análisis, la disciplina y que al final de todo, eso se discute. Yo al ser una persona muy organizada y curiosa, me sentí muy atraído a lo que estaba aprendiendo. Como cuestionar y analizar pero de manera profesional.*

La reflexión es una constante, conectada con las emociones y experiencias vividas, que se encarnan en el cuerpo constituyendo el Ser de los jóvenes.

*Al final fue todo un proceso de aprendizaje intenso y profundo, que llega hasta las profundidades del alma. Es un aprendizaje que va más allá del académico y de conocimientos formales. Los datos se convertían en experiencias y las experiencias con el conocimiento a través del análisis y filosofar se transformaba en sabiduría, y todo es por esta interacción de la formación con su contexto en donde se desarrolla. Realmente me hace muy feliz que haya ocurrido de esta manera. No concibo otra manera, me da cierta curiosidad a veces preguntarme el cómo pudo haber sido, pero agradezco a la vida de haber hecho de éste mi camino.*

Como se pudo observar la permanencia en la facultad mientras se forman como futuros psicólogos los jóvenes estudiantes, van teniendo un desarrollo alterno a su Ser, configurándose íntegros, completos, únicos. Las reflexiones son constantes, mientras hacen amistades, conforman relaciones afectivas, con compromiso o sin él, pero sí, vivido, disfrutado. Con expectativas del futuro, de su quehacer profesional y vida personal, y se proyectan al futuro para construirse jóvenes que experimenta su vivencia día a día.

## Conclusiones

Las aproximación de los saberes de los jóvenes universitarios se hace esencial para poder encontrar cuales han sido sus experiencias dentro de la universidad que van configurando su Ser para poder detectar la influencia de la colonialidad y que tanto ellos se construyen en su afán de querer Ser ell@s mism@s.

Asimismo, considerar los saberes de los jóvenes para la toma de decisiones sobre las políticas públicas de la educación es una tarea en futuro que los interesados en el ámbito educativo que debemos iniciar en analizar e integrar propuestas contundentes que elimine la mercantilización de la educación. Entre estas hay que tomar en cuenta las inquietudes de los jóvenes en la creación de planes y programas de estudio, como es el caso del proyecto de vida.

Un ámbito poco considerado ha sido la emocionalidad y afectos involucrados en el proceso de aprendizaje dentro de las aulas, ante los gustos y dificultades que los estudiantes llegan a experimentar con los estilos de enseñanza por parte de los profesores. Las relaciones con los compañeros, que inclusive llegan a involucrarse en formas amorosas y se vuelven significativos para ell@s, en algunas ocasiones los motivan o desilusionan en su estancia dentro de la escuela. Por esas razones necesitan estar considerados en los programas de apoyo en ese ámbito dentro de la universidad, por medio por ejemplo en el trabajo psicopedagógico o psicológico.

Otro aspecto sugerido es priorizar la producción de conocimientos que como educadores queremos generar en los jóvenes estudiantes universitarios, alejada totalmente de la intencionalidad mercantilista en la que la Universidad ha estado subyugada por la visión globalizadora.

## Referencias

- Ainsenson, A. (1981). *Cuerpo y Persona. Filosofía y Psicología del cuerpo vivido*. México: Fondo de cultura Económica.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cuellar, R. y Peña Saint Martin, F. (1985) *El cuerpo humano en el capitalismo*. México: Folios Ediciones
- De Souza Santos, Boaventura (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores.
- Dussel, E. (1994). *El descubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural/UMSA.
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad sobre la colonización, epistemológica occidental. *Revista Andamios*, 10 (2), 305-331
- Domínguez, M. J. (2018). *La Universidad Otra: Una reflexión desde una perspectiva decolonial*. *Revista de Filosofía*. (90), 76-86
- Durkheim, Emilie (1991) *Educación y sociología*. México: Colofón
- Gadotti, Moacir (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñanza*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gutiérrez, J. (2020). Cometario personal 28 de septiembre 2020.
- Jaramillo, C. (2013). *Decolonizar el Ser, el saber y el poder en la universidad Latinoamericana*. Medellín: Universidad de San Buenaventura seccional.
- Mondragón, C., Cardoso, D. y Bobadilla S. (2017). *Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco*, 2016. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. 8 (15), DOI: 10.23913/ride.v8i15.315 En: [www.scielo.org.mx](http://www.scielo.org.mx)
- Moore, Thomas (2009). *El cuidado del alma*. España: Ediciones Urano, S. A.
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2019). Jóvenes, narrativas e interculturalidad. Un sendero para decolonizar el ser y la cultura universitaria. *Fragmentos de Cultura*, 29(3), 327-338.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., y Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183.
- Urtega Castro-Pozo Maritza (2006). *Los debates teóricos desde la perspectiva sociocultural de los derechos de los y las jóvenes*. Ponencia presentada en Estrategias para la flexibilidad de derechos juveniles. En [www.inicia.org/htm/public:htm](http://www.inicia.org/htm/public:htm)



# El proceso de transformación docente hacia la decolonialización

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

## Introducción

**E**n algún momento de mi existencia pensé ser maestra y la vida me ha dado la oportunidad de serlo, de cumplir mis deseos, ahí he tenido experiencias que han permitido formarme e ir transformando la historia personal y profesional. Vivencias donde he ido captando -a veces sin proponérmelo- la imagen o formas de ser de aquellos que han sido mis profesores, ya que constantemente interactuamos en esos procesos de relaciones interpersonales y en la reciprocidad diaria pueden adquirirse pensamientos y conductas colonizadas manifestadas en la cultura escolar donde nos desarrollamos como estudiantes.

En el ambiente universitario continua nuestra historia en ese contexto social - académico que incide en nosotros, pues en las relaciones interpersonales que efectuamos en la estructura escolar entre profesores - alumnos o entre compañeros, sin saberlo podemos expresar y marcar huellas colonizadas al mostrarnos como superiores, concedores, poderosos, generando imágenes que tampoco nosotros deseamos pero que probablemente también en el ambiente cotidiano las captamos y estamos reproduciendo. Pero de igual manera, en nuestra trayectoria escolar, por fortuna también conocemos a aquellos profesores, que de manera particular e importante, dejan huella en nuestras vida como modelos a seguir.

Pienso en toda la experiencia de vida que tengo al cursar cada nivel educativo ¡cuántos maestros conocí! en sus formas de enseñanza y el trato hacia nosotros los alumnos. Cuantas veces se vivieron situaciones que me hacían sentir que algo no era grato en el trato que se recibe de un profesor y otras ocasiones que llegué a admirar a mis profesores y a amar la profesión.

Por ello, cuando tengo la oportunidad de realizar esa función, me cuestiono sobre ¿cuál será la forma de dirigirme a los alumnos de tal manera que mi comportamiento sea diferente a aquel que no me agradó?

En ese momento recorro a la reflexión sobre ese proceso sociohistórico y la influencia que ha tenido para construirme como profesora con manifestaciones colonizadas en el proceder, buscando la comprensión de ese transcurso adquirido que se puede transformar. Pero que es importante darse el tiempo para realizar momentos de análisis en diálogo con los compañeros maestros, con estudiantes sobre esa imagen que estamos imprimiendo en la manera de relacionarnos con el otro, como la vamos recibiendo, interpretando y construyendo en este contexto social-académico e ir cambiando nuestras formas de desenvolverse pedagógicamente que permitan orientar un proceso reflexivo continuo para reconocernos, valorarnos y tratarnos como seres que compartimos contextos en donde podemos seguir transformándonos en el pensar, sentir y trato humano, orientándonos hacia la decolonización.

Quiero comentarles que ese proceso de transformación se concientizó más cuando un grupo de profesores de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM acudimos al llamado de Andrea Olmos Roa, nos comenzamos a reunir con la finalidad de recuperar y dar a conocer nuestras experiencias pedagógicas. El trabajo se realizaba en un ambiente colaborativo, analizando textos, dialogando sobre nuestras prácticas pedagógicas y experiencias vividas, forjando un proceso docente horizontal en el que se manifestaba el trato cordial reconociéndonos como humanos, comprendiendo y apreciando nuestra labor docente de tal forma que la reflexión sobre la colonización se iba comprendiendo en nuestra historia de vida.

Por ello considero importante dar cuenta de ese proceso sociohistórico colonizado, así que primero presentaré parte de la historia vivida como estudiante universitaria y como se manifestaba el poder, el saber y ser en esos momentos, ya que recordarlas me ubico con el colonialismo. En particular porque pensamos que para poder comprender las relaciones sociales que se gestan en la universidad, y de la sociedad en general, es importante retomar la propuesta de Quijano (2104) que expresa que en todas las sociedades el poder ha estado presente, esto es, que el poder es lo que articula las diversas experiencias sociales en un estructura integral, que reconocemos con el nombre de sociedad. Según este autor, la colonialidad es el actual patrón histórico de poder, y uno de los elementos del patrón global de poder capitalista. Dicha colonialidad, según este autor, está compuesta de dos ejes: El

primero consiste en un sistema de dominación asentado en un entramado de relaciones sociales intersubjetivas, basadas en la clasificación social jerárquica de la población mundial, sostenida en la configuración y naturalización de la idea de “raza”, articulándose después con otras formas de clasificación social basadas en las ideas de clase y de género/sexualidad... El segundo está compuesto por un sistema de relaciones sociales materiales que se gestó en el mismo movimiento histórico de producción y de control de subjetividades que da origen a los ejercicios clasificatorios descritos en el primer eje. En este sentido, con la conquista de América, comienza a gestarse paralelamente un nuevo sistema de control del trabajo, que consiste en la articulación de todas las formas conocidas de explotación en una única estructura de producción de mercancías para el mercado mundial, alrededor de la hegemonía del capital (Quijano, 2014; Olmos, en la introducción de este libro).

Para repensar diversas relación de opresión, con el otro, pensamos necesario darnos la oportunidad de orientarnos a la decolonialidad, tomando conciencia de ese proceso que nos construyó socioculturalmente pero que es posible transformar.

### Experiencia en la universidad

Esta parte de mis recuerdos de colonialidad en el aula con la que inicio fue como estudiante en 1989, en mi ingreso a la carrera de psicología. Era la primera clase de estadística, la cual estaba orientada a la investigación, me encontraba junto con sesenta compañeros dispuestos a aprender la asignatura.

