



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Alcances y aportaciones de la Teoría Gestalt a la
Pedagogía: mirar-se y mirar l@ otr@

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
RODRIGO CASTILLO AGUILAR

Directora de Tesis:
Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Comité Tutorial
Dra. Martha Corenstein Zaslav
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Dra. María Bertha Fortoul Ollivier
Universidad La Salle

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Abril 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Notas aclaratorias: Si bien la presente tesis no discute respecto a temas de género, la escribí con lenguaje incluyente pues considero que es importante comenzar a visibilizar la diversidad de identidades que la lengua oficial española se niega a reconocer en cuanto a los textos académicos se refiere. Decidí utilizar el @ pues considero, a partir de un criterio exclusivamente visual, es un símbolo que permite incluir el género masculino, femenino y neutral al recoger la circularidad de la “o” masculina, la “a” femenina y si se le mira de costado parece una “e”, letra que tiende a usarse para referirse como neutral. Asimismo, aclaro que, en congruencia con la metodología propuesta, verán un apartado final por cada capítulo, el cual es en sí un capítulo transversal que recupera mis experiencias y subjetividades respecto a cada uno de los tópicos correspondientes.

Agradecimientos

Debo reconocer que me cuesta trabajo escribir estas letras, puesto que fueron muchas las personas quienes me acompañaron y enriquecieron a lo largo de este proceso y siento que las palabras no alcanzan para expresar las emociones y experiencias vividas. Antes que nada, quiero agradecer encarecidamente a tod@s mis ancestr@s, por que sin su existencia, errores y aciertos mi historia no sería ese lienzo donde me he permitido dibujar la vida. Soy heredero de una tradición que se aferra al amor como la herramienta más valiosa de acercamiento y reconocimiento de quienes se postran frente a nosotr@s. Sirva la presente investigación como una pequeña ofrenda a tod@s aquell@s que me enseñaron a amar y reconocer la valía de l@s otr@s en nuestra existencia.

Paty: mil gracias por tu paciencia, compañía y profundo amor. Esta tesis constituye un camino que nunca pudo haberse siquiera imaginado si no fuera por ti. Eres un referente medular en mi formación como pedagogo e investigador y nunca me cansaré de agradecerte todas las enseñanzas que me has dado. A la ciencia le urgen seres humanos como tu que se permitan imaginar otras formas de construir conocimiento y de llevar a cabo día a día lo que se piensa y reflexiona. Te admiro profundamente.

Mamá: sin duda eres un referente en mi historia pasada y presente; tu fuerza cotidiana y deseo constante por ser la mejor versión de ti, me ha enseñado lo valioso de la vida. Eres luz en mi camino y nunca me cansaré de agradecerte por haberme elegido como tu hijo. Tus narraciones han permitido construirme una identidad y ante los silencios de mi padre sobre nuestra historia, tu voz ha siempre dibujado un panorama en el cual reconciliar mis más profundos temores con la certeza de que todo estará mejor. Te amo y admiro profundamente.

Papá: agradezco profundamente a la vida que me este permitiendo reencontrarme contigo desde otro lugar. Eres un hombre muy valiente y nunca dejaré de verte como mi gran héroe. Recuerdo que cuando era niño siempre soñaba con ser como tú, hoy he comprendido que gracias a ti y tu profundo amor puedo ser lo que en verdad siento y deseo. Gracias por haberme defendido de tus miedos y los míos, y permitirme amarme por encima de las inseguridades y prejuicios heredados. Te amo con todo mi ser.

Willy: en esta tesis encontrarás muchas referencias a la importancia por reconocer a l@s otr@s y hacer un constante esfuerzo por mirarl@s con humanidad. Siempre he tenido la certeza que por más que lo escriba y reflexione, nunca lograré llevarlo a cabo con la claridad y destreza con que tu lo vives día a día. Eres un ser de luz y amor profundo, tus palabras y acciones constituyen para mi una guía en la vida. Tu sonrisa dibuja esperanza y me encanta la compartas cada vez que estamos juntos. Gracias por ser parte de mi vida y permitirme caminar a tu lado.

Marchelino: Si alguna vez tuviera que definir la fortaleza y grandeza humana, sin duda recurriría a mis recuerdos a tu lado. Gracias por ser mi eterna defensora; tu amor y compañía me dieron la fuerza para permitirme ser lo que soy y amar sin miedo. Admiro profundamente tu eterna capacidad de sonreír y encontrarle el lado alegre a la vida. Estando a tu lado tengo la certeza que el mundo con el cual sueño es posible. Gracias por ser parte de mi vida y darme la oportunidad de caminar a tu lado.

Euge: Tu existencia es para mí el regreso de una fe ciega en la humanidad; tus sonrisas, bromas, enojos, tristezas constituyen la mejor enseñanza y me han permitido reencontrarme con buena parte de mi pasado. Es una dicha estar a tu lado y poder compartir las travesuras contigo. Mil gracias por acompañarme en este camino y tomarme de la mano para seguir creyendo en un mundo de amor y empatía. Eres dicha profunda para mi corazón.

Itza: Eres mi familia y nunca dejarás de serlo, sin tu profundo amor, compañía, paciencia y solidaridad esta tesis y mi vida presente no serían lo que son. Te agradezco el cariño y ocntención en los momentos más críticos de mi vida reciente. La academia necesita muchas más mujeres como tú. Te amo y admiro profundamente y agradezco me permitas crecer y aprender cada vez que estoy a tu lado. Elegir estar junt@s ha sido uno de los aciertos más significativos de mi vida y siempre tendré la certeza de sentirlo y vivirlo así.

Karla: Amiga, no puedo dejar de agradecerte por acompañarme en todo este largo proceso. Sin duda lo que hemos construido juntas, constituye el principal referente en mi aprendizaje. Tus reflexiones, abrazos, preguntas han sido las mejores enseñanzas. Tu voz consolida una lucha en la que creo y seguiré creyendo; gracias por no callar. Nuestro camino tiene aún muchos frutos por cosechar y tengo la certeza que en adelante habremos de construir mucho más. Gracias por tu profundo amor.

Javier: Amigo mío, sabes que eres el hombre con quien pienso envejecer y seguir amando. Te agradezco cada una de tus sonrisas y momentos a mi lado. Tu entrega por lo que haces fue un ejemplo para mí y este proceso. Te amo y nunca dejaré de hacerlo.

Ulises: Hermana, gracias por todo lo que me has enseñado. Admiro profundamente tu transparencia y agilidad. Cuando sonrío a tu lado siento como si todo lo demás no valiera la pena. Eres luz para mi corazón y tranquilidad para mis desvelos. Sabes que te amo y agradezco haya elegido enseñarme a estar loca. Sin ti no habría comprendido nunca lo maravilloso de ser un orgulloso maricón. Gracias.

Caty: Madrina de mis amores, nunca me cansaré de agradecerte haberme elegido. Tus sonrisas han sido para mi desde que era un niño el mejor ejemplo de dignidad, amor y comprensión. Gracias por ser parte de mi vida.

Miguel: No puedo dejar de agradecerte el tiempo juntos, la conclusión de esta tesis es el cierre de un ciclo a tu lado y quiero sepas que buena parte de nuestra historia se alberga en estas líneas. Amo tu humanidad y agradezco el cariño profesado. Siempre tendrás un lugar en mi corazón.

A tod@s l@s profesor@s con quienes compartí a lo largo del trabajo en campo quiero agradecerles encarecidamente por su tiempo, palabras y confianza; las cuales me permitieron construir un camino desde donde reencontrarme con mi ser docente. Su pasión y entrega por lo que hacen, constituyó para mí un ejemplo a seguir y me devolvieron la fe en el sistema educativo institucional. Admiro profundamente su fortaleza y compromiso, puesto que gracias a ustedes y pese a la institución la educación pública aun esta de pie. Que viva por siempre su digna lucha cotidiana.

Índice

Introducción	7
1 Principales conceptos y nociones en torno a l@ otr@ y su vínculo con la Pedagogía Gestalt	16
1.1 Esteban Krotz: L@ otr@, una noción que nace en la Antropología	20
1.2 Auge y la noción de alteridad: l@ otr@ no occidental	24
1.3 Ryszard Kapuscinski: el encuentro con l@ otr@ y la urgencia por mirarme	26
1.4 Martin Buber: Yo-tú. Pensar l@ otr@ desde el diálogo con sí mism@	32
1.5 Rodolfo Kusch: Crítica al <i>ser</i> europeo, la recuperación del <i>estar siendo</i> latinoamericano	46
1.6 Paul Ricoeur: Sí mism@ como otr@	62
I. Mi implicación en la alteridad: mirándome en l@s otr@s y sus diversos anclajes	79
2 La investigación-intervención: una propuesta metodológica que recupera la implicación y el contacto	85
2.1 Primeros anclajes teóricos de la investigación-intervención: Teoría del campo y Pedagogía Gestalt	87
2.2 Principales características de la investigación-intervención: el Ciclo de la Experiencia como estrategia de contacto	105
II. Mi implicación en la metodología: ¿investigar y/o ser investigado; intervenir y/o ser intervenido?, mi reconocimiento en el campo	116
3 L@s docentes y su mirada: factores que intervienen en la negación o reconocimiento que hacen de l@s otr@s estudiantes	126
3.1 Condiciones laborales e improntas de la institución; las contradicciones en las exigencias	128
3.2 La noción heredada, construida y reproducida en torno a la figura docente: la implicación de la historia familiar, la vida como estudiantes y el autoconcepto de sí	156
3.3 La figura docente y sus disputas con las nociones de las madres y padres de familia	178
3.4 Nociones en torno a lo que deben ser l@s estudiantes y el proceso de enseñanza	183

y aprendizaje: las contradicciones con la realidad	
III. Mi implicación en el campo: encontrándome conmigo mismo a partir del estar con l@s otr@s	197
4 Propuesta de intervención a la luz de los Pedagogía Gestalt: hacia una teoría del contacto en la educación básica	207
4.1 Principales anclajes teóricos para el proceso de Investigación-intervención, vía eltrabajo en talleres	215
4.2 Los talleres: haciendo contacto con las necesidades. El inicio del camino a la transformación	226
4.3 La experiencia del contacto y su consecuencia en la relación con sí mism@ y l@ otr@: Una educación que parte del reconocimiento	249
IV. Mi implicación en la intervención: el contacto como oportunidad para mirarme y re-pensarme	252
Conclusiones	262
Anexo 1 Criterios de selección de informantes clave y guión de entrevista	271
Anexo 2 Cuestionario	273
Anexo 3 Tablas con respuestas por equipos	275
Anexo 4 Consigna para docentes	278
Bibliografía	280

Introducción

A lo largo de la maestría en Pedagogía en la UNAM realicé un proceso de investigación etnográfico en una secundaria pública de la Ciudad de México a partir del cual recuperé las voces e interpretaciones que tanto estudiantes como profesores realizaban de l@s otr@s y los alcances que tenían al momento de establecer una relación dentro del aula.