¡Qué alegría!, pensaba, inicia hoy la clase de estadística, asistíamos con gran emoción pues nos interesaba saber cómo se aplicaba la estadística a la investigación en psicología, era el momento de aprender y disfrutar del conocimiento. Vimos la llegada del maestro, el cual se presentó con un tono y postura que ostentaba grandes conocimientos sobre el área, comentando que era QFB (químico fármaco biólogo), implícitamente implicaba su superioridad por no pertenecer a las Ciencias Sociales y Humanas. Como pueden imaginarse, sin saber de nuestra colonialidad, de inmediato nos formamos la idea de que era una persona que “sabe mucho”, y por ello, superior a nosotros, y por lo tanto nos dispusimos a atender su exposición para desarrollar esas habilidades necesarias del conocimiento de la estadística aplicada a la psicología. Debo aclarar que no es mi intención el “culpar” al profesor (a), sino hacer explícito y comprender cómo el proceso de colonialidad se expresa en las relaciones

intersubjetivas y que se puede observar en los diferentes espacios universitarios, los cuales son normalizados por todos los participantes.

En este ejemplo, se jerarquizan carreras, saberes, enfoques de investigación en los espacios universitarios. Así, esta “supuesta superioridad” y poder se evidenciaba en la forma de sentarse, en cómo presentó el programa y en especial la forma de evaluar, basada en resolución de problemas en exámenes escritos (con duración de dos horas) y en especial con el comentario al final de esa desconcertante primera clase... que con un modo despectivo hacia nosotros expresó: “les hago saber que regularmente en mi materia todos salen reprobados, porque ustedes (se refería a los psicólogos) no tienen la capacidad para comprender las estadísticas. Así que, advirtió, el que no tenga los conocimientos que se requieren para aprenderla, puede retirarse de una vez de la clase, no me hagan perder el tiempo ¿Que creían? ¿Que no llevarían nada relacionado con las matemáticas? En la profesión que eligieron solo pierden el tiempo, en la próxima clase solo veré a los que quieran sentir qué es reprobado estadística”. Y se fue.

Seguimos con la mirada sus pasos y ¡nos dejó perplejos!, un choque entre la alegría por aprender y el ser amenazado con la reprobación. ¿Qué pasaba? ¿Por qué nos había dicho eso que nos hacía sentir miedo y coraje? ¿Por qué no protestamos?

Los días de clase pasaban y yo me sentía en conflicto pues trataba con dificultad comprender todas las fórmulas con las que llenaban el pizarrón, así que copiaba de manera continua sin perder el tiempo y con la mirada al escrito del maestro, pues él borraba tan pronto daba por terminada su explicación. Cada vez, el salón tenía más lugares a elegir, y desde luego nadie quería sentarse enfrente por temor a ser cuestionado y exhibido en la clase, aunque llegó el momento en que no importaba que se sentaran atrás, de todos modos quedábamos a la vista del profesor.

Los exámenes los sentíamos difíciles y los pocos que quedábamos vivíamos en angustia continua, pues a pesar del esmero por aprender con toda la atención a la explicación del docente (que la mayor parte del tiempo hablaba dándonos la espalda, pues explicaba escribiendo en pizarrón). Intentábamos cumplir con la realización de tareas, pero a pesar de todo nuestro esfuerzo, en cada clase nos hacía sentir nuestra completa ignorancia. Al terminar el semestre, los pocos alumnos que quedábamos, fuimos enviados al terrorífico examen final, en donde, desde luego y cumpliendo su sentencia, sólo dos compañeros obtuvieron la calificación mínima aprobatoria (seis) y desde luego con un sentimiento de

impotencia, de fracaso, aunque fueran admirados por los demás compañeros, tanto los que desertaron desde un inicio, como aquellos que lucharon y quedaron en el intento, o aquellos que terminaron pero reprobaron, las palabras de felicitación se estrellaban ante aquel sentir y el esfuerzo realizado para aprender pero sin entender lo que paso y tampoco aceptar lo sucedido. Entonces...estalla el grito aterrador pero silenciado por la fuerza del poder.

Queda ese sentir de “ser inferior”, el haber sido sometido y no poder liberarse, el no tener la fuerza para solicitar explicación por temor a ser más sancionado, reprimido. Pero nuestro ser interior se inundaba de muchos cuestionamientos sobre uno mismo, el docente, los porqué del conocimiento no adquirido, de la forma de enseñanza y aprendizaje, sobre los compañeros desertores y los que acabamos con ese vacío de no haber tenido la fuerza para proponer alternativas que apoyaran el cumplimiento del objetivo inicial, aplicar la estadística en la investigación en psicología.

Como se puede observar en el escrito, ahora comprendo, había sometimiento verbal que también nos afectaba emocionalmente durante momentos importantes en la estancia universitaria, en las clases, pero lo aceptaba o soportaba por pensar, sentir o creer que así era la vida en las escuelas, acatando el “respeto” hacia los profesores, pues creía que solicitar alternativas de cambio repercutiría en el desempeño escolar, en la formación profesional, sin percatarme de estar siendo sometida y silenciada en la colonialidad mental, esa forma que, como lo dice Mignolo (citado en Ruiz-Estramil 2016 p 2) “ha justificado la violencia física y simbólica ejercida en nombre de la modernidad...” Así, vivíamos atados a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pero también la hemos reproducido en nuestros diferentes roles dentro de la institución educativa dejando la huella colonizada del ser docente.

Afortunadamente en el siguiente semestre, al compartir nuestras dudas con compañeros de otros grupos sobre las exigencias de la aplicación estadística en las prácticas de laboratorio y otras asignaturas que lo solicitaban, logramos hacer equipos de reflexión y entre todos buscábamos solución al problema planteado así también comentando las observaciones hechas por el docente, compartíamos conocimientos, brindábamos nuestras alternativas exponiendo pros y contras detectadas, aplicábamos analizando resultados, convivíamos sintiéndonos unidos a pesar de no pertenecer a la misma sección de clase, nos alegrábamos apreciando nuestros avances de aprendizaje y la calificación final obtenida. En esa relación estudiantil estaba aprendiendo que todos somos importantes colaborando en nuestro

proceso formativo profesional al realizar tareas juntos, al escucharnos sin ser silenciados, al dialogar con nuestras dudas y saberes que se complementaban con los otros.

Aunque todos seguíamos siendo dominados con la amenaza de la entrega de tareas, pues el no realizarlas nos generaba miedo, angustia y a continuación expongo.

## Manifestación del poder en el aula

La tradición educativa tiene como estrategia el uso de tareas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, el sometimiento, abuso y uso del poder se manifiesta cuando ésta se emplea como condición o amenaza de reprobación, adicional a la realización de exámenes diversos.

Ciertamente las tareas son importantes pero podrían ser consideradas como una autoevaluación con valor para el aprendizaje, fomentando la reflexión como alumnos y docentes del avance que se logra de manera personal, ya que ambos tenemos el propósito de avanzar en aprendizajes, de tal forma que el alumno se percate en la realización de ellas lo que ha aprendido y lo que le falta por aprender, las dudas que le surgen al realizarlas y la realimentación y acompañamiento del profesor durante la clase, de tal manera que se motive en la realización de las mismas y no las realice por temor a la censura, a la condición de la reprobación o a la represión ejercida por el docente como vestigio de la colonización. Es decir, que en los momentos de aprendizaje se considere la inclusión y dignidad del ser y en este caso haciendo referencia al contexto escolar, que se le dé la participación al alumno y se le reconozca como total, como lo menciona Mignolo en una entrevista realizada por Walsh, (2003, p 8), "... no solo el "estar" juntos sino el de aceptar la diversidad del "ser" en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etcétera." De tal modo que permita el análisis grupal desde su contexto y cultura al escuchar al otro dialogando, conociéndose, no solo en sus dudas, también en las reflexiones que apoyan la construcción del conocimiento que estará presente en su vida y no solo en la obtención de calificación y presentación de trabajos terminados que fomentan lo individual, sino observando ese proceso que orienta a la formación profesional, a la comprensión grupal y apoyo mutuo para la construcción del conocimiento con sentimientos positivos ya que tanto maestros como alumnos vivimos procesos cognitivos-afectivo que tienen proyección en lo social.

## Colonizados colonizando

Esa imagen colonizada se presenta en diferentes momentos y en diversas formas de pensamiento en la interacción con el marco social donde convivimos, recordándolo considere conveniente plasmarlo, observando las formas de comunicación para comprender su construcción y buscar el sentido en este proceso histórico de la vida.

Con el propósito de presentar algún ejemplo de la forma en que se interaccionaba durante las clases en la carrera de psicología, evoco que los docentes en su mayoría hacían que se cumpliera con lo indicado al inicio del semestre en la asignatura impartida por ellos, algunas alumnas expresaban su malestar por las exigencias del profesor, comentaban entre compañeras el sentirse fastidiadas por los comportamientos y formas de ser de algunos, ellas se esmeraban en buscar estrategias que facilitaran la aprobación más alta o minimizaran su sentir. Por un lado estaba el rigor de estudio para lograr perfilarse como las mejores, pero en otras ocasiones se mostraban condescendientes con los maestros aprovechando oportunidades para sentirse con poder y admiradas o buscaban resaltar sus dotes para lograr mayor acercamiento con los docentes.

Por ello, algunos profesores se mostraban flexibles con ese tipo de estudiantes, casi desde el principio de semestre ya les habían asignado calificaciones y obtenido un total benéfico para la minoría, sin embargo, para los mismos docentes les era difícil decidir el apoyo al alumno por una décima si obtenía una calificación cerrada alta (9.5) o baja (7.5) y no se pertenecía al círculo de los mejores.

Recuerdo la premura que en una ocasión manifesté tener la maestra para entregar calificaciones, así que una mañana cito al grupo en su casa para sacar promedios y asentar de una vez la calificación final en el acta que tenía que entregar.

La mayoría asistimos puntualmente, ella nos iba dando calificaciones y cada uno realizaba el conteo y promedio, por orden de lista debíamos darle el resultado logrado, pero comenzó el conflicto cuando varios decíamos 9.5 (nueve punto cinco), la maestra preguntó ¿Qué les pongo? Refiriéndose a B (ocho) o MB (diez), claro que la mayoría votamos por la MB, sin embargo, tres compañeras que decían haber alcanzado nueve punto seis y que sin duda ellas tenían la MB, se opusieron a la mayoría argumentando que legalmente no correspondía esa calificación puesto que faltaba al menos una décima.

La profesora en su indecisión y al escuchar la palabra “legalmente” opto por colocar una B (ocho legal) y no quiso oír otros argumentos porque se empezó a formar un ambiente de discusión en donde se alegaba que estas compañeras no tenían por qué opinar, ya que la pregunta no era dirigida hacia ellas y que se podían retirar, se le pedía a la maestra que considerará otros aspectos para lograr la MB como dejar otro trabajo, el comportamiento durante la clase, el esfuerzo realizado en las actividades, pero las compañeras argumentaron que como representantes del grupo podían decidir aunque no fuera solicitado en este caso.

Ellas estaban imponiendo su “poder” y lo lograron pues la maestra dijo: “si ellas dicen que es legal pues lo hacemos legal, pues ya no hay tiempo de otras alternativas” y en su lista la mayoría figuraba con B (ocho) aceptado con disgusto por la tibieza de la maestra y por qué las compañeras se regocijaban de su triunfo tanto por haber influido en la decisión de la docente como por ser las únicas que alcanzaban la calificación más alta. Como dice Dussel (1977/2014, 130 citado en Marcos 2019), “las víctimas oprimidas y convertidas en no-Ser por la ley del más fuerte.”

Todo ese proceder de los compañeros me hacía cuestionarme sobre los valores adquiridos en la familia, en la escuela pero sobre todo en... ¿Qué es la educación? ¿Qué imagen nos dejan los profesores con la enseñanza de su formación personal?

Esas vivencias me hicieron reflexionar que como docente debía cuestionarme sobre los procesos de evaluación pero sobre todo de repensar una formación profesional y humana.

El modo de accionar de mis profesores y compañero(a)s de grupo y escuela, me han forjado experiencias de vida como alumna, estudiante y profesora que hacen que me detenga por momentos en mi labor y como expresa Ortiz (2017) “pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, cuestionarlas incluso, develar lo que se esconde en lo más profundo de nuestro modo de actuación pedagógica,”(p6)

Y en lo más profundo están los sentires y pensamientos que emergieron en esos momentos de observar el actuar de los docentes y sentir el sometimiento con la impotencia de solicitar respeto por los estudiantes pues también estaba presente la creencia naturalizada de que los profesores son superiores y que se debe hacer lo que solicitan y justificar o aguantar sus decisiones, aunque también hubo quien enseñó el trato humano con el apoyo, cuestionamiento y alternativas de solución, como en el relato siguiente.

## Narrativas de estudiantes sobre docentes apoyadores y justos

Me he apoyado en narrativas de estudiantes, que he solicitado, sobre colegas que los han apoyado y que ellos consideraban justos y con buenas prácticas docentes, pues a través de sus voces me ha permitido repensar mi práctica.

Por ejemplo, una estudiante me compartió que en una ocasión los compañeros de una sección deseaban que ella reprobara en todas las asignaturas y para lograrlo acordaron no poner su nombre en los trabajos realizados en equipo a pesar de haber colaborado y trabajado con lo solicitado en la sección y tampoco le avisaron de su proceder.

Ella se enteró porque el profesor la mando llamar para cuestionarla sobre el trabajo a lo cual respondió adecuadamente porque lo conocía, el maestro se sorprendió y le preguntó la razón por la que no estaba registrado su nombre, en ese momento ella se asombró y le comentó al maestro todas las actividades que había hecho para apoyar la realización del mismo y su desconocimiento de tal proceder, el profesor observando la situación de confusión que presentaba, le dio opciones, en ellas estaba la de efectuar otro trabajo en tres días, pensar nuevo tema, ocuparse en el contenido, revisión y análisis de referencias bibliográficas, escribirlo y entregarlo el día y hora señalada. Así, casi no durmió esos días pero que el resultado fue satisfactorio pues logró **MB (diez de calificación)** y comentarios positivos sobre su trabajo ya que era sobre temas actuales de ese momento. Lo sorprendente es que aunque sus compañeros de “equipo” tenían MB, le reclamaron al profesor por la calificación asignada argumentando que no había ayudado, pero el maestro con trabajo en mano expreso que ella había entregado ensayo individual donde se mostraba buen análisis de tema actual y por lo tanto merecía dicha calificación. Lo que más le agrado oír a ella fue la invitación que el profesor les hizo para una nueva revisión de trabajos y dividir los resultados entre los colaboradores del mismo para que fuera equitativo, a lo cual se negaron, entonces el maestro dijo que podían realizar revisión cruzada de trabajos (ellos revisaban el de la compañera y ella a su vez revisaba el de ellos) de acuerdo a los criterios establecidos anteriormente, pero argumentando la calificación propuesta y tampoco aceptaron, por lo que el maestro expresó: “¿Qué sucede? ¿Cuál es la razón del ataque hacia sus iguales? (Todos guardaron silencio...) el maestro respondió: *entonces, quedamos en paz con la asignación hecha.* Y se despidió amablemente.

Cuando ella se marchaba alcanzó oír que dijeron: “aprobó porque pasó con ese” (en doble sentido), pero con la actitud mostrada por el docente y la calificación que le asignó, ella

se sentía fortalecida, feliz, de tal forma que lo que dijeron sus compañeros no le parecía ofensivo, si era provocativo pero decidió ignorarlo.

Esas experiencias observadas con los compañeros de carrera y el deseo de saber cómo avanzan en lo individual y grupal hizo que al iniciar el semestre, en mi clase comenzara con la realización de un examen diagnóstico de conocimientos sobre la asignatura y reflexión sobre lo que implica el aprendizaje de la misma, la experiencia, el desarrollo profesional así como la atención a los demás.

Les comento a los alumnos que una función en nuestra labor **consiste en la búsqueda y aplicación de alternativas de solución**, evitando la generación de problemas, los invito al diálogo oportuno y la formación de ambientes grupales más satisfactorios en donde la actitud de cada uno colabora y de esta forma también apoyan su formación profesional.

Cuando observo que algún alumno comienza a tener dificultades para realizar las actividades encomendadas, le hablo, lo cuestiono sobre que se le está dificultando, lo escucho y brindo alternativas para que él opte o proponga otras eligiendo algunas y a partir de ahí se dé el acompañamiento que le permita continuar de la mejor manera.

Les pregunto cómo se sienten con todas las actividades que se realizan, abriendo el dialogo para expresar sentires y pensamientos sobre su aprendizaje de tal forma que el apoyo se brinde con más detenimiento a quien lo requiera.

Si observo que a algún alumno le falta poco o está por alcanzar un promedio más alto se le sugieren alternativas que favorezcan su aprendizaje, varios eligen realizar un trabajo dando la oportunidad de fortalecer aquella unidad o tema donde haya salido más bajo pero también con la reflexión de sus aprendizajes.

## Experiencia en el posgrado

En el caso de los posgrados también se viven experiencias de sometimiento ejercido con el poder de “conocimientos” y status logrado, así como por el reconocimiento del profesor por el que sabe más dejando a su suerte a quien no entra dentro de sus criterios seleccionados ya sea por afinidad en el tema de investigación, por la participación, por amistad, u otros aspectos.

Recuerdo a una compañera que cuando participaba tomaba actitud de saberlo todo y lo que hacía era leer el texto en aquellas partes que ya había subrayado y lo decía como si lo estuviera platicando con la importancia que revestía al tema, pero si algún alumno del grupo le cuestionaba sobre lo dicho, ella contestaba que así era y volvía a repetir lo leído, una de las maestras apoyaba lo dicho y expresaba que era correcto, efectivamente podía ser correcto porque era lo que el autor decía pero faltaba la reflexión personal que no era solicitaba en esa clase. Se estaba en lo que Dussel (1974 citado en Córdoba p 1006) nombra como “las «pedagogías dominadoras» -basadas en la imposición de las ideas del profesor en la mente del estudiante, para que éste, de manera memorística, repita lo que su profesor piensa que es verdadero...”

También comprendía que la forma de enseñanza y aprendizaje en la que nos habíamos educado dentro de las instituciones de educación básica estaba basada en la memorización de las partes importantes de los textos que no eran la que el alumno señalaba sino la que a juicio del docente teníamos que repetir. En este caso, si era lo que la alumna subrayaba pero sucedía lo que Freire (1970 p 81) refiere como visión bancaria donde se “...anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad...” Ella se molestaba cuando otro profesor que le agradaba el análisis de textos le cuestionaba sobre lo que decía. Para mí, era agradable la clase que impartía el profesor, para ella... no.

Era también el afán de perseguir un título profesional, otro documento que avalara un nivel escolar más avanzado, que la hiciera creer y sentir que se es superior a los que no lo poseían. Es de aceptarse que aquellos que poseen títulos de posgrado tienen más conocimiento y los disfrutamos cuando nos imparten su clase, también tienen mejores oportunidades laborales, sin embargo, no implica que tengan que minimizar a otros. Pero la realidad cultural donde nos hemos desarrollado y como personas activas en la interpretación de lo observado, escuchado e interactivos nos vamos orientado hacia esas prácticas de superioridad.

Algunos han logrado reconocerlo, resignificar la experiencia y evitar su propia dominación, pues he conocido gente con varios títulos e incluso dos o tres doctorados y post doctorados, no obstante, son personas que respetan y eliminan el hacer alarde de sus elevaciones

escolares, al contrario, manifiestan sus niveles educativos en la forma de pensar y tratar a los demás, en la coherencia de vida personal y social que poseen.

Ellos me hacen considerar la formación y expresión humana en la amplitud de la vida, también no perder de vista las limitaciones del poder, fomentar la responsabilidad personal que está en sentirme, pensarme y comportarme con sensibilidad, si bien se tiene una función, esta permite organizar, compartir conocimientos y apoyar a otros aprendiendo juntos.

Considero necesario revisar constantemente las experiencias para darle significado y sentido a la docencia, reconociendo lo importante que es compartir lo que se sabe o se reflexiona de las teorías, observaciones y análisis de la vida, respetarse así mismo, a otros y a la naturaleza, si de esos razonamientos se logran obtener nuevas prácticas pedagógicas con proyección humana, entonces se está caminando hacia la eliminación de la actitud colonizada.

Deseo que en los aprendizajes conseguidos, los alumnos aprendan a valorar y apreciar a los demás, independientemente de las condiciones de vida que se posea, asumir que todos adquirimos diferentes miradas, así como otras habilidades para diferentes cosas, y entre todos transformamos la sociedad con nuestras ideas, acciones y comunicación que cambian la visión y realidad del mundo. Porque en esta sociedad se requiere reconocer las rutinas que realizamos así como voluntad para transformarse, pues se continúan algunas prácticas colonizadas como veremos más adelante.