Apoyado en la metodología cualitativa pude adentrarme en su cotidianidad y mirar al hecho educativo más allá de los acontecimientos sucedidos en el aquí y el ahora; por lo cual consideré necesario recuperar los planteamientos teórico-metodológicos de la Teoría Gestalt para el análisis de lo observado y descubierto.

Bajo la perspectiva de la Teoría del campo de Kurt Lewin (1988) pude concebir al salón de clases como un campo en que se tejen y construyen múltiples posibilidades de acción entre los diversos organismos¹ que de éste son; desde las formas en que unos se refieren y dirigen a otros, la manera en que establecen relación, los espacios físicos y simbólicos que construyen, los roles y estatus aprendidos y reproducidos sobre el “deber ser” instituido, las nociones heredadas de “la escuela y la educación”, los nexos de comunicación no verbal establecidos y vividos; hasta las potencialidades de dichos encuentros y construcciones para el aprendizaje y enseñanza. Posibilidades históricamente relegadas por los sistemas educativos y programas de estudio en turno, puesto que rebasan los parámetros establecidos por las estructuras instituidas.

A lo largo de la investigación para obtener el grado de maestro, fui recogiendo voces de descontento sobre las políticas impuestas en las dinámicas escolares; mismas que se pretendían fueran sistematizadas por marcos externos a la lógica propia de cada escuela. Patrones de acción que pretendían regular las relaciones cotidianas bajo el

¹ Cuando hablo de organismo hago referencia a uno de los elementos que componen la categoría de organismo-ambiente propuesta en la Teoría Gestalt; es importante acotar que este concepto parte de pensar nuestras existencia en el mundo como un continuo de experiencias que nos conforman y significan. El contexto (en este caso llamado ambiente) se vuelve un elemento intrínseco a lo sucedido y es copartícipe por tanto de la experiencia. Bajo esta mirada, la noción de organismo-ambiente permite reconocer nuestra implicación en el mundo y viceversa, a partir de romper la dualidad cuerpo-mente como entes separados. Hablar de organismo es hacer referencia a nuestro estar corporalmente en un campo dado, en un momento determinado y la experiencia vivida en consecuencia de dicho estar; todo lo cual sucede como acontecimiento inseparable del ambiente en que estamos relacionándonos. La experiencia no es sin el cuerpo que la vive, siente y piensa. Al respecto profundizo en el tercer apartado del capítulo 2

objetivo de “mejorar el aprendizaje”, sin reconocer la importancia del encuentro de y con l@s otr@s como factor para el aprendizaje.

Fue significativo observar que tanto estudiantes como docentes recurrían con mucha facilidad a las estructuras y roles establecidos previamente en torno a l@s otr@s. Sin embargo, a lo largo de la relación cotidiana surgían momentos en que un@s y otr@s llegaban a mirarse fuera de los esquemas instituidos, logrando un contacto ² y transfigurando la noción que de sí y l@s otr@s tenían.

Cuando esto sucedía se topaban con muchos de los elementos propios negados o bien, con factores que anhelaban o esperaban de sí. Esto se acompañaba de un cuestionamiento a sí mism@s y su papel en el hecho educativo, dando posibilidad a una transformación. Desgraciadamente aquellos instantes resultaban efímeros, al verse interrumpidos por distintos factores internos y externos a la relación misma (temor a no cumplir con expectativas internalizadas en torno a un deber ser docente y/o estudiante, excesiva carga burocrática y laboral, reglamentaciones y vigilancia de autoridades educativas y colegas en torno al cumplimiento de una forma exclusiva de relacionarse, etc.).

Uno de los principales hallazgos en el proceso de investigación fue observar cómo para l@s estudiantes era menos complicado mirar a sus profesor@s por encima de los imperativos construidos y heredados; logrando enunciar en la relación sus características humanas: formas de ser, carácter, gustos, actitudes, capacidad de escuchar, ser sincer@s, respetar la palabra; algunas de ellas, cualidades ajenas a lo establecido en torno al “ser docente”.

En contraposición, para l@s docentes la mayoría de las categorías utilizadas al referirse l@s otr@s-estudiantes, se encontraban ancladas a exigencias académicas y actitudinales pre-establecidas como parte de un deber ser.

² A partir de este momento utilizaré la noción de contacto basado en los planteamiento de la Teoría Gestalt. Al respecto lo planteado por Robine (2002: 176) ...el “lugar” de surgimiento del fenómeno que asocia el elemento y su contexto es una frontera que limita y une a la vez. Pongo “lugar” entre comillas porque, según las modalidades de experiencia, este lugar puede no tener nada de espacial. La Terapia Gestalt llama “frontera-contacto” a este lugar-experiencia con dos caras: la frontera-contacto “no separa al organismo de su entorno; más bien limita al organismo, lo contiene y protege y *al mismo tiempo* toca al entorno”. Así, el fenómeno fundamental que puede designar los fenómenos que surgen en el campo es, lo que la Terapia Gestalt llama “contacto”.

Ante este descubrimiento, en mi tesis de maestría concluí (entre otras cosas) que un proceso de enseñanza-aprendizaje que surge de la negación no construye conocimiento, solo reproduce un discurso; con lo cual, la educación se vuelve disciplina y no aprendizaje. El profesor explica, informa, transmite, pero difícilmente se permite entablar una comunicación eficaz con sus estudiante, al no considerarles interlocutor@s válid@s y mirarles a partir de un esquema pre-construido que tiene sobre lo que aquell@s debieran ser y no de la relación cotidiana existente.

Surgieron así dos cuestionamientos significativos: ¿Cuáles son los factores que intervienen en la negación que hacen l@s docentes de l@s otr@s estudiantes? y ¿Qué implicaciones tiene el contacto como proceso de encuentro con sí mism@ y l@s otr@s en la educación y la transformación de la práctica docente?

De ahí que me resulte necesario observar y registrar los dispositivos y elementos que influyen en la noción que l@s docentes tienen, construyen y reproducen de sus estudiantes, la educación y de sí mism@s; así como su implicación para la relación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Justificación y planteamiento del problema

Partiendo de la premisa antes descrita, decido mirar a profundidad a quienes ejercen la docencia para encontrar, entender y enunciar los diversos elementos que figuran en su toma de decisión laboral. Reconocer el papel que juega su historia, formación académica, nivel y calidad de vida, contexto socio-histórico, etc. para la imposibilidad y negación a mirar l@s otr@s-estudiantes y establecer una relación. Hago de esta inquietud mi proyecto de investigación doctoral y me sumerjo nuevamente en el campo, con el objetivo de descifrar algunos de los cuestionamientos planteados. La finalidad, contribuir al acervo conceptual que la Teoría Gestalt aporta a la Pedagogía, especialmente en el nivel de secundaria, donde hay una profunda carencia de materiales al respecto³ y un abandono y menosprecio de la labor docente⁴.

³ Solamente en una búsqueda rápida en los archivos bibliográficos de la UNAM encontré alrededor de 150 textos relativos a educación secundaria; la gran mayoría escritos en el extranjero y sobre estrategias didácticas, reglamentos, conferencias o planes y programas. Muy pocos hacen observación y análisis de lo que pasa al interior de las escuelas. Difícilmente comparable con el acervo de casi 1500 títulos de educación superior.

⁴ A lo largo del proceso de investigación y presentación de avances, era recurrente escuchar cuestionamientos sobre el porqué estudiar ese nivel. Por otro lado pude notar también a partir de sus

En las distintas reuniones de academia o colegiadas que llegué a observar en campo, pude escuchar reiteradamente, el descontento por parte de l@s docentes en torno a las exigencias hacia su labor. El problema fundamental no consistía en negarse a cumplirlas o hacer cambios en su forma de trabajo, sino la forma como eran impuestas sin ser tomad@s en cuenta ni ell@s, ni su contexto. Eran recurrentes las quejas sobre la infraestructura carente y las condiciones de trabajo pauperizadas. La mayor inconformidad nacía de la reforma recientemente aplicada por la SEP⁵, la cual –en el papel- tiene como objetivo colocar

...en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece[r] el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la educación Básica (Plan de Estudios 2011 Educación Básica, 8 en: http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/plan_estudios_2011_web.pdf, consultado el día 21-04-2017).

Haciendo una revisión más a fondo encontré que poco se habla de l@s docentes y sus necesidades o intereses. Entre líneas se les delega un conjunto de responsabilidades, al tiempo que se anula su voz.

Asimismo en el cotidiano se hace escarnio de sus “incompetencias” e “incapacidades”. Es recurrente escuchar en los medios, entre los padres de familia y en diversos espacios -incluso en el campo de la investigación educativa-, un discurso establecido sobre su culpabilidad y responsabilidad en la baja calidad de la educación en secundaria. Pocas veces se les escucha y se busca conocer cuáles son los factores y elementos presentes en su labor y los errores cometidos en ella. Mi pretensión no fue eximirles de la corresponsabilidad que tienen en el hecho educativo, pero tampoco ser partidario de pensar ese proceso como unívoco o unidireccional.