## Huellas de la colonización

Como muchos hemos tenido la oportunidad de ser alumnos en la universidad, reconocemos que es una experiencia impresionante, desde que ingresamos a la carrera de psicología iniciamos con muchas lecturas, revisamos textos, investigaciones, leemos muchos libros para cada asignatura, tornándose importante escuchar activamente la reflexión de los compañeros, los cuestionamientos y la forma de analizarlos depende de cada docente, pero la solicitud para expresar lo que se aprendió sobre el texto puede convertirse en un confrontar entre ideas y miradas de los alumnos que de no controlarse pueden terminar en disgustos personales también como consecuencia de las imágenes colonizada que hemos construido.

Afortunadamente, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Z) en la carrera de psicología divide a los grupos en la mayoría de asignaturas en cuatro secciones de quince alumnos cada una y eso da oportunidad de impartir una enseñanza personalizada, pero también por esa razón los ambientes de clase se transforman cuando interactúan como grupo completo en otras clases, al estar en los mismos espacios, porque cada uno lleva estelas activas construidas en ese proceso histórico socio-académico donde han vivido formas de enseñanza que al interactuar se manifiestan las ideas que se tienen de los otros provocando diversos sentires y pensamientos, que orienta a la conservación de los ambientes colonizados pues se logran tantas experiencias que en muchas de ellas se reproduce la imagen de dominio o dominado. Rastros a concientizar para comprender ese proceso que permita la reflexión sobre la sociedad y sobre uno mismo en la formación profesional que se eligió al darnos cuenta así como aceptando lo que pensamos y sentimos dirigido hacia nuestra propia persona.

Porque se puede observar que muchos alumnos y profesores realizan actividades que orientan hacia la excelencia y se esmeran por lograrlo, pero, en ese afán de realizar lo mejor posible, se continúan posicionando en una organización vertical manifestando poder que se vive naturalizado por la creencia de que quien está frente del grupo muestra o forja el sentir de reconocimiento por sus saberes, por tanto vale más y se deben cumplir sus reglas, por lo que hay casos en que se muestra la forma colonizada en esa relación de autoritarismo-conformismo.

Se puede observar desde el espacio físico que se ocupa en el aula, porque es observable la diferencia entre maestros –alumnos desde los límites puestos en la estructura y ubicación de cada quien, por un lado, el territorio de la población estudiantil y del docente dentro del mismo espacio escolar marcado dentro del salón de clase: el escritorio y silla del docente en área delimitada así como bancas de los alumnos diferenciándose del lugar del profesor.

También se encuentra el territorio mental, la tradición, ahí como en otras instituciones educativas se percibe al profesor como aquel que posee el conocimiento, y por lo tanto, como un ser superior a los alumnos, el que tiene la autoridad política de decidir a través de sus acciones el avance del escolar al establecer reglas de evaluación que en su aplicación pueden tornarse punitivas, habiendo quienes manifiestan abiertamente esa conducta desde el inicio del semestre, pensando y sintiendo a los estudiantes como inferiores, incapaces de alcanzarlo y por lo tanto sometiéndolos sutil o manifiestamente.

Esa imagen del profesor es en quien los alumnos ponen la fe para comprender el conocimiento, para entender el trabajo a desarrollar en su profesión y ayudar a generaciones de estudiantes, considerándolo un ser respetuoso de la sociedad, actualizado, responsable con su función, con la autoridad que se le confiere, pero que ejerce la opresión en los estudiantes de una forma tenue o totalmente expuesta, pues está inmerso en la dominación de la población a su cargo y puede ser justificado en lo expresado por Gómez Quintero (2010 p 89) quien menciona que la “Dominación que en la mayoría de los casos, también se valida con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales que exponían argumentos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar al otro, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la “Civilización.”.

Preceptos morales como el respeto a las personas mayores, a los que tienen más niveles de estudio o a las que saben más, a las que tienen un rol superior, etc. En este caso al estudiante se le percibe como un proceso no acabado, por lo tanto, se le trata como un ser inferior. Este hecho se ha normalizado en la escuela, tan solo por tener el rol de alumno(a). A pesar de saber que el respeto lo merecemos todos independientemente de la edad, condición, género o situación de vida y en cualquier lugar donde nos encontremos.

Es importante reconocer que las zonas dentro o fuera del aula, los espacios abiertos de la escuela como pasillos o jardines pertenecen a toda la comunidad y se deben compartir siendo responsables de su cuidado, también es trascendental saber que entre todos construimos el conocimiento porque tenemos diferentes análisis en las experiencias de vida, de lecturas, de reconstrucción teórica y práctica que al expresarse abren otras posibilidades de análisis.

Por ello es grato ver los diferentes espacios donde se observan alumnos sonriendo, platicando felices o preocupados, a veces llorando, leyendo en el pasto o en bancas, contando anécdotas de sus clases, sentires que los orientan a nuevas acciones de aprendizaje y que me llevan al cuestionamiento sobre: ¿Qué vivencias tuvieron en sus clases?

## ¿Cuánto ha cambiado 30 años después?

Ahora, es enero del 2020. Inicia el semestre escolar en la FES Zaragoza, primer día de clase... observo a los estudiantes y pienso en el maravilloso camino que ya están recorriendo y lo que les falta recorrer, la oportunidad de vida profesional que tendrán en donde los conocimientos

teóricos adquiridos se mezclarán con los prácticos, los cuales evolucionaran sus vidas al analizar todo aquello que como profesionales han reflexionado para transformarse en ciudadanos que desde su profesión apoyen a la sociedad.

Pero si bien la universidad logra formar profesionales responsables, críticos y con disposición, es importante saber qué viven y sienten los alumnos hacia sus maestros durante su formación, pues como expresaba una alumna “no todo es miel sobre hojuelas”.

Como lo expresan Olmos y Carrillo (2019 p332) “Actualmente sabemos que nuestras universidades han sido el escenario idóneo para implantar la cultura eurocéntrica, tanto en lo epistémico, como en las subjetividades diferenciadas que allí se forman, como rasgos de prestigio y reconocimiento social.”

Si esa cultura impera en la universidad, es momento de transformar, de abrir conciencia docente para el cambio y reconocer que ya no es la estructura vertical, la estructura del poder, es necesario reconocernos como humanos que compartimos la vida, que dejamos huella con cada persona con la que interactuamos dentro del aula y la escuela.

Es importante mencionar que no solo son los conocimientos los que logran la formación profesional, también es el ambiente social construido con el grupo durante la clase y el ambiente entre compañeros, la actitud docente, las vivencias y experiencias compartidas o no en ese ambiente institucional, entre otros.

Por consiguiente, la imagen del profesor tiene poder y presencia en si misma y los alumnos han tenido numerosas vivencias a lo largo de su asistencia escolar y formación profesional, así como diversos profesores que les han aportado sentires sobre las asignaturas, los conocimientos, las personas y la labor docente que les apoya para ser profesionales. Así que pensé necesario conocer ¿Qué huellas les estamos dejando a los alumnos como profesores durante la función docente?

Para ello fue preciso cuestionar a los alumnos sobre la imagen que evocan de sus profesores y el significado educativo a través de escritos, encontrando situaciones para reflexionar y buscar alternativas de cambio. Debo aclarar que algunos estudiantes solicitaron escribir en forma anónima para sentirse en libertad de expresar lo vivido. En las voces escritas de los alumnos se encuentran expresiones de reconocimiento, pero también de situaciones que manifiestan la forma de ser docentes tales como el siguiente:

*Es bien sabido que los que hacemos escuela somos los alumnos y algunos profesores comprometidos con su labor. Sin embargo, ese primer día de clases no fue la excepción, porque el profesor de la clase en turno demostró tener favoritos, despreocupado, sarcástico, irrespetuoso y machista” (febrero, 2020)*

Ese comentario, me pareció llamativo y me hizo recordar la primera clase de estadística y el proceso vivido durante el semestre, sobre las experiencias educativas que el alumno ha tenido, pero también sobre el comportamiento docente, con características personales fomentadas socialmente pero no aceptadas actualmente por la misma. Y para continuar recordando estadística, observo un escrito que dice:

*¡Estadística descriptiva!,.. comenzó a dictar ejercicios sin aclararnos dudas o darnos algún ejemplo... así fue el resto del curso, impartía la clase de forma autoritaria y negligente... la jerarquía que resaltaba constantemente para hacernos sentir inferiores, la forma irrespetuosa con la que se dirigía a nosotros en algunas ocasiones y sus constantes inasistencias... (febrero, 2020).*

Esos escritos hacen cuestionarme sobre la necesidad de reconocerse y reconocer al otro, los otros alumnos, profesores, compañeros de vida escolar y profesional

¿Cómo transformar esas condiciones de injusticia? ¿Cómo reconocer a los otros como un nosotros?

Me quedo pensando...imagino el grupo de alumnos dentro del aula y creo que ese es el momento y el espacio para generar cambios valorando la diversidad de ideas y conocimientos para compartir en un dialogo abierto que genere y permita la expresión de todos profundizando en el nivel de análisis que oriente hacia el cambio pedagógico y social.

Ah! Ahora viene a mi memoria una expresión de una docente que dijo: mi trabajo me ha costado llegar al puesto donde estoy y los estudios que he realizado, yo si les exijo que se dirijan a mí como doctora (Hernández, noviembre de 1985). En esos tiempos fue aceptada y respetada su petición.

Entonces pienso que el trabajo que le ha costado también presenta heridas sentimentales que no han cerrado, aquellas vivencias tenidas en sus años de estudio y es triste darse cuenta que es una situación que pasa de generación en generación.

Cuestiono nuevamente a mi conciencia y le pregunto ¿qué heridas duelen aún? ¿Qué vivencias de impotencia vivimos que probablemente se manifiesten en sentimientos de superioridad?

Aunque se sabe la importancia del reconocer al otro en toda su alteridad y el reconocimiento del nosotros, la cotidianidad en la escuela hace que las jerarquías y el sometimiento se impongan a través de reglamentos (que parecen amenazas) expresadas en el salón de clase con la justificación de permitir relacionarnos en el contexto áulico y que fomenta el sentirse superior o inferior.

La reflexión me guía a pensar que se debe abrir el diálogo con el grupo y tomar acuerdos que pueden ser modificados si se considera necesario, pues como expresa una alumna “después de todo una clase se construye entre todos a base de constante retroalimentación.”

Continuando con la revisión de escritos observé otro que expresaba:

“...el profesor que daba la asignatura de curso solo daba su clase, no aclaraba dudas o informaciones, contestaba que lo arregláramos con Lore porque él no tenía tiempo. Lore era sumamente arrogante, para nada empático, eso sinceramente desmotivaba.”

Con estas vivencias ¿Qué se está imprimiendo en el alumno? Será posible transformar sus vidas y borrar estas huellas para no ser reproducidas?

Me contesto que sí, iniciando con el cambio de uno mismo, formando comunidad en cada clase, compartiendo nuestros saberes, generando vivencias que transformen las experiencias escolares en voluntad para el cambio.

Otro aspecto por tomar en cuenta para favorecer a los alumnos, son sus condiciones personales para emprender el estudio, pues hay alumnos que han dejado de estudiar por varios años y luego ingresan a la licenciatura o aquellos que cambian de carrera, o están realizando doble carrera, etc., eso hace que sus aportaciones durante la clase tengan diferentes tintes y enriquezca el conocimiento de todos. Sin embargo, esto dependerá de la mirada que tenga el profesor hacia los estudiantes y sus creencias colonizadas o no, así como el sentir satisfacción de la interacción en clase o el grito aterrador pero silenciado del alumno durante la misma o después de ella, como se manifiesta en el relato siguiente.

En una ocasión llamó mi atención un estudiante atento, respetuoso, observador, (comunicación personal 17 de marzo 2020) que expresaba *“Ilórenme ahora que estoy vivo, no cuando esté muerto”*

Cuando lo escuché, sentí que el corazón se me rompía y le pregunté a qué se refería esa frase, él dijo: *cuando un individuo muere muchos lloran la perdida y comentan todas las bondades que tenía la persona, reconocen hasta ese momento lo mejor de él o de ella.*

Él continuó explicando: *En la escuela pasa que la mayoría de alumnos a la mirada de los profesores somos malos, no tenemos habilidades o capacidad para hacer lo que solicita tal cual lo pide, no se percatan de nuestras habilidades y no se dan cuenta que con sus actitudes nos están perdiendo, se pueden percatar hasta terminar el ciclo escolar, o acaso ¿tiene que pasar algo para cambiar?, si nos lloraran ahora, tal vez se darían cuenta de lo valiosos que somos, comenzarían los arrepentimientos, el cuestionamiento del por qué no hicieron esto o aquello que estaba en sus manos durante el grado escolar ¿puede servirle al profesor al final darse cuenta de lo que perdió? Ellos no se dan cuenta que cuando estamos en la clase somos una red de conocimientos, que cuando regañan a un compañero nos lastiman a todos y cuando uno logra comprender lo que aprendemos, todos nos sentimos felices, lo abrazamos, le expresamos nuestra alegría por la ganancia obtenida.*

*La calificación es la constante amenaza y es triste cuando el profesor resalta a quien ha obtenido un diez ( porque ha hecho las cosas tal cual se pidió) y el compañero se siente superior por ello, sin percatarse que no está desarrollando su creatividad ni sus posibilidades cognitivas, pero entre nosotros, como compañeros hablamos y hacemos reflexiones que nos agradaría comentar para todos, pero dentro del salón no hay diálogo, a cada instante se solicita trabajar en silencio y en nuestro lugar.”*

En silencio... sin poder decir sus reflexiones e intereses sobre lo que aprende, Ira (2014 p 28) expresa que: *“Lo peor de todo es estar en un aula donde los estudiantes permanezcan en silencio, o donde hablen y escriban en aquel lenguaje falso y defensivo que inventan para tratar con los profesores y otras autoridades...”*

Me sorprende la capacidad reflexiva que tienen los alumnos para convivir y alegrarse de la construcción de sus saberes, para saborearlos y disfrutarlos entre ellos, pero también para callarlos dentro del aula porque se les ordena silenciarlos.

Me doy cuenta de... que fácil es ponerles barreras a los estudiantes, el hacerles sentir miedo, coraje, incapacidad para aprender, rechazo a la clase, soledad, frustración, someterlos en el aspecto emocional y además expresarlo mediante calificaciones o castigos cuando el alumno no acata la instrucción, ellos, los estudiantes lo saben por ello prefieren cumplir las órdenes del profesor.

¿Acaso será la expresión de nuestro sentir? ¿O la expresión de lo que alguna vez vivimos y nuestro resentir? De esa forma se manifiesta y expresa la injusticia social, la expresión colonizada de nuestro ser y colonizadores a la vez.

Ese dialogo con el alumno me hace observar que frente al docente aguantan la dominación pero en este caso entre ellos se muestran libres reconociendo la alteridad, por ello la importancia de darles la voz a los estudiantes, observar y valorar esa “red de conocimientos” que entretejen de lo que viven, leen, piensan, de aquello que miran y sienten durante la clase, de lo que aprenden en ella y de su profesor al observarlo compartiendo sus saberes y culturas.

Pues también hace ver el pensamiento y comportamiento colonizado de los profesores (pero lo ignoran), sus actitudes de poder y sometimiento al alumno, de eliminar el dialogo restándole importancia a sus iguales. Excluyendo la posibilidad de sentir con el otro pues a decir de Ure (2017 p 189) “El encuentro con el otro se concreta gracias a la actitud de respeto, por lo que no es un acontecimiento único, ni un hábito estable, sino que se apoya en la renovación de la decisión de escuchar y responder la interpelación del otro.”

Darnos cuenta de que a veces los maestros estamos más centrados en cuestiones técnicas (abordando cada punto de la teoría) que olvidamos al alumno en sus cogniciones y sentimientos, al cual solo se le exige y minimiza como estudiante.

Reafirmo que la interacción de atención entusiasta y percepción de apoyo abre vínculos emocionales y apertura cognitiva que apoyan el aprendizaje del alumno tanto como la motivación de ambos(estudiantes-profesor) formando una convivencia y trabajo armónico que requiere comprensión, disposición y sensibilidad del docente, ya que el alumno atenderá las señas emocionales que el profesor está proyectando (y viceversa) , como la respiración, la mirada, cambios en el tono de piel, gestos, su voz al hablar o dialogar, tanto que a veces será necesario disculparse.

O como lo hace saber Téllez (1998, citado en González 2009 p 595) "...pensado desde la relación de alteridad, implica también un replanteamiento de la importancia de la dimensión dialógica relativa a las formas textuales, contextuales y a la acción, y está dirigida hacia el reconocimiento de las diferencias, las semejanzas y las coincidencias del yo/nosotros y del otro los otros."

## Pensares y sentires, huellas que marcamos durante la función docente

Como se puede observar en las historias anteriores, los pensares y sentires colonizados pueden manifestarse dentro de las instituciones educativas tanto en profesores como alumnos, en ese sistema piramidal vertical en donde las relaciones van de menor a mayor "importancia" o viceversa y en donde se manifiestan relaciones de poder, evaluación del ser o de selección preferencial de aquellos que se consideren mejores de acuerdo a la colonización implicada.

Esas experiencias hacen cuestionarme sobre: ¿Por qué sentir poder al ser docente y minimizar al alumno o a compañeros docentes? ¿por qué mostrarse con actitud arrogante frente a los que nos ven y escuchan? ¿Cuál es el significado de la labor docente? ¿Qué siente un alumno cuando tiene como profesor a un docente colonizado?

Una de mis alumnas de octavo semestre de la carrera de psicología comentó que: *Las universidades son recintos llenos de conocimiento y experiencias, en lo personal me ha brindado la oportunidad de experimentar diferentes situaciones...positivas o negativas y ambas son una gran oportunidad para aprender y conocer...*

Sí, es un espacio que se debe disfrutar compartiendo tiempo de nuestra existencia, de la vida compartida en una labor loable, sin embargo, cuando sobrevaloramos nuestra función podemos hacer sentir vivencias dolorosas manifestadas en la expresión verbal y conductual. ¿Cuál es la necesidad de resaltar la jerarquía? ¿Por qué hacer sentir inferiores a nuestros iguales? ¿Será difícil mostrar una forma respetuosa hacia los alumnos o compañeros maestros?

Sí, es difícil cuando no se ha concientizado sobre la historia colonizada que llevamos y que hemos adaptado en nuestras creencias y actitudes.

Así también esas expresiones de los alumnos manifiestan el ambiente colonizado en el que se encuentran exteriorizando que no disfrutaban el aprendizaje pues su pensamiento y fisiología están alterados en el momento de la clase por el sometimiento que viven, como lo expresa una de mis alumnas: *“yo sentía que me sudaban las manos y sentía mis palpitaciones a toda velocidad, era mi primer semestre en la universidad y sólo quería salir corriendo de ese salón...”*

Esas expresiones fortalecen mi disposición al cambio, porque tal vez los alumnos no manifiesten verbalmente su sentir y pensar durante la clase, pero su comunicación a través de los gestos, movimientos y acciones expresan su incomodidad ante las expresiones colonizadas del docente. Y si nosotros nos percaamos de lo que generamos en los alumnos, entonces será momento de abrir el diálogo dando oportunidad de expresar todos los pensamientos de forma sincera para considerar las propuestas de solución al ir comprendiendo la vivencia del estudiante, disponerse a la renovación. Siendo necesario reflexionar, aceptar que compartimos conocimientos y podemos aprender juntos, accediendo y generando un ambiente de apoyo mutuo como lo expresan Solla y Graterol (2013 p 403) *“... una situación en la cual uno aprenda junto al otro, cada miembro no sólo se ocupa por su propio rendimiento y comportamiento sino también por el de su compañero. Estando en relación, el sujeto considera su aporte como esencial para que el otro pueda lograr su objetivo al mismo ritmo de los demás integrantes del equipo. “*

Pues la clase implica aprendizajes que no solo es el tema revisado, sino, además todo el contexto que rodea la situación de la misma en diferentes momentos de la vida estudiantil y docente, de una clase, de un semestre y a lo largo de su formación profesional.

También es importante cuestionarnos para comprender y respetar las vivencias del maestro y el alumno durante el transcurso de su formación educativa dentro de la familia, pero sobre todo de la escuela, del aula, con la finalidad de alcanzar el proceso de transformación que puede darse de acuerdo a las ocasiones que se les brinden para reconocer al otro sintiendo y viviendo nuestro propio cambio.