Mirar un proceso, cualquiera que éste sea, desde una perspectiva maniquea, irremediablemente lleva a tener un panorama parcial, pobre y tergiversado del mismo. De ahí que consideré necesario recuperar la voz de l@s docentes, quienes tienen un papel

expresiones o comentarios cómo diversos colegas tendían a menospreciar la labor docente en secundaria, refiriéndose incluso en forma despectiva a los normalistas.

⁵ Hubo una ocasión en que varios profesores de la asignatura de Historia estaban muy molestos porque habían sido convocados a la reunión de academia para hacer evaluación y revisión de los avances con la reforma y ni siquiera les habían hecho llegar aún el nuevo programa educativo y/o el plan de estudios actualizado (Junta de Academia, Sección Operativa #6, 2009; observación).

medular en el proceso educativo institucional; sobre todo porque sumergid@s en la dinámica de negación a la que se les está sometiendo (juzgarl@s y hacerl@s responsables sin escucharl@s, imponerles reformas y cambios laborales sin consultarl@s, denigrar su labor pauperizando sus condiciones económicas, laborales, etc.), se corre el riesgo que tiendan a repetir ese proceso dentro de las aulas. La educación entonces puede llegar a convertirse en un espacio de negación mutuo en el que se reproducen discursos, mientras en la práctica ni siquiera se mira a quienes se les esta hablando.

De ahí mi interés por realizar esta investigación a través de la cual logré reconocer y entender los diversos factores que están en juego en la relación educativa y que participan al momento del encuentro entre estudiantes y docentes, así como en las tomas de decisiones que l@s últim@s han realizado a lo largo de su vida académica y formación profesional.

Al respecto me planteo los siguientes objetivos y supuestos de investigación.

Objetivos de la investigación

- Recuperar la perspectiva de l@s docentes sobre l@s otr@s estudiantes y establecer la correlación existente entre ésta y su imposibilidad de mirarl@s más allá de las determinaciones aprendidas o heredadas sobre el deber ser.
- Aportar elementos prácticos y categorías conceptuales para la consolidación teórica de la Pedagogía Gestalt y demostrar la pertinencia de dicho esquema de pensamiento para la construcción de propuestas educativas acorde a los diversos contextos escolares.
- Determinar los alcances de una relación académica basada en el reconocimiento de l@s otr@s y el posterior establecimiento de un contacto, para la mejoría en el aprendizaje y la construcción de espacios más aptos para dicho proceso.

Supuestos de investigación

- Los diversos factores en la historia de vida de l@s docentes, impactan la toma de decisión para su labor profesional y la perspectiva que de ésta tenga, abonando a la construcción de un deber ser; asimismo las condiciones institucionales en que desarrolla su práctica son medulares al momento que establece relación con l@s estudiantes y la imposibilidad de mirarl@s como otr@s.

- Las nociones que l@s educador@s han construido en torno a sí mism@s y los otros-estudiantes o profesores a lo largo de su historia académica y de vida, son factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser elementos constitutivos en la interpretación que realizan de sí mism@s, del proceso y de l@s otr@s con quienes establecen relación; al tiempo que juegan para la irrupción de un posible contacto.
- El contacto y reconocimiento de sí mism@ abona para mirar l@ otr@ como interlocutor válido en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje; coadyuvando en la edificación de relaciones basadas en el diálogo y mutuo reconocimiento.

Precisiones metodológicas

El trabajo en campo se acompañó en todo momento de una mirada cualitativa. Originalmente la perspectiva etnográfica habría de ser el eje metodológico que guiaría mi proceso. Sin embargo, conforme avanzó mi presencia, encuentro y relación con l@s docentes, se reconfiguraron nuestros intereses generando nuevas figuras. El contacto emergió para invitarnos a cuestionar y replantear lo que estábamos siendo, la necesidad de un espacio para mirarse se volvió prioridad.

La etnografía como metodología descriptiva y narrativa no era suficiente; por lo cual me adentré en la discusión y revisión de otras opciones. La Investigación-acción apareció como posibilidad, más sus anclajes teóricos y conceptuales no terminaban de empatar con lo esbozado por la Teoría Gestalt. La solución, recuperar de cada una de éstas los elementos que habrían de ser útiles para los fines de mi investigación y entrecruzarlos con las categorías y herramientas propuestas por la Gestalt; el resultado, un primer acercamiento a lo que mi directora de tesis y yo acordamos en llamar Investigación-intervención. Al respecto profundizo en el capítulo 2.

Fue así como, el trabajo en campo se dividió en cinco fases:

1. Primera fase: Primer acercamiento con l@s docentes, por medio del cual se generó empatía con algunos de ell@s permitiendo una relación y comunicación más asertiva y sincera (febrero y marzo de 2013).

2. Segunda fase: Observaciones en distintos espacios escolares (sala de maestros, patio, dos juntas de academia), priorizando las dinámicas en las clases (se observaron cuarenta y dos clases). Mayor acercamiento con los actores e incremento de la confianza, mediante conversaciones informales y eventuales participaciones en algunas dinámicas: una marcha y un convivio entre docentes (marzo – noviembre 2013).
3. Tercera fase: Criterios de selección de informantes clave, construcción del guión de entrevista⁶, realización de entrevistas, transcripción y primeros análisis (agosto 2013 –marzo 2014).
4. Cuarta fase: Con base en la información recabada para ese momento; planeé, diseñé e impartí tres talleres para l@s docentes, mismos que recuperaron sus inquietudes y se fundamentaron en los postulados de la Teoría Gestalt (marzo 2014 – mayo 2015).
5. Quinta fase: Observación y conversaciones posteriores a los talleres. Registro de cambios y modificaciones en las prácticas, relaciones y percepciones de sí mism@s y l@s otr@s (mayo 2015 – septiembre 2015).

Estructura capitular

El cuerpo de la tesis se divide en 4 capítulos secuenciales y uno transversal:

1. Principales conceptos y nociones en torno a l@ otr@ y su vínculo con la Pedagogía Gestalt: Donde abordo los principales anclajes teóricos respecto a la categoría de otr@. La apuesta es mirar los puntos de cruce e intersección entre los postulados de la antropología europea y latinoamericana; la filosofía latinoamericana, del diálogo y hermenéutica; y los anclajes teóricos de la Gestalt. La propuesta, pensar l@ otr@ como una categoría polisémica que se desprende del pensamiento occidental y colonialista, para encontrarse con su diversidad intrínseca en un contexto latinoamericano; mas apegado a la realidad del campo en que nace esta investigación.
2. La investigación-intervención; una propuesta de acercamiento a la realidad desde la Pedagogía Gestalt: En este capítulo reviso la historia y principales características de los dos anclajes metodológicos en que se basa la presente tesis; al tiempo que los contrasto con las herramientas y bases teóricas de la Pedagogía Gestalt. Finalmente propongo, a

⁶ Revisar anexo 1: tabla con criterios de selección de informantes y guión de entrevista

raíz de las reflexiones y disertaciones con mi tutora, un primer esbozo de una nueva forma para acercarnos al campo y reconocernos como parte del mismo; a esta opción la llamamos investigación-intervención y su principal aportación radica en recuperar la implicación y el contacto como parte del proceso de investigar.

3. L@s docentes y su mirada; factores que intervienen en la negación o reconocimiento que hacen de l@s otr@s estudiantes: La mirada, voz e historia de vida de l@s docentes, constituyen la base de este capítulo. A partir del encuentro cotidiano, las reflexiones conjuntas, las conversaciones y entrevistas; fui recuperando sus narrativas y perspectivas respecto a su labor, historia académica y figuras docentes; el peso de dichas imágenes en sus estructuras familiares y las nociones construidas sobre sus estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel de un debe ser internalizado y reproducido dentro del espacio educativo y los diversos imperativos institucionales que acompañan y entorpecen su labor. Las condiciones laborales y la imagen construida por padres y madres de familia sobre ell@s. Elementos que intervienen significativamente en su perspectiva del conocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación con sus estudiantes; irrumpiendo las posibilidades de un contacto y encuentro con sí mism@ y l@s otr@s. Asimismo reviso las consecuencias de la negación de sí y l@s otr@s en el proceso educativo, siendo una de las principales la simulación en la educación institucional. Finalmente recupero algunas experiencias que sirven como primeros acercamientos a un proceso educativo más humanista y que parta del reconocimiento.

4. Propuesta de intervención a la luz de la Pedagogía Gestalt; hacia una teoría del contacto en la educación básica: A partir del análisis y crítica a la reproducción de una educación desde la negación; propongo un conjunto de talleres que surgen como un espacio para que l@s docentes puedan mirarse a sí mism@s y logren establecer un contacto con sí, l@s otr@s y el tema (triángulo del contacto). Doy cuenta del proceso y recupero las voces y reflexiones que surgieron a raíz de este trabajo. La estructura de los talleres se sustenta en los postulados de la Teoría Gestalt retomando algunas de las herramientas que ésta plantea; los cambios observados constituyeron un excelente registro sobre la propuesta teórica utilizada como opción metodológica que permite enriquecer a la Pedagogía en el trabajo de formación y acompañamiento docente.

5. Existe un quinto capítulo transversal el cual surge a raíz de lo propuesto en la metodología que denominamos investigación-intervención y constituye una reflexión, análisis y disertación de mi experiencia con los ejes temáticos planteados por capítulo; es así como al final de cada uno se encuentra un apartado al respecto. En el primero, abordo la implicación de la noción de otr@ y lo planteado por cada autor en mi persona e historia de vida. En el segundo, recupero mi experiencia, emociones y recuerdos al estar en el campo y lo que me significó realizar esta nueva propuesta de investigación. En el tercero, hago una revisión de la figura docente en mi historia de vida y ejercicio como profesor; lo que me ha implicado el deber ser internalizado y sus consecuencias respecto a mi vida amorosa y afectiva. Finalmente en el cuarto apartado presento lo que me tocó vivir para llegar a dar los talleres, las emociones que experimenté en ellos y los que me significaron los resultados de los mismos.