## El proceso de transformación

La experiencia vivida como estudiante, fue transformando mi sentir docente hacia el respeto por el otro, alumno, compañero maestro, padres, niño, jóvenes o adulto, autoridades, ellos, son seres humanos con los que compartimos conocimientos, pero sobre todo, compartimos la vida, unos instantes en espacios delimitados, la escuela o el salón de clase, ahí donde podemos dialogar y donde se abre la oportunidad de ser escuchados con atención, ya que cada uno va aportando sus conocimientos por lo que ha leído o vivido y con ello se van transformando nuestras miradas sobre el ser y la construcción del conocimiento.

Las vivencias expresadas por los estudiantes me recuerdan que mis pensamientos y acciones colonizadas puede generar rebeldía, miedo o sumisión, situaciones que no dan cuenta de la educación ni de la formación profesional, me hacen reflexionar que no solo es el cúmulo de conocimientos que el alumno adquiere, ni imponer poder hacia los estudiantes logran formar un especialista , es comprender la convivencia humana, la apertura al dialogo, el reconocimiento y atención a la diversidad, el percibir las diferencias, la búsqueda de alternativas y toma de decisiones junto con el grupo de alumnos, es el compartir la vida entre seres que aprendemos, es expresarse eliminando esa forma silenciada que se ha querido imponer.

## ¿Cómo transformar la clase en la universidad?

Por lo anteriormente comentado, se considera necesario decolonizar la cultura imperante, la creencia, de que es el profesor quien lo sabe todo y quien tiene el poder, por tanto, lo que imponga debe ser obedecido, porque desde ahí hay falta de respeto hacia el otro, elimina valores, enseñanza que contradice la labor educativa y genera sentires desagradables tanto en el docente como en los alumnos, en la comunidad universitaria en sí.

¿Qué alternativas se tienen para el cambio?, Olmos (2016 p 23) expresa que “tratar de comprender el mundo, en nuestro caso el universitario escolar, para reconstruirlo e interpretarlo con la finalidad de aportar una nueva perspectiva que ayude a solucionar una realidad concreta identificada”

También se tiene la propuesta de Dussel (1973a, 142 citado en Marcos 2019) llamada liberación pedagógica transformadora aquella “que destruye las ataduras del otro y le invita a recuperar su dignidad personal, sabedor de que tanto el maestro como el discípulo tienen algo que aprender: “Ningún discípulo es puramente discípulo; ningún maestro es puramente maestro” (p 193).

Reflexionemos sobre nuestra labor docente, pongamos metas paso a paso para cambiar, para decolonizarnos, compartir conocimientos analizando nuestra realidad y proceso histórico cultural, buscando alternativas que sean satisfactorias en nuestros encuentros de aprendizaje presente y futuro cercano.

Realizando la construcción de conocimiento junto con los alumnos a través de diversas actividades y oportunidades donde expresen sus saberes, también en la medida de las posibilidades brindadas por la institución, pero es llevarlos durante ese proceso de formación, donde la labor docente y la actuación profesional del alumno se refleje en un beneficio social.

Tener presente que los alumnos son importantes porque son quienes le dan sentido a nuestra acciones docentes, siendo que el significado a nuestra labor académica se hace al compartir y construir la experiencia durante la clase o fuera de ella.

Entonces recibamos a los alumnos por el tiempo asignado en los espacios académicos con alegría y responsabilidad, para disfrutar esas oportunidades de construcción del conocimiento, ese momento de vida compartida en un aula.

Porque la clase es una oportunidad para analizar la realidad y procurar por el bienestar social, empezando por uno mismo, por el grupo y el alumno, darle la confianza de decir lo que le pasa, las diferencias que piensa y siente al analizar un tema. Puesto que la expresión del pensamiento también se encuentra en esos momentos de la clase, si se considera lo expresado por Enrique Dussel (1995 citado en Córdoba 2016 p 1003), “la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con el otro...” que en este caso educativo dentro del entorno escolar consideramos a maestros, alumnos y autores revisados, quienes tiene otras experiencias lo cual le orientan a otras miradas sobre el mundo en el que se vive, que al expresarse, al escucharnos y dialogar conjuntamente permite la reconstrucción del conocimiento, nuevas alternativas y decisiones.

Por ello la relación que se establezca con el alumno es importante, pues de acuerdo con Cornejo (2012 citado en Córdoba 2016 p1003) “Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración armoniosa entre las personas, grupos o culturas, y el diálogo permitiría enriquecer a ambas partes...” comprendiendo el sentir del otro en el rol o función que desempeña, pues nosotros también hemos vivido la práctica de ser estudiantes con experiencias emocionales negativas (enojos, miedo a no aprender, no aprobación de nuestras reflexiones, incomprensión de nuestros pensamientos) que nos han brindado algunos docentes, pero también positivas (apertura al diálogo, cuestionamiento de nuestros pensares, apertura a la duda y a la controversia) ambas nos han guiado por diversos caminos, pues somos seres humanos, sentimos como otros, hemos tomado decisiones no siempre asertivas, ni las mejores en su tiempo, pero ahora puede ser el momento de sentir con los otros, comprendiendo sus ideas, compartiendo y dándonos momentos que permitan resignificar los pensamientos y nos transformen. Comprendiendo sus ideas, sentimientos y costumbres, es disponernos a comprender la mirada que tiene sobre el mundo y las experiencias vividas en él.

## Unimos nuestras voces para transformar la universidad

Es importante resignificar nuestros saberes y la de los alumnos, reconocer que la educación es amplia, pues esta no se limita a la exposición del tema, la clase, en mi concepción es la deconstrucción y reconstrucción del conocimiento mediante la comprensión de los escritos, como las teorías, investigaciones, etcétera, entre varios saberes de los estudiantes, experiencias, reflexiones y sentires que se generan durante la clase y fuera de ella, con otros, con quienes dialogamos, observamos y reflexionamos. Estando atentos a los cambios que se generen en la sociedad y en la naturaleza (como los observados durante la pandemia) que orientan a repensar lo que sabemos y cómo responder ante lo que se nos presenta.

Por ejemplo, cuando comenzó el semestre pensaba que durante el mismo estaríamos en las aulas con los alumnos en clase, sin embargo, el cambio drástico dado por contagios de coronavirus ha hecho que busquemos alternativas de comunicación y orientación de esta, sin perder el propósito que es la formación profesional y humana a través del diálogo y análisis sobre las teorías y la reflexión de los contenidos de la asignatura con la experiencia compartida así como todo lo que el contexto implica.

Es necesario disponerse a leer, compartir acuerdos o desacuerdos con el autor del texto y nosotros alumnos y profesores, autores de la comunidad social actual, considerar si aplica o no al contexto donde desarrollamos el conocimiento cuestionado, compartido, también es cierto que los saberes pueden venir de muchos que no están en la institución (noticieros, autores de diversas áreas, investigadores del mundo, sociedad) pero que se les da derecho a participar, porque es necesaria su contribución para cambiar y aceptar la participación de todos.

Es crear vínculos de conocimiento y también de afecto filial entre alumnos y maestros pues ellos son sensibles al trato humano. Observando nuestra realidad para generar ciencia en unidad con otros, aumentando la satisfacción de aprender colaborativamente y sentirnos felices por el conocimiento que se genera en el aula aprendiendo en comunidad educativa.

Confío en que los alumnos se irán transformando hacia la decolonización al brindarles experiencias de vida donde el reconocimiento del otro esté presente, generando confianza para expresar sus saberes y se viva la reconstrucción del conocimiento, la escucha, análisis, reflexión o expresión en los conocimientos de sus compañeros, el acompañamiento y apoyo mutuo, pues finalmente, maestros o alumnos somos seres humanos que compartimos la vida, conocimientos y nuestro ser.

## Conclusiones

El proceso de decolonización comienza por el reconocimiento y cambio de uno mismo manifestado en el trato humano con los que convivimos a diario en las instituciones educativas y fuera de ellas. Siendo necesario reflexionar sobre nuestras experiencias de vida y decidir la transformación.

Ha sido importante darles voz a los estudiantes para conocer el proceso histórico docente y buscar las alternativas de cambio orientada a la decolonización, una de ellas, es abrirse al dialogo, reconociendo y sintiendo con el otro, pues tanto profesores como alumnos tenemos diversas experiencias de vida, conocimientos y sentires de acuerdo con las oportunidades que nos brindan los contextos en los que transitamos, por lo que podemos expresar lo que sabemos sobre un tema o algo que también viven otros y que abren la oportunidad hacia la reflexión.

Reconozco como docente, que lo que sé en torno a la profesión es para compartir, que el poder que se considera tener, es debido a la mente colonizada, ahora tengo presente, reafirmo que nuestra ocupación y profesión nos permiten reconocer y convivir con otros como seres humanos con nuestras limitaciones y fortalezas.

Siendo importante que en nuestra función docente estemos dispuestos al diálogo con los alumnos, orientar los mensajes que se emiten fortaleciendo al estudiante durante su formación. Considerar que todos los puntos de vista tienen su importancia y quienes los escuchamos, reflexionaremos decidiendo de acuerdo con el contexto y la experiencia de cada uno aquella orientación que favorece el desarrollo educativo en todos manifestándose en su proyección social.

Finalmente, agradezco a todos por sus conocimientos, momentos de vida y experiencias compartidas dentro y fuera de la institución educativa.

## Referencias

- Córdoba, M. y Vélez, Claudia (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001-1015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77346456009>
- Gómez, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *EL ÁGORA*, 10 (1), 87-105. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748992005>
- González, F. (2009). Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3), 594-609. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28412903020>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía liberadora. Buenos Aires. Siglo XXI editores
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI. Disponible en: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

- Marcos, J. (2019) Liberación desde Enrique Dussel. España: NuestrAmerica desde abajo. 7 (13) <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957774010/html/index.html>
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2019) Jóvenes, narrativa, e interculturalidad. Un sendero para decolonizar el ser y la cultura universitaria Fragmentos de cultura, 29(3) 327-338. DOI:<http://dx.doi.org/10.18224/frag.v29i3.7839>
- Olmos, A. (2016) La narrativa pedagógica y proceso de formación investigación – acción. Fundamentos del dispositivo metodológico. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords), Reflexiones y transformaciones docentes: Narrativas de experiencias pedagógicas universitarias. México: UNAM. FESZ
- Ortiz , A. (2017) Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales: Madrid: Editorial Académica Española
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder y clasificación social: Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires. CLACSO Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7>
- Ruiz, I. (2016). Mignolo, Walter D. Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2004). Barcelona: CIDOB y UACI, 2015, 514 pp. Papeles del CEIC. Revista Internacional de Investigación en Identidad Colectiva, (1), 1-6. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=765/76544802014>
- Solla, R. y Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. Telos, 15 (3), 400-413. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99328424008>
- Ure, M. (2017). De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (22), 185-204. [Fecha de Consulta 29 de Enero de 2021] ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441849567008>
- Walsh, Catherine (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. POLIS, Revista Latinoamericana, 1 (4), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305/30500409>



# Sobre los autores

## Andrea Olmos Roa

**P**osdoctora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás/UFG. Doctora en Comunicación, Cultura y Educación Universidad de Salamanca, España. Maestra y Licenciada en Psicología Fac. Psicología UNAM. Tutora y docente del Posgrado. Directora de tesis y miembro de Comité Tutorial con obtención de grado de Doctorado y Maestría. Publicación de Artículos científicos en revistas indexadas tanto nacionales como internacionales. Autora /Editora de libro: Recientes: Olmos, A. Y Figueroa, E. (2016) (Coords), Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativas de experiencia pedagógicas universitarias. México: UNAM, FES Zaragoza. Olmos, A y Martínez, M. (2013). Narrativa, adolescentes e identidad. México: UNAM, FES Zaragoza. Tirado, F; Martínez, M; Covarruvas, P; López, M., Quesada, R; Olmos, A y Díaz Barriga, F. (2010). Psicología Educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI. México: Mcgraw-Hill. Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). Juego y alfabetización. Bases para un diseño educativo cultural vygotskiano. México: UNAM y Porrúa. Responsable de Proyectos de Investigación: He realizado Estancias de Investigación y sabáticas en Universidades extranjeras (Universidad Federal de Goiás, Universidad de Buenos Aires, U. Barcelona, U. Salamanca). He sido Miembro del Comité Editorial de la Revista Cultura y Educación. Evaluadora de la revista internacional de educación para la justicia social y Revista científica multidisciplinaria de prospectiva. De la Revista Voces y Silencios. Revista internacional de educación. He dictado Cursos extracurriculares y Ponencias tanto dentro como fuera de la UNAM, nacionales e internacionales. He sido miembro de: Comisión Dictaminadora; Consejo Interno Posgrado; Comité de Investigación, Miembro del Comité Académico del Programa de Maestría y Doctorado de Pedagogía.

## Javier Gutiérrez Ortiz

Profesor asignatura B definitivo en el posgrado de Estomatología en Atención Primaria. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM; Licenciatura: Cirujano Dentista, Facultad de Odontología,, UNAM; Posgrado: Especialidad en Estomatología en Atención Primaria. Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza, UNAM; Cursos: Actualización en diversas temáticas en odontología, social, narrativa, literacidades y comprensión de textos académicos, entre otros; Participación en Congresos y publicaciones: Congresos de Investigación de la FES-Z, UNAM, en la modalidad de carteles en los años 2014-2018, con temáticas alusivas a la epidemiología bucal, cronología de la erupción dentaria, índices de masa corporal y su relación con antropometría; Participación con dos capítulos de libros editados por la FES-Z, UNAM: Reflexiones y transformaciones docentes, narrativa de experiencias pedagógicas universitarias. Viviendo la narrativa a partir de una experiencia en la docencia y el aprendizaje FES-Z, UNAM. 2016; Impartición de conferencias a diversas Instituciones de Salud y Educativas con temáticas a promoción de la salud; Asesor en proyectos de promoción de la salud: En diversas organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales como: La casa de la mujer. Cappas. Movimiento 18 de marzo. Frente zapatista de Liberación Nacional. Consejo Supremo Otomí. Organización de Médicos Indígenas Totonaco. Frente Nacional de Pueblos Indígenas y Comunidades Marginadas. Asesor en los proyectos “Más sonrisas en Iztapalapa y Programa Salud Barrial; Colaborador en proyectos de investigación sobre promoción de la salud, perteneciente a la Línea de Investigación del Programa de posgrado; Integrante de la Comisión Asesora del área de posgrado, FES-Z, UNAM; Miembro del Comité Académico de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

## Antonio Carrillo Avelar

Pos-doctor en educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Pos doctor en Derechos humanos e Interculturalidad de la Universidad Federal de Goiás, Brasil; Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestro en Educación, Dominio currículum e innovación pedagógica. Maestro en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Especialidad en Lengua y Cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana. Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía

y Letras de la UNAM; Profesor e Investigador del Programa de Posgrado la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México; Miembro de del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Miembro fundador de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL); Miembro de la Red, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU); y Miembro de la Red de Investigadores Educativos del Estado de México. (REDIEEM). Con amplia experiencia académica-administrativa en diversos programas con reconocimiento de CONACYT en la UNAM; UPN Ajusco; Experiencia en el extranjero: Profesor invitado en la Maestría en Enseñanza Superior, de la Universidad Eloy Alfaro de Manta Ecuador, (Convenio UNAM-UEA de E.); Investigador invitado en el Departamento de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés, de la Paz Bolivia; Profesor invitado en el programa de Gestión educativa y Políticas Públicas, de la Universidad “Austral” de Chile; profesor invitado en el Programa de Posgrado en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Goiás, Brasil; Profesor invitado en el Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina, CREFAL, de Pátzcuaro Michoacán. Estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo Brasil; Estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad del Norte de Arizona, Estados Unidos. Artículos, libros, publicaciones nacionales e internacionales.

## María Silvia Hernández Zavala

Licenciada en Odontología, FO, UNAM; Maestría en Antropología Social, (área temática: Antropología Médica); Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); Especialización Escuela Nacional de Medicina y en Homeopatía, IPN; Especialidad en Terapéutica Homeopática en Odontología; Dirección de tesis y sinodal en el Programa de Especialización; Coautoría en dos libros: Metodología de la Investigación y Epidemiología Bucal ; Coautoría en artículos científicos. Presentación de ponencias; trabajos y carteles en congresos especializados en Salud Pública y Educación y Promoción de la Salud. Asesorías a grupos de Salud Comunitaria, dentro y fuera de la UNAM. Participación en Cuerpos Colegiados: Consejo Interno de Posgrado; Comité de Investigación; Consejo Técnico y Comités Editoriales.

## Angélica Jiménez Robles

Doctora en Pedagogía por la UNAM, con formación en Literatura, Académica en la Universidad Pedagógica Nacional, con líneas de investigación en Lectura, Escritura y Oralidad, alfabetización académica y narrativa desde una visión crítica. Autora de artículos y capítulos de investigación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Premio Nacional de cuento “Tinta nueva 2018”. Colaboradora del proyecto: “Comunidades de escritura académica. Experiencias pedagógicas para fomentar la literacidad crítica en la Universidad, durante el año 2020.

## Elsa González Paredes

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco y doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Reconocida como miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Autora de varios libros que versan sobre temas sociales. Ha diseñado programas de estudio para la Secretaría de Educación Pública (SEP) y es autora del modelo educativo de la UAM Lerma. Cuenta con una trayectoria docente de 30 años en licenciatura y posgrado en el IPN y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Directora de División de la Dirección de Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y, es profesora de carrera del mismo.

## Fabiola Hernández Aguirre

Licenciada en Sociología, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; Coordinadora de posgrado y docente en la Escuela Normal de Ecatepec. Perteneció al claustro de tutores del posgrado en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución donde ha dirigido tesis de maestría y doctorado; Integrante y fundadora del Consejo de Transformación Educativa; Ha participado en Congresos Nacionales e internacionales de educación y pedagogía; Cuenta con diversas publicaciones en el campo de la Orientación Educativa, Formación para la

Investigación, Educación preescolar, decolonización de las infancias e Interculturalidad para la paz integral; Con 18 años de experiencia en formación docente y para la investigación. Actualmente aborda la línea de investigación *Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos*.

## Gerardo Ortiz Moncada

Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, y Profesor de Asignatura de la Maestría en Psicología con Residencia en Neuropsicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es Licenciado en Psicología por la UNAM, Maestro en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica por la UAP y Doctor en Pedagogía con Orientación en Educación y Diversidad por la UNAM. Ha sido profesor de licenciatura y posgrado en la Facultad de Psicología de la UNAM; Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza de la UNAM; Facultad de Ingeniería de la UNAM; Universidad Iberoamericana, entre otras. Dentro de sus líneas de investigación destacan: Narrativa de maestros en contextos interculturales; Atención a la diversidad en comunidades rurales; Psicología, cultura y educación.

## Silvia Chávez Venegas.

Maestra Especialista de UDEEI en CDMX, especialista en juego y actividad lúdica. Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Psicología con Residencia en Neuropsicología Clínica por la Facultad de Psicología de la UNAM y Doctorante en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido profesora de diversas universidades, como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Panamericana y Universidad Intercontinental. Dentro de sus líneas actuales de investigación destacan: Neuropsicología del desarrollo y El juego como un proceso activo.

## Felipe Cruz Pérez

Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la UNAM. Tiene Licenciatura en Psicología (UNAM), y PhD en Psicología por la Universidad Estatal de Moscú. Dentro de sus líneas de trabajo se encuentran: Teoría del pensamiento; Análisis representacional y Estrategias de funcionalización cognoscitiva; Neuropsicología del desarrollo, y Diseños de intervención en trastornos del espectro autista. Ha realizado diseños e implementaciones psicopedagógicas para la SEP y algunos organismos educativos a nivel internacional. Consultor y asesor de distintos grupos de trabajo en el terreno de la inclusión educativa y la atención a personas con discapacidad.

## Laura María del Carmen Arias Vera

Licenciada Cirujano Dentista por la Facultad de Odontología, UNAM; Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Doctorado en Alta Dirección; Centro de Estudios Posgrado del Estado de México; Profesor fundador de la FES Zaragoza, UNAM; Profesor de Carrera de Tiempo completo en la FESZ. Co-responsable de Proyectos PAPIME Y PAPIIT; Organizadora y Ponente de eventos locales, (UNAM, FESZ; IRC) nacionales e internacionales de temas: Odontológicos; Valorales, Educativos, Decoloniales; Participación con capítulos en libros sobre N: *Romper creencias y prejuicios para una transformación docente liberadora* de libro editados por la FES-Z, UNAM: Reflexiones y transformaciones docentes, narrativa de experiencias pedagógicas universitarias., FES-Z, UNAM. 2016; Elaboración de artículos para la Revista Odontología Actual; Dirección de tesis de licenciatura. Miembro de la Red Universitaria de Valores Profesionales de la República Mexicana (1998-2004); Miembro distinguida de la Asociación Mexicana de Cirujanos Dentistas; Responsabilidades académicas administrativas en diferentes administraciones de la FESZ.