Así pues este texto es también una radiografía de mi camino por el sendero de la formación como profesor-investigador, donde reconozco la importancia de no perderme en las determinaciones de un deber ser impuesto desde afuera. Es una invitación a mirar lo educativo, la investigación y el proceso de enseñanza-aprendizaje como una apuesta por encontrarnos con otr@s seres human@s y reconocernos como parte de un todo. Es una provocación a cuestionarnos y repensarnos cotidianamente desde el cuerpo y las emociones. Es el inicio de un sendero por el que deseo much@s nos permitamos caminar.

1. Principales conceptos y nociones en torno l@ otr@ y su vínculo con la Pedagogía Gestalt

L@ otr@ como categoría de análisis, resulta el eje medular en la presente tesis; de ahí la importancia por dejar claro desde dónde pienso este concepto y sus alcances para los fines perseguidos en la investigación; al respecto, propongo revisar sus anclajes y entretejidos con diversas corrientes de pensamiento.

De la tradición filosófica recupero dos panoramas sobre l@ otr@ y la alteridad: las disertaciones de las llamadas perspectivas subjetivistas o filosofías del sujeto y lo dilucidado por la ontología con relación al ser.

Del primer anclaje abordo dos posturas que considero se encuentran en disputa con las disertaciones positivistas que tienden a la supresión de la subjetividad. Sugiero los vínculos con el tema educativo y busco dejar en claro los elementos a retomar para el bosquejo propuesto sobre la categoría de otr@:

- La primera postura es la que conforman los llamados filósofos del diálogo, para quienes l@ otr@ aparece como una figura que posibilita al sí mism@ a reconocerse y hacerse responsable. Existen dos grandes defensores de este planteamiento: Por un lado, “Levinas propone abordar al otro humano –más no al concepto genérico de hombre– a partir de la proximidad del otro, es decir, de lo otro y no a partir del conocimiento de sí mismo, ni de lo Mismo que oculta la alteridad” (Rabinovich, 2000: 17). Por su parte, Martin Buber (2013) piensa a la relación como elemento primigenio en la posibilidad del reconocimiento de una existencia. Es por ello que la palabra básica yo-tú resulta como impronta en la persona, cuando aquella aparece. Bajo estas nociones, l@ otr@ se muestra en elemento complementario y necesario para sí mism@; pero ajeno a él. Las discusiones educativas de corte humanista recuperan buena parte de esta propuesta. No obstante, pensar l@ otr@ como elemento independiente de sí mism@, corre el riesgo de mirar al proceso de enseñanza-aprendizaje alejado de una perspectiva crítica donde se recupera la valía de la diversidad para la construcción propia. Si l@ otr@ es extrínseco al sí mism@, la responsabilidad que tengo con ést@ puede aparecer como imposición y no producto de la comprensión de su presencia en mí. De ahí la importancia por recuperar estas disertaciones bajo la luz de los planteamientos de la Pedagogía Gestalt; la cual permite

abonar en la construcción de l@ otr@, una mirada dialógica dónde resulta imposible pensarnos como elementos ajenos a un entorno.

- La segunda posición que recupera la alteridad, es la que aparece en la hermenéutica del sí, propuesta por Ricoeur (2011). A través de ésta se busca superar ambos planteamientos, a partir de mirar l@ otr@ como elemento constitutivo de sí mism@. Evitando la noción acotada del sí y la identidad personal como constructos acabados y extrínsecos a l@ otr@. Este enfoque parte del preguntarse, “¿Qué ontología puede dar cabida tanto a la identidad como a la diferencia, a la afirmación de sí mismo como al reconocimiento del otro? Una ontología que logre plantear una dialéctica positiva entre lo Mismo y lo Otro” (García, 2013: 114). La mirada de Ricoeur (2011) en sus disertaciones sobre sí mism@ como otr@, permite dibujar una perspectiva de la identidad donde se reconoce la trascendencia de la propia diversidad y diferencia para la constitución de sí.

Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad de sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra. Al “como”, quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no solo de una comparación sino de una implicación: sí mismo en cuanto... otro (Ricoeur, 2011: XIV).

Con base en lo dicho por Ricoeur (2011) se puede esbozar al proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las determinaciones de un deber ser instituido, que desprecia las subjetividades, emociones y necesidades humanas y con ello a sí mism@. Se reconoce la valía de la diversidad y diferencia en la aprehensión del mundo como elementos del proceso de construcción del conocimiento. Y se consolida la propuesta gestáltica sobre la importancia del contacto para la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto Mar Velasco (2007: 98) retoma los planteamientos de Burow (1993) para proponer “...el cuidado del contacto en cuatro niveles: Consigo mismo, con el tema, con el entorno y con el globo”.

Para la Pedagogía Gestalt, el contacto habrá de ser un factor medular en el hecho educativo, al permitirnos mirar nuestra agencia e implicación en lo que enseñamos y aprendemos. Trabajar desde el contacto constituye una apuesta por humanizar el conocimiento a partir de reconocer nuestras subjetividades en él; las cuales siempre lo han atravesado sin ser reconocidas. El contacto como puente de reconocimiento con l@s

otr@s es también un camino para el encuentro de sí mism@ como parte de un todo del cual forma parte. Las necesidades internas se vuelven elementos importantes del hecho educativo, al pensarlo como aquel que puede suceder no sólo dentro de las aulas o espacios académicos, sino en prácticamente cualquier encuentro humano. L@ otr@ aparece en el encuentro del sí consigo mism@; pues al momento del contacto en y con el mundo se descubre intrínsec@ a la propia constitución. Dilucidar l@ otr@ desde este lugar, invita a pensar en su transcendencia para la construcción de procesos educativos desde el mutuo reconocimiento. Despojarse de perspectivas unidireccionales y positivistas que anulan lo emocional y experiencial como factores medulares en el enseñar y aprender. Apostar por una educación que tenga como prioridad el encuentro humano y sus posibilidades de transformación en y del entorno.

Respecto a los planteamientos ontológicos, me parece pertinente revisar la disputa presentada por Rodolfo Kusch (2000) en torno a la noción del ser en la tradición occidental y su emparejamiento con la idea de un deber ser. Éste autor propone -partiendo de lo que considera nociones amerindias-, la categoría de *estar* como un constructo que permite reconocer al sí y l@ otr@ desde una tradición de pensamiento menos constreñida, impositiva y coartadora. El *estar* en contraposición al ser occidental contribuye a mirar la relación sí mism@-otr@ como parte de un campo, donde el encuentro intrínseco y extrínseco sucede bajo la premisa de saberse no acabad@s. Pensarnos desde ese lugar, abona a una estadía en el mundo a partir del contacto con el aquí y el ahora. Recuperando la importancia del revisarnos constantemente para reconocernos constructos y constructor@s de un entorno, donde indudablemente l@ otr@ es parte nuestra y nosotr@s de aquell@.

En la tradición antropológica, l@ otr@ se muestra en el encuentro con la diferencia. Resulta en una categoría menos abstracta, que permite dibujar los múltiples rasgos que construyen a la cultura. L@ otr@ surge producto del encuentro concreto con aquell@s quienes por la lejanía física, ideológica y/o cultural, en un primer momento parecen ajen@s y extrañ@s. Sin embargo, conforme existe un acercamiento, comienzan a mostrar rasgos que nos resultan familiares y nos confrontan con lo que somos y de dónde venimos. No es en balde que los reportes y narraciones de l@s primer@s viajér@s interoceánico@s, sean considerados antecedentes de la antropología y etnografía. Las

discusiones presentadas por Esteban Krotz (1994) y Marc Augé (1996), enriquecen al bosquejo de *l@ otr@* como categoría que se piensa de la mano de la noción de “diversidad en la igualdad” (Krotz, 1994: 6) y que no es exclusiva del pensamiento y disertación filosófica del blanco occidental. Dos elementos sustanciales en las reflexiones que propongo, cuando hablo y pienso del encuentro entre estudiantes y docentes; y de ést@s con el conocimiento.

Igualmente considero necesario recuperar la discusión que presenta Ryszard Kapuscinski (2010), a partir de la cual propone mirar las distintas reacciones que experimentamos cuando nos encontramos con *otr@*. Esboza tres posibilidades: atacar, aislarse o intentar conocerse. Esta última, es la que posibilita un contacto y relación; a través de la cual habremos de encontrarnos con mucho de lo que estamos siendo.

Presentar diversas voces en torno *l@ otr@* y sus implicaciones con respecto a la alteridad, la identidad y sí mism@, tiene como objetivo abonar en la construcción de una propuesta para mirar esa categoría desde múltiples anclajes y con diversas características. Arrojar las discusiones de *l@s distint@s autor@s mencionad@s* y visualizar los puntos de encuentro con la Pedagogía Gestalt, me permite dibujar una perspectiva de *l@ otr@* donde se alberga: a) la importancia por reconocer la diversidad intrínseca, b) la valía y necesidad de recuperar las voces no hegemónicas, c) la relación dialéctica y hasta simbiótica de *l@ otr@* con sí mism@ y d) una crítica a los constructos establecidos e inamovibles de la ontología occidental tradicional.

Si bien, propongo mirar *l@ otr@* de la mano de los rasgos antes descritos, en el presente capítulo y con fines meramente científicos y didácticos, habré de hacer la revisión de la mayoría⁷ de *l@s autor@s mencionad@s* para ir clarificando sus aportes a la discusión presentada; así como los distintos puntos de acercamiento con la Pedagogía Gestalt, cuando sea el caso. Sobra aclarar que en adelante cuando me refiera *l@ otr@*, lo haré pensándol@ como consecuencia de los elementos mencionados líneas arriba.