## Ana Laura Reyes Arias

Licenciada en Odontología, por la Universidad Latino Americana (ULA), México. Especialista en Odontopediatría por la ULA, Práctica privada en atención infantil, bebés, niños y adolescentes. Maestría en Administración Hospitalaria y Salud Pública, por el Instituto de Estudios Superiores de Administración Pública, (IESAP), México, Docente de Asignatura “A” con una antigüedad de nueve años. en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; Dirección y Asesoría de tesis de Licenciatura y posgrado. Participante en eventos académicos y de actualización.

## Roberto Isidro Pulido Ochoa

Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco y la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, UNAM; Doctor en Pedagogía, UNAM; Premio Nacional de Lectura SEP/CONACULTA (2002); Coordinador del Proyecto de Investigación: *La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica* (PILEC) (1996-2021). Responsable del Diplomado: Fomento de la lectura y producción de textos para la educación básica (1996-2021). Director de la *Revista Entre Maestr@s*, de la UPN (2000-2009). Docente de la Licenciatura en Educación Indígena y Pedagogía, UPN. Docente en el posgrado de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, UNAM. Libro: coordinador. *Te cuento y me cuentas. Leyendas de nuestra comunidad*. (2017). México: Bibliófago Furtivo. Libro: colaboración. *Pedagogía, lenguaje y democracia*. (2017). Bogotá: Red Latinoamericana de lenguaje. Artículo: “Overoles azules”, Revista: *El correo del maestro* (2018). México. Libro: coordinador. *Voces de formadores de docentes*. (2019). México: Bibliófago Furtivo. Artículo: “La Red Totoax: narrativas de maestros en un contexto rural”. Narrativa y educación. Espacio de encuentro con la diversidad cultural. CRIM-UNAM (2020). Libro: *La documentación narrativa en la memoria pedagógica: las redes de docentes como sujetos de saber y de política* (2021). México: UPN.

## Erika Rodríguez Corona

Licenciada en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Maestra en Pedagogía, UNAM. Facilitadora de aprendizaje en lectoescritura a nivel básico a adolescentes y adultos, instructora de habilidades académicas y sociales en grupos de apoyo y asesoría individual. (2020). Docente Universitaria en Univer Milenium y UPEM. (2020). Ponente en congresos : IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina, Red FEIAL VII Simposio Internacional de Docencia Universitaria: Los docentes como agentes de cambio para la transformación social: desafíos y oportunidades. Primer Encuentro de Maestras y Maestros por el fomento a la lectura y la producción de textos de la UPN con el tema: “Reencuentro con mi amigo diario” (2019). 1er Foro de Pedagogía, con el tema: “Pedagogía emergente en educación social” de Universidad del Valle de Puebla (2018). Diplomado en “Intervención para la Paz y prevención de la violencia del Instituto de Estudios y Tecnologías para la Paz, (2018). Instructora de Programa de Paz: “La violencia acaba cuando la educación empieza” de la Fundación “Non Violence Project” (2017).

## Miguel Ángel Martínez Rodríguez.

Doctor en Psicología por la Universidad de Sevilla, España; Maestro en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Licenciado en Psicología, UNAM; Profesor Titular “B” T. C. Definitivo en Desarrollo y Educación, Carrera de Psicología de la FES Iztacala con 40 años de experiencia docente. Ha impartido cursos dentro y fuera de la UNAM, a docentes de instituciones de nivel superior. Tutor de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior y del Doctorado en Pedagogía, UNAM; Ha presentado trabajos y ponencias en congresos nacionales e internacionales y conferencias por invitación, en España y en Argentina. Ha publicado artículos y capítulos en libros especializados. Ha publicado 12 libros sobre diversos temas educativos en colaboración con otros autores. Autor y responsable académico de Diplomados sobre Docencia e Investigación Educativa impartidos en Iztacala y otras universidades desde 2003. Responsable de dos proyectos de investigación: “La articulación docencia-investigación-aprendizaje” (PAPIME PE 309191) y otro auspiciado por el CNEIP, 2019- 2020. Miembro fundador del Colectivo Inter y Multidisciplinario de

Investigadores Educativos (CIMIE) y miembro del Consejo Directivo del Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI). Jefe del Ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia de Psicología, Miembro del Comité Académico Auxiliar de Posgrado FESI (CAAXIP).

## Selene Amador Quintero

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Diplomados en: Docencia e Investigación Educativa. Gestión y Desarrollo Educativo. Educación Inclusiva. Equidad de Género y Prevención de la Violencia en la Educación Básica. Prevención de la violencia a través de la educación sexual integral en Preescolar, Primaria y Secundaria. Actualmente cursa la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Psicología). FESI UNAM. Es profesora de la Carrera de Psicología y asesora de investigación en instancias gubernamentales y asociaciones civiles para el diseño y ejecución de Proyectos Educativos y de Desarrollo Social. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Tiene publicaciones en temáticas de Autogestión, Desarrollo comunitario y defensoría de los Derechos Humanos a través de la investigación cualitativa por medio de la narración. Asesora de Educación Inclusiva en SEP durante 10 años: capacitación, orientación y asesoría a docentes de Educación Básica y Educación Media Superior.

## Reyna María Nieves Valencia.

Licenciada en psicología por la UNAM, FES Zaragoza, con estudios de Maestría por esta misma Facultad y realizando estudios de Doctorado en Educación en la Universidad de Baja California campus Colima; Docente de nivel Licenciatura en la carrera de Psicología de la FES Zaragoza desde marzo de 1996 a la fecha; Psicóloga especializada atendiendo a usuarios de la Consulta Externa del Hospital de Psiquiatría “Dr. Samuel Ramírez Moreno” de la Secretaría de Salud desde hace más de 29 años; Diplomado en Formación Pedagógica por la FES Zaragoza; Diplomado en Terapia de Juego por Pharma Solutions, Institute Psi. A.C. y Centro de Estudios Superiores de Ciencias Biológicas y de la Salud. CES-CBS. A.C.; Diplomado en Grafología Infantil por la Asociación Mexicana de Grafología, A. C.; Certificado en Constelaciones Familiares por Centro de Constelaciones Familiares Sowelu, A.C.

## Daniel Rosas Álvarez

Licenciado en Psicología por la FESZ, UNAM; Maestro por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP; Dr. en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidato. Es miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RED FEIAL). Coordinador de CAPAEHC y colaborador de CINAPsi-HC Docente de la Maestría en Psicología con residencia en Neuropsicología Clínica y en la licenciatura de Psicología en la FESZ, UNAM. Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología y de la Asociación Mexicana de Neuropsicología. Autor de capítulos de libros, artículos y congresos nacionales e internacionales Desarrolla proyectos de investigación sobre Narrativa y discriminación en estudiantes universitarios. Sus investigaciones han sido planteadas desde la psicología histórico-cultural y la pedagogía crítica; colaborador de los proyectos de investigación narrativa y decolonial que coordina la Dra. Andrea Olmos desde hace 8 años. Ha presentado los resultados de sus investigaciones cualitativas en capítulos de libros, artículos y congresos nacionales e internacionales. Las y los jóvenes Ana Karen, Leslie, Paola, Andrés, Edna, Aneth, Joanna, Bárbara, Jonathan, Fernanda, Jennifer y Andrea, que comparten autoría de este capítulo, son estudiantes y egresados de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, y de la Carrera de Ciencia Política, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Algunos de ellos coordinan o participan en proyectos independientes configurados desde una perspectiva crítica, feminista, antiespecista y decolonial.

## María Enriqueta Figueroa Rubio

Licenciada en Psicología por la FES Zaragoza, UNAM, Posgrado en Antropología Física, por la ENAH, Maestría y pasante de doctorado, 30 años como profesora de asignatura “B” definitiva en la carrera de Psicología, FES Zaragoza, UNAM; Fue Coordinadora del área Metodología General y Experimental de la Carrera de Psicología. Participante en varios proyectos de investigación y los resultados se han presentado en diversos foros académicos tanto nacionales como internacionales y publicados en diferentes revista indexadas, así como capítulos en libros; *“Relatos de experiencias pedagógicas universitarias” con el capítulo ¡Pobre niño rico! Una experiencia docente de difícil reprobación, “Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias”, como Coordinadora y participante con el capítulo Los robles siempre están de pie: Una experiencia*

*de vida para crecer en la docencia.* Ha dirigido tesis de licenciatura. Participación como tutor y sinodal en tesis de licenciatura y maestría. Asistente a cursos de formación pedagógica y cursos especializados de Literacidad;1 Composición lectora de textos académicos, y Literacidades 2 Composición de textos y posición del autor, Literacidades 3 Hechos, tesis y argumento, así como, Ortografía del español moderno, La escritura académica crítica en la universidad. Fundamento en procesos de formación y enseñanza recíproca, entre otros.

## Magdalena Cristina Hernández Rodríguez

Licenciada en psicología por la FES Zaragoza UNAM y Docente en la misma Facultad en el área educativa de la carrera de psicología. Maestra en Desarrollo Educativo y pasante de Doctorado en Investigación Educativa por la Universidad de Puebla. Maestra de apoyo en Educación Especial del Estado de México. Ha participado en diferentes congresos y foros nacionales e internacionales. Ha publicado en coautoría capítulos y artículos de investigación con relación a Educación Especial en libros y revistas. Ha fungido como directora y asesora en tesis de licenciatura también como sinodal en exámenes de titulación en la carrera de Psicología.

# Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación

## Haciendo camino al andar decolonial

**Andrea Olmos Roa**  
**Antonio Carrillo Avelar**  
**Laura Arias Vera**  
**COORDINADORES**



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
*Campus I.* Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,  
*Campus II.* Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.  
Col. Ejército de Oriente.  
Iztapalapa, C.P. 09230 Ciudad de México.  
*Campus III.* Ex fábrica de San Manuel s/n,  
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,  
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