⁷ Lévinas queda fuera de esta revisión explícita, debido a dos motivos: Fue un autor con el cual trabajé a profundidad en mi tesis de maestría; y una buena parte de los autores que presento retoman su voz y/o discuten con él, por lo cual considero es una figura que se encuentra a lo largo de la discusión.

1.1 Esteban Krotz: otr@, una noción que nace en la Antropología

En su artículo *Alteridad y pregunta antropológica*, Esteban Krotz (1994) propone una revisión en torno a lo que considera una de las preguntas más significativas de la antropología como ciencia social y que la distinguirá del resto de las disciplinas que se enfocan en el ser humano: "...la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad" (Krotz, 1994: 6).

El eje central de su disertación se encuentra en la noción de alteridad, categoría que ubica como primigenia para esta ciencia social. Es a partir del análisis y registro sobre las primeras sociedades, los encuentros y narraciones realizados por l@s primer@s viaj@r@s y conquistador@s; que surgen las interrogantes en torno a l@s otr@s y su implicación en esta nueva relación. Incluso, dicha reflexión sobre aquell@s que no son un@, puede suponerse tuvo origen entre l@s primer@s cazador@s-recolector@s; quienes, al satisfacer sus necesidades vitales con pocas horas de trabajo, tenían suficiente tiempo para "una rica reflexión y creación intelectual" (Krotz, 1994: 6).

El paso decisivo en esta reflexión consistía siempre en ver a otros seres humanos como otros. Es decir, precisamente a pesar de las diferencias patentes a primera vista y a pesar de muchas otras, que emergen sólo con la observación detenida y que pueden referirse a cualquier esfera de la vida, siempre se trata de reconocer a los seres completamente diferentes como iguales (Krotz, 1994: 6).

El encuentro con l@ otr@ y la necesidad por reconocerle, para cualquiera de los fines con que se haya pensado establecer relación (conquistarle, evangelizarle, comerciar, etc.); irremediamente llevó a una reflexión sobre sí y su propia cultura. Obligando a mirar las diferencias y similitudes convocadas en el encuentro. Surge la necesidad por identificarse, a partir de la diferencia a que obliga el mirar es@ otr@.

...este problema de identidad y diferencia humana también podría expresarse así: es la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación, que implica tanto la alteridad experimentada como lo propio que le es familiar a uno; es la pregunta por condiciones de posibilidad y límites, por causas y significado de esta alteridad, por sus formas y sus transformaciones, lo que implica a su vez la pregunta por su futuro y su sentido; finalmente es también siempre la pregunta por la posibilidad de la inteligibilidad y de la comunicabilidad de la alteridad y por los criterios para la acción que deben ser derivados de ella (Krotz, 1994: 7).

Para Krotz (1994) el viaje es una de las principales formas como se da ese encuentro cultural que invita a mirar las diferencias. Son l@s primer@s viaj@r@s quienes ...proporcionaban en las regiones que atravesaban y en los pueblos, donde permanecían, toda clase de impresiones sobre las culturas de las que provenían. Esto sucedía ya a través de su idioma extraño, sus ropas y armas, sus costumbres alimenticias y ritos religiosos, sus joyas y en dado caso su mercadería, sus relatos y sus respuestas a preguntas asombradas. De regreso a sus lugares de origen, eran entonces sus relatos y los objetos traídos consigo -aparte de mercancías principalmente trofeos de toda clase-, los que daban noticia a los que se habían quedado en casa de mundos extraños, a menudo tan desconocidos como inesperados (Krotz, 1994: 7).

Es por ello que en el viajar, no sólo asistimos al descubrimiento de nuevos sitios, formas, culturas y perspectivas de mundo encarnadas en cuerpos con quienes nos encontramos y relacionamos. Al entrar en contacto con el campo de otr@, ampliamos nuestra perspectiva y tendemos a movernos del lugar en que hemos construido certezas e interpretaciones del entorno y de nosotr@s mism@s; ese desplazamiento nos vuelca sobre diversas dinámicas que construyen múltiples campos, lugares donde nos confrontamos con mucho de lo aprendido e internalizado en tanto paradigma de enunciación de lo real.

El encuentro con es@ que no somos, obliga a reconsiderar mucho de lo que estamos siendo; espacio donde aparece la necesidad de ubicarnos en la diferencia -sólo así podremos realizar un verdadero encuentro-, a partir de mirar las peculiaridades y características que nos distinguen y posibilitan un intercambio. Una vez que hemos logrado ubicar las singularidades que nos caracterizan, surge la impronta por reconocer los puntos de acercamiento que nos permitan iniciar un mutuo reconocimiento. En ese momento aparece l@ otr@, como alteridad que convoca y remite a los propios anclajes histórico-culturales. Por ello, para Esteban Krotz (1994: 8-9)

Alteridad no es, pues, cualquier clase de lo extraño y ajeno, y esto es así porque no se refiere de modo general y mucho menos abstracto a algo diferente, sino siempre a otros. Se dirige hacia aquellos seres vivientes, que nunca quedan tan extraños como todavía lo quedan el animal más domesticado y la deidad vuelta familiar en la experiencia mística. Se dirige hacia aquellos, que le parecen tan similares al ser propio, que toda diversidad observable puede ser comparada con lo acostumbrado, y que sin embargo son tan distintos que la comparación se vuelve reto teórico y práctico.

Bajo esta perspectiva, es necesario ubicar el anclaje histórico y cultural en que surge esta categoría. Pues es imposible pensarla como producto de sí misma. La alteridad como pregunta antropológica

...tiene que ser formulada [ya que] no existe de modo abstracto, sino depende siempre también del o de los encuentros concretos de los que nace y de las configuraciones culturales e históricas siempre únicas, de las cuales estos encuentros son, a su vez, partes integrantes (Krotz, 1994: 8).

La noción de alteridad propuesta por el autor me permite contextualizar los encuentros y relaciones sucedidos cotidianamente en el aula; de forma que, aun cuando se reconozca la corresponsabilidad de cada un@ de l@s organismos-ambiente⁸ en la conformación del campo, no perdemos la noción de es@ otr@ como producto y productor@ de una cultura y sociedad en la cual se ha venido construyendo. L@s organismos-ambiente, sin perder su agencia en tanto co-constructor@s del campo presente, se alejan de cualquier perspectiva ontológica o epistémica que pretenda mirarlos ajen@s a un contexto histórico, político y cultural concreto. Incluso, es a partir de ese encuentro con l@ otr@, que redescubren sus potencialidades de acción y transformación.

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro, no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible (Krotz, 1994: 9).

Mirar l@ otr@ desde este lugar, remite al sí mism@ a un proceso de auto-reconocimiento que emana producto de una alteridad que le implica. La propuesta es, recuperar el proceso educativo bajo la lupa de estas disertaciones.

Con base en lo dilucidado por Krotz (1994), apelo a pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar como un encuentro humano, donde cada un@ de l@s

⁸ Esta categoría es otr@ de los anclajes importantes para la Teoría Gestalt y se propone como alternativa a la noción de sujeto. Hablar de organismo-ambiente es reconocer la mutua implicación entre el entorno y la persona en un campo dado. Develar la agencia sobre el contexto y viceversa. Rompe con la idea de sujeto en tanto lo libera de aquellos elementos que históricamente lo han sujetado. Al respecto ahondo en el capítulo 2 cuando profundizo sobre las categoría gestálticas.

organismos-ambiente que construyen el campo “aula” sea reconocid@ en su multiplicidad sociocultural y producto de un anclaje concreto, histórico, político y social.

Hablo de l@ otr@ partiendo de la premisa antes descrita y como posibilidad para un reconocimiento que contribuye al encuentro y diálogo mutuo. Cuando me refiero a los distintos factores y elementos que intervienen para que l@s docentes puedan o no mirar a sus estudiante como otr@s; asumo que el encuentro mismo y la interpretación que cada un@ habrá de realizar en torno a ese acontecimiento son parte de dicho proceso. El contexto en que suceda, evidentemente jugará un lugar importante; siendo corresponsabilidad no sólo de l@s organismos-ambientes del campo presente, sino también de todos l@s otr@s que no se encuentran en ese instante, pero que han depositado e intervenido en la construcción que cada un@ hace de su contexto.

La responsabilidad sobre lo sucedido en el aula rebasa las acciones inmediatas de l@s docentes y estudiantes, pues este campo es también de un campo más grande. Transitar entre la responsabilidad compartida generalizada y la corresponsabilidad asumida en un aquí y ahora, es uno de los elementos más importantes para recuperar la agencia perdida del “sujeto”⁹ occidental que delega su acción en aquello que lo sujeta. L@s organismos-ambiente acontecen, entonces, producto de la alteridad sucedida en el encuentro con es@s otr@s que no son, pero les sitúan en la frontera-contacto de sí mism@s.

Aun cuando l@s docentes establecen una relación cotidiana con sus estudiantes, no forzosamente asisten a un encuentro con l@s otr@s. Primero, necesitan admitirles como interlocutor@s válid@s, para un posible acercamiento. La anulación de las capacidades y características de l@s educand@s como recursos válidos para un reconocimiento mutuo, imposibilitan la alteridad. Y, al ser esta última un factor medular en la construcción de sí mism@s, se limita el contacto. Paradójicamente, la ausencia de contacto (con sí mism@, el entorno y el tema) es, al mismo tiempo, componente y consecuencia del impedimento para mirar a l@s otr@s.

⁹ En el capítulo 2 ahondo respecto a la distancia con esta categoría.

1.2 Augé y la noción de alteridad: l@ otr@ no occidental

Marc Augé (1996) recupera algunas de sus experiencias en campo durante los años 60 en África; como pretexto para hablar de la noción de l@ otr@ y la alteridad en la antropología. A partir de las dinámicas y estructuras de relación social entre las comunidades y culturas observadas, muestra algunas de sus nociones en torno al sí mism@, yo y l@ otr@.

So pretexto de una revisión a la categoría de cultura en occidente y sus diversos anclajes desde los paradigmas significativos de su época (Lévi-Strauss, Castoriadis, Althusser y Marcel Mauss), vislumbra a la alienación como concepto que transita en la definición de dicha noción. Situación que presenta como descriptiva de la relación entre las personas y la cultura a la cual pertenecen. “Lo que se aliena es, hablando con propiedad, lo que llamamos sano de espíritu, ya que consciente en existir en un mundo que se puede definir únicamente en relación al yo o a lo ajeno” (Lévi-Strauss, 1966: XX en Augé, 1996: 15). Una de las aportaciones más significativas para la discusión en torno l@ otr@ es la que presenta en su texto *El sentido de los otros* (Augé, 1996) donde dará la vuelta de tuerca al tema de la alteridad. Pone sobre la mesa la perspectiva de l@s nativ@s african@s sobre su identidad y nos lleva a mirar el tema desde un sitio diferente. El filósofo europeo y blanco, como construcción hegemónica del pensador autorizado, cede su lugar a las formas de relación y significación de la realidad de l@s llamad@s salvajes. El tema de l@ otr@ deja de ser exclusivo de un paradigma de enunciación.

Augé (1996) observa y describe cómo, a partir de una simbolización de l@s ancestr@s, el cuerpo y l@s dios@s; muestran y construyen significaciones del yo y l@ otr@. Bajo la cosmovisión de los alladian de Costa de Marfil;

...los seres individuales no adquieren existencia mas que a través de la relación que los une. El individuo no es, pues, más que el cruce necesario pero variable de un conjunto de relaciones [...] el individuo no existe más que por su posición en un sistema de relaciones, cuyos principales parámetros son la filiación y la alianza (Augé, 1996: 24).

El yo como constructo individual desaparece en la dinámica y perspectiva de estos y otros grupos culturales africanos (menciona también a los ashanti y los fon). El componente central en el proceso de identificación de sí y l@ otr@, surge en la relación

misma. La alteridad como concepto teórico no necesita ser enunciado para encontrarse presente en una cosmovisión mucho más antigua que la occidental.

Al respecto, Augé (1996: 30) profundiza y sentencia.

Así pues, ni el cuerpo, ni el antepasado, ni el dios autorizan otro tipo de definición de la identidad individual y de la existencia singular que la definición continuamente diferida, siempre asintónica y sometida a la prueba del acontecimiento [;] el mismo acontecimiento se interpreta como signo del otro, remite a algún otro cuya singularidad sigue siendo siempre problemática. Que “yo” sea un otro lo supo antes el África de los linajes que Rimbaud; sólo que sus respuestas varían en relación a la identificación de los lugares en los que buscar la presencia de los diferentes otros; el que se hereda, con el que uno se casa, al que se agrade, al que se teme, al que se saluda, el que os saluda, etc.

El problema de l@ otr@ y su reflexión y encarnación no es más un asunto exclusivo de las mentes pensantes europeas; pues ha sido abordado y asumido con mayor antigüedad por otras culturas. Lo importante de este planteamiento radica en que nos invita a comprender este fenómeno como problemática humana y al mismo tiempo, infiere una crítica puntual y clara al paradigma colonialista europeo que se pretende hegemónico.

De ahí la contundencia de una de sus conclusiones en torno al tema de l@s otr@s, cuando acota que “El secreto de los otros, si es que existe, residiría más bien en la idea que ellos mismos se hacen del otro (o que no se hacen, o que se hacen con dificultad), porque aún constituye el medio más simples de pensar en lo mismo y lo idéntico” (Augé, 1996: 30).

El pensar en l@ otr@ constituye otra forma de pensar en sí; preocupación humana que se manifiesta de diversas formas en cada una de las culturas; de ahí que “...donde quieran que se sitúen -en Abidjan, en Paris, en la aldea-, el otro cultural y el otro individual no forman más que uno” (Augé, 1996: 33).

Dilucidar la figura de l@ otr@ bajo estas premisas, nos coloca en una disputa por repensar el proceso de conocimiento desde una perspectiva crítica y decolonial. Asimismo la relación estudiante-docente, otrora encarnada en una dinámica de poder y reproducción de un discurso hegemónico, se difumina ante una nueva forma de encontrarse y el conocimiento es consecuencia de múltiples interpretaciones en y de la realidad. La mirada de Auge (1996) enriquece significativamente nuestra propuesta

respecto al proceso educativo como encuentro humano, al reconocer nuestra diversidad intrínseca y la necesidad por recuperar las voces históricamente segregadas y acalladas por los discursos que se pretenden como únicos válidos.

Pensar a l@s otr@s estudiantes desde este sitio, implica afrontar el miedo que nos genera el encuentro mismo y la pérdida de poder que ello significa; al tiempo que nos permite reconocer la valía de sus conocimientos previos y recuperarlos como elementos de la interlocución en el proceso de enseñar y aprender. Identificar la valía de nuestra propia diversidad cultural y dar cuenta de la lucha que han dado las perspectivas no hegemónicas por sobrevivir, es también una forma de enseñar, en la práctica, la importancia del respeto por es@ otr@ que también somos.

1.3 Ryszard Kapuscinski: el encuentro con l@ otr@ y la urgencia por mirarme

El presente autor diserta en torno al tema de l@ otr@, específicamente, en relación a las maneras de reaccionar en el encuentro con es@ que no somos. A partir de ciertos referentes históricos generalizantes, realiza una crítica de las posturas y actitudes de occidente sobre las demás culturas.

Inicialmente define al problema de la alteridad y el encuentro con l@ otr@ (categoría que distingue con mayúscula: Otro), como “...la experiencia básica y universal de nuestra especie...” (Kapuscinski, 2010: 12).

Su apuesta es centrar su discusión en las posibilidades de acción ante este encuentro. Propone tres actitudes modelo, como respuestas humanas en dicho proceso: atacar y/o luchar, aislarse y/o encerrarse y/o blindarse; o intentar conocerse y buscar una manera de entenderse (Kapuscinski, 2010: 12-14).

Es precisamente el intentar conocerse y buscar una manera de entenderse lo que posibilite un contacto y comunicación; factores que habrán de llevar a l@s seres human@s a un reconocimiento de sí mism@s. Son precisamente en estos espacios de cooperación y enriquecimiento mutuo (mercados, ágoras, santuarios, academias antiguas, etc.), donde

El Otro dejaba de ser sinónimo de lo desconocido y lo hostil, de peligro mortal y de encarnación del mal. Cada individuo hallaba en sí mismo una parte, por

minúscula que fuese, de aquel Otro, o al menos así lo creía y vivía con ese convencimiento (Kapusinski, 2010: 14).

Será esta última reflexión la que acompañe sus planteamientos; pensar la alteridad y l@ otr@ en tanto me posibilita y obliga a mirarme. Al respecto, recupera la voz de Emanuel Levinas, quien “...llama *acontecimiento* al encuentro con el Otro; lo califica, incluso de ‘acontecimiento fundamental’. Se trata de la experiencia más importante, del más amplio de los horizontes” (Kapusinski, 2010: 18).

Ubica el pensamiento Levinasiano dentro de “la filosofía del diálogo -o, como decimos a veces, filosofía del encuentro o filosofía del Otro-” (Kapusinski, 2010: 18). La cual caracteriza como “...esa dirección, orientación o corriente que quiere centrarse en la problemática del ser humano Yo y -lo que es sumamente importante- *su relación con otro ser humano*, el Otro” (Kapusinski, 2010: 78).

...de acuerdo con lo que afirman los filósofos del diálogo, mi Yo puede manifestarse como un ser definido tan sólo en relación con, es decir, en relación con el Otro, cuando éste aparece en el horizonte de mi existencia, dándome un sentido y otorgándome un papel (Kapusinski, 2010: 77).

Sus reflexiones en torno a esas posibilidades de acción en el encuentro, las ubica en el contexto dos procesos históricos determinados: “la aparición de la sociedad de masas, que anula el hecho diferencial del individuo, y la expansión de las destructivas ideologías totalitarias” (Kapusinski, 2010: 18). Agregando a ello, que “...por lo general, la noción del Otro se ha definido desde el punto de vista del blanco, del europeo” (Kapusinski, 2010: 20).

L@ otr@ aparece producto de un encuentro que me interpela y obliga a pensar en lo que soy y me distingue e identifica con y de es@ que se postra ante mi. Es entonces cuando cobra sentido pensarme como otr@, pues, aun cuando “El Otro a mí se me antoja diferente, igual de diferente me ve él, y para él yo soy Otro” (Kapusinski, 2010: 20).

Bajo esta mirada “Todos los habitantes de nuestro planeta somos Otros ante otros Otros: yo ante ellos, ellos ante mí” (Kapusinski, 2010: 20).

Cuando del encuentro con l@ otr@ se trata: “...la buena disposición hacia otro ser humano es esa única base que puede hacer vibrar en él la cuerda de la humanidad” (Kapusinski, 2010: 27).

Esta última reflexión me lleva irremediabilmente a pensar en la importancia de un reconocimiento entre estudiantes y docentes, como otr@s. Lo cual sucede en la medida que la relación entre ést@s, es consecuencia de un diálogo con sí mism@ y es@ otr@ que interpela.

Subsumid@s en las diversas improntas que se consolidan como deber ser; l@s docentes olvidan mirarse, al tiempo que reproducen -sin ser completamente conscientes de ello- muchos de los estereotipos pre dados sobre l@s estudiantes. Al negarl@s como interlocutor@s válid@s, cierran la posibilidad de establecer un diálogo.

Para profundizar respecto a la relación estudiante-docente en el aula, propongo analizar los tres planos distinguibles en dicha relación.

Sí mism@, otr@ y el contexto en la relación docente-estudiante

El primer plano en esta relación es el sí mism@, el cual puede emerger como impronta de las demandas y necesidades internas y externas, al obligar a l@s organismos-ambiente a tomar una postura, actuar, decidir, presentarse de una forma descifable y comprensible al entorno que les interpela; sin embargo, cuando la mirada se vuelca exclusivamente en las demandas externas, el contacto con sí mism@ se ve entorpecido o enrarecido. Por ejemplo: L@s docentes, preocupad@s y ocupad@s en las exigencias de un sistema educativo y social que les exige diversas obligaciones (Un excesivo papeleo y creciente burocratización de su labor, la obligación de atender personalmente a cada un@ de l@s estudiantes, el desprestigio de su rol y estatus social, su continua preparación a costa de un salario miserable y condiciones de infraestructura laboral deprimente, entre otras demandas), olvidan el diálogo y revisión interno que les podría habilitar un contacto con sí mism@s. La imposibilidad de reconocer su capacidad de interlocución con el entorno, contribuye a pensar en esa característica como propia de l@s estudiantes; transfiriendo en ell@s lo propio negado.

Es importante dejar claro que cuando hablo de interlocución, estoy pensando no sólo en la posibilidad de construir un diálogo con aquell@s que no son soy; también implica asumir que es a partir de ese mismo diálogo que construyo y reconstituyo el campo presente. En ese sentido la noción de reflexividad¹⁰, recuperada por Guber (2012),

¹⁰En el capítulo 2 profundizo sobre dicha categoría, la cual hace referencia a el llamado a mirarnos a partir del diálogo y encuentro con otr@s en el trabajo en campo, específicamente.

como una característica del lenguaje sirve para pensar el concepto de interlocución como capacidad, disposición y corresponsabilidad en el diálogo establecido y sus implicaciones para la enunciación y significación del campo aquí y ahora.

Cuando hablo de diálogo estoy pensando en una disposición por posar la mirada en las necesidades (internas y/o externas) que surgen en el panorama de las personas, con la finalidad de permitir emerjan como figuras y adquieran un lugar. A partir de este camino se logra el contacto (con sí mism@, l@ otr@ y el entorno), que contribuye a continuar estableciendo ese diálogo.

Tenemos también el nivel de l@ otr@: este surge, como ya lo hemos venido revisando, producto de una relación. Aparece como un llamado que interpela y obliga a identificarme y diferenciarme a la vez. L@s otr@s son aquell@s que me remiten a los referentes aprendidos y heredados en torno a todo eso que no soy; es por ello que en su encuentro recorro a muchos de los elementos que he venido encarnando y asumiendo como nociones válidas de enunciación y relación (incluso cuando éstas son prejuicios, estereotipos o estándares sobre lo que es@ otr@ debe ser). Sin darme cuenta, construyo y reproduzco anclajes e imágenes sobre l@s otr@s y sobre mí. Al ser responsable de la enunciación de es@ otr@ bajo cánones heredados como inamovibles, irremediamente asumo un papel en el que me delego una serie de obligaciones que me atan a las interpretaciones que aquell@s harán en torno a mi persona.

Por ejemplo: cada vez que l@s docentes reproducen una determinada noción sobre sus estudiantes, no sólo contribuyen a generar un estereotipo sobre lo que ést@s son o deben ser (jóvenes sin conocimiento a l@s que hay que educar, depositari@s de los saberes que deben aprender para el campo laboral, generaciones sin interés, cuerpos inquietos que no prestan atención, irresponsables sin límites, etc.); sin darse cuenta, también consolidan las nociones heredadas en torno a lo que ell@s deben ser (ejemplos a seguir, poseedor@s del conocimiento, referentes de pulcritud y compromiso, responsables absolut@s del aprendizaje de l@s estudiantes, cuerpos sin emociones ni inquietudes, etc.). Estereotipos y prejuicios en torno l@s otr@s, sirven entonces para validar aquellos imperativos depositados en un@. El diálogo de nueva cuenta se interrumpe, puesto que es@s otr@s no son asumid@s, de antemano, como interlocutor@s válid@s para la construcción del conocimiento.

Finalmente está el tercer nivel de la relación, el contexto; que en este caso es el sistema educativo. Aquí habría que rescatar dos grandes elementos. Por un lado las diversas nociones heredadas e internalizadas como hegemónicas sobre el conocimiento, la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje; las cuales siguen ancladas a paradigmas racionalistas y positivistas que anulan al cuerpo, las emociones y la experiencia como elementos significativos. Esta interpretación y enunciación obliga a mirar lo educativo desde anclajes más cercanos al deseo por cumplir estándares y estadísticas internacionales que no significan, forzosamente, una mejora académica.

La reproducción cotidiana de dichas enunciaciones sobre l@s otr@s, la enseñanza, el examen, las dinámicas de clase, etc.; nutre la estrategia gubernamental para generar una sobre-burocratización del proceso educativo y obligar a l@s docentes a llenar una serie de formatos que certifiquen y validen lo que hacen día a día. Si el conocimiento se mira como la acumulación de conceptos, categorías y paradigmas de explicación de la realidad basados en datos empíricos cuantificables; el proceso de enseñar consiste entonces en la transmisión de esos elementos para su correcta internalización, sin cuestionamiento ni re-interpretación¹¹. El aprendizaje resulta en la capacidad de acumular y repetir esas verdades interiorizadas como únicas válidas.

Bajo el paradigma positivista lo medular es el resultado que emana de la razón y puede ser comprobable, cuantificable y asequible. Conocer tiene importancia, en tanto conlleva una producción -en términos del capitalismo salvaje, obviamente-; por lo cual, hoy asistimos a una mercantilización del conocimiento. Siendo la escuela esa empresa que dota de herramientas para que los futuros obreros las utilicen en los diferentes centros de trabajo. Estudiar y asistir al colegio surge como necesidad por obtener un documento que permita el intercambio de la fuerza de trabajo. El conocimiento como proceso de comprensión y transformación de la realidad, pierde toda importancia en este nuevo escenario. De ahí que la memorización sea el eje principal en la evaluación. Si bien las distintas reformas educativas hablan del desarrollo a las particularidades y capacidades de cada estudiante; en la práctica cotidiana existe un abandono sistemático de los planteles

¹¹ En el texto: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; Bourdieu y Passeron (1996), hacen una disertación sobre el tema donde demuestran como el sistema educativo institucional, tiende a reproducir esquemas de desigualdad que, de fondo irrumpen las posibilidades para mirar al conocimiento como elemento de transformación de la realidad.

educativos y la responsabilidad del Estado en la inversión y mejoramiento de las condiciones laborales y contextuales de los distintos actores de la educación (docentes, padres y madres de familia, autoridades, trabajadores administrativos y de intendencia). La responsabilidad se ha delegado en l@s docentes a quienes se les pide comprueben, bajo esos mismo parámetros positivistas, su eficiencia como reproductores de un discurso establecido y hegemónico. Y en el afán por comprobar y demostrar el “mejoramiento educativo”, se ha volcado al proceso de enseñanza sobre una burocratización excesiva donde se prioriza el llenado de formatos y documentos, por encima del diálogo y encuentro con l@s otr@s.

Por ello cuando hablamos de l@ otr@ y la alteridad, resulta apremiante mirar ambas categorías insertas en un contexto sociocultural y político determinado. Es irresponsable dilucidar esta discusión cual si fuese ajena a un momento histórico, político y cultural específico; si bien el análisis nos permitirá vislumbrar fenómenos y dinámicas de actuar características del ser humano en sociedad, no podemos dejar de lado la influencia de un contexto en dichas relaciones. Hablar del encuentro y reconocimiento de l@ otr@ como elemento que contribuye a la construcción de una educación más humanista, irremediamente nos obliga a dar cuenta del anclaje concreto en que suceden dichos procesos. Tal y como lo propone Kapuscinski (2010) en su análisis al respecto de esta categoría.

L@ otr@ como categoría de enunciación de aquel que no es uno y de las posibilidades que emanan en el encuentro; no puede mirarse ajeno a las nociones de contexto cultural, hegemonía, paradigma occidental, ser, deber ser y estar. Perspectivas de análisis que nos permiten hablar de la alteridad como fenómeno concreto, alejándonos de explicaciones abstractas que por ser abarcadoras obvian procesos e influencias político-sociales específicas.

El encuentro con l@ otr@ y las posibilidades de acción de cada uno de l@s organismos-ambientes; serán interpeladas por el contexto en que éste suceda y en el que cada un@ de los partícipes se ha formado, heredado y construido cotidianamente. L@ otr@ no es una categoría abstracta pues surge en el encuentro.

La mirada de Kapuscinski (2010) es sustancial para el análisis y disertación propuesta; pues sitúa las distintas formas de reaccionar en el encuentro con otr@, a un

contexto mayor al del campo presente donde sucede. Las tres actitudes modelo a que hace referencia el autor (atacar y/o luchar, aislarse y/o encerrarse y/o blindarse; o intentar conocerse y buscar una manera de entenderse Kapuscinski, 2010: 12-14); no serán responsabilidad exclusiva de quienes se encuentran; la cultura y el contexto mayor son también copartícipes de cada una de las reacciones.

Las nociones formuladas en la Pedagogía Gestalt se hermanan con lo elucidado por este autor. El concepto de campo permite reconocer la implicación e interdependencia de l@s divers@s organismos-ambientes (en este caso estudiantes y docentes) en la construcción presente de su relación y las dinámicas que esto conlleva. Al tiempo que da agencia y corresponsabilidad a los distintos actores de su proceso, propone mirarlos como parte de un campo mayor (lo que para Kapuscinski es el contexto socio-político y cultural); es así como el encuentro con l@s otr@s se concibe en un proceso donde intervienen múltiples elementos, de los que todos somos corresponsables. Lo abstracto y concreto de la discusión, se fusionan para dar paso a una mirada dialéctica; perspectiva necesaria para comprender y dar cuenta de lo educativo como producto del encuentro humano. Las nociones burocráticas de la educación no tienen cabida en este panorama que apuesta por recuperar nuestra humanidad y todo lo complejo y diverso que ella envuelve.

1.4 Buber, Martin: un filósofo del diálogo. Yo-tú: pensar l@ otr@ desde el diálogo con sí mism@

El presente autor hace un conjunto de reflexiones y disertaciones en torno a lo que considera son dos palabras básicas y fundantes de la discusión ontológica: “Una palabra básica es el par yo-tú. La otra palabra básica es el par yo-eso, en que se puede introducir la palabra él o ella en lugar de eso sin cambiar la palabra básica” (Buber, 2013: 11).

Es a partir de estas diadas conceptuales que nos lleva por un sendero en el que las nociones del yo, tú y eso; se configuran como dispositivos de explicación del estar en contacto y relación con y en el mundo.

Resulta interesante acotar tres elementos significativos en su disertación: la perspectiva de la relación como elemento medular y primigenio del ser; la aparición del

yo como acontecimiento posterior a la relación primera yo-tú y el mundo del tú y del eso como dos formas de abordar nuestra mirada.

A continuación intentaré profundizar en cada uno de estos aspectos, acompañándolos de ejemplos concretos que permitan aterrizarlos en el contexto del aula; así como reconocerlos bajo la perspectiva de la Pedagogía Gestalt.

La relación como elemento medular y primigenio del ser: yo-tú

Para Martin Buber (2013), la relación es un elemento prístino en la posibilidad del reconocimiento de una existencia. Es por ello que la palabra básica yo-tú resulta como impronta en la persona, cuando ésta aparece. Al respecto utiliza el ejemplo del nacimiento y roce inicial del bebé en el mundo; en un primer instante no logra distinguirse de su madre e incluso de lo que le rodea. Este caso resulta significativo en la explicación de la palabra básica yo-tú, pues permite entender cómo se va construyendo la mirada y posterior encuentro con el entorno a partir de una primera relación.

La palabra básica yo-tú promueve el mundo de la relación. Tres son las esferas en las que surge el mundo de la relación. La primera es la de la convivencia con la naturaleza. La segunda es la de la convivencia con los seres humanos. La tercera es la de la convivencia con las esencias espirituales (Buber, 2013: 13).

Estas convivencias implican relación; relación primera que sucede no como experimentación, sino como encuentro. “El que experimenta el mundo no participa del mundo. La experiencia está “dentro de él”, y no entre él y el mundo. En tanto experiencia, el mundo pertenece a la palabra básica yo-eso” (Buber, 2013: 13).

Sin embargo, hay una diferencia entre cada una de estas tres esferas del mundo de la relación; el papel del lenguaje. En la primera “la relación flota en la penumbra, y está por debajo del lenguaje” (Buber, 2013: 13). La imposibilidad de una interlocución deviene en una relación donde “el trato de tú que les damos [a las criaturas] se queda en el umbral del lenguaje” (Buber, 2013: 13).

En la tercera esfera “la relación está cubierta por nubes, pero a la vez se manifiesta; carece de lenguaje, pero da testimonio del lenguaje” (Buber, 2013: 14). El tú no sucede como un encuentro, sino que aparece como respuesta a un llamado mayor e intangible.

En la segunda esfera, es donde habremos de mirar el tú en todo su esplendor y significación; solamente a través de la convivencia con otros seres humanos, “la relación es manifiesta y cobra la forma de lenguaje. Podemos dar y recibir el tú [...] relación es igual a reciprocidad” (Buber, 2013: 13).

Es en ésta relación, donde habita la posibilidad del reconocimiento de una existencia; de ahí que

Las palabras básicas no expresan algo que existe fuera de ellas, sino que una vez dichas, fundan una existencia. Cuando se dice tú, se dice también el yo del par yo-tú. No existe el yo en sí, sino solo el yo de la palabra básica yo-tú y el yo de la palabra básica yo-eso (Buber, 2013: 11).

La relación como acontecimiento, permite mirarse y realizarse a través del tú. Por lo cual, “solo se puede decir la palabra básica yo-tú con todo el ser. Me realizo en el tú; volviéndome yo, digo tú” (Buber, 2013: 17).

Esta reflexión nos remite a dos escenarios; por un lado la presentación del yo como una posibilidad fenomenológica del ser, en el encuentro y relación con ese tú que lo enuncia y al mismo tiempo es enunciado. Y por el otro, el yo como presencia autónoma que reconoce un entorno a partir de encontrarse con éste. El yo, quien no sucede nunca en sí mism@; tiene entonces dos lados, el que aparece en la relación (el yo del yo-tú); y aquel que, dibujado como presencia consciente y libre, experimenta el mundo y lo significa (el yo, del yo-eso), de ahí que “el yo de la palabra básica yo-tú es distinto al de la palabra básica yo-eso” (Buber, 2013: 11).

El yo, del par yo-tú, podría decirse anterior al del yo-eso; recordemos el ejemplo del recién nacido que no distingue a la madre (tú) de sí, concibiéndose y concibiéndola como un solo ente. “Si estoy ante un ser humano que es mi tú y digo la palabra básica yo-tú, él ya no es una cosa entre las cosas, ni se compone de cosas” (Buber, 2013: 15). La relación, implícita en la palabra básica yo-tú, antecede a la génesis del ser. Yo puedo reconocirme en es@ otr@ y mirar mucho de lo que estoy siendo; porque hubo antes de

este encuentro una relación primera en el yo-tú que me permite mirarme en todas mis relaciones con cada tú que enuncio.

Pero aun así, les digo: “miren de todos modos, al final en el último bimestre yo ya se de qué pie cojean” ¿no? Pero porque los ubico bien. O sea, ahorita si tú me preguntas si los ubico. Si tú me dices: Fulanito. “Ah pues va más o menos así y así” Es que siento que es esa cercanía, ¿no? Que a mi me hubiese gustado desde la secundaria, me hubieran hecho. Esa cercanía (Entrevista, febrero 18, 2014).

Asistimos a la palabra básica yo-tú como anclaje de un encuentro y las implicaciones de este proceso.

La relación con el tú es directa. Entre el yo y el tú no se interpone ninguna conceptualidad, ningún saber previo, ninguna fantasía. Y la memoria misma se transforma cuando abandona lo individual y se sumerge en la totalidad. Entre el yo y el tú no se interpone ninguna finalidad, ninguna codicia, ninguna anticipación. Todo medio es obstáculo. Solo cuando se suprimen todos los intermediarios acontece el encuentro (Buber, 2013: 18).

El encuentro propuesto por Buber (2013) como acontecimiento, me recuerda dos categorías teóricas que discuten en torno al tema de la alteridad y la construcción del mundo. Una es la huella de I@ otr@, propuesta por Levinas (2000); misma que nos invita a pensar en la relación con aquell@s que no somos y la impostergable implicación que existe en mí, cuando me encuentro con es@ otr@ y logro reconocer su rostro. El mirar el rostro de I@ otr@, irremediablemente me remite al propio y me dota de una responsabilidad. Es su huella, que se me impregna en el encuentro; la que habrá de obligar a mirarme y reconocermé en esa humanidad. Resulta impensable pensarse ajeno a es@ otr@ y como una consecuencia de aquel encuentro, cobra sentido el “no matarás” al ser impronta de mi propia existencia.

La otra categoría a la que me remite el yo-tú de Buber (2013); es la noción de contacto en la Pedagogía Gestalt. Bajo la mirada de esta perspectiva, el contacto sucede producto del reconocimiento mutuo entre dos organismos-ambiente; sin embargo ese proceso nunca es indisoluble de un encuentro con sí mism@ y el entorno.

Cuando una persona establece contacto con otra, acude a un llamado que desdibuja al individuo, para postrar sí mism@ como acontecimiento de una relación. Este proceso implica, irremediablemente, un contacto al interior y al exterior. Organismo-

ambiente aparece enunciado en el mutuo reconocimiento de sí, como una consecuencia de: la relación con quell@s otr@s y el contexto¹² en que dicho encuentro sucede.

En términos del planteamiento buberiano, podría decirse que el tú de la diada yo-tú, resulta en esa persona con quien nos encontramos. El yo, que se enuncia en esa misma diada; somos nosotr@s como otr@ organismo-ambiente. Finalmente la palabra básica yo-tú, en tanto enunciación de una relación, es el proceso de contacto que posibilita un campo en un momento dado. En Pedagogía Gestalt decimos que amb@s organismos-ambiente son de ese campo.

Cuando Buber (2013) habla del yo-tú, presenta una categoría que deconstruye las nociones del yo como alguien ajeno a l@ otr@. Es en esta relación, donde acontece una existencia real, que dota de sentido y permite un estar aquí plenamente. El encuentro, no como experimentación, sino en tanto reciprocidad, emerge cuando enuncio al tú en l@ otr@. Y esa reciprocidad posibilita mi propia enunciación. “Mi tú me afecta tanto como yo lo afecto a él. Nuestros estudiantes nos forman, nuestras obras nos edifican. Vivimos inescrutablemente inmersos en la reciprocidad total, que fluye” (Buber, 2013: 21).

Y yo digo: “Bueno, a ver; yo también?; O qué es lo que me hace feliz ¿no?” Y yo no se si a la mejor eso también trae la abundancia; porque yo la verdad no saco mi quincena luego eh!. O sea, yo siempre pienso, no pues todavía tengo. Y tampoco pregunto cuando llega la otra eh!. Si no a mí, lo que me hace sentir bien, es estar en mi área, eh! En mi profesión; estar pensando que estoy con ellos. Entonces llego y me siento feliz estando en la escuela. O sea digo; para mí esta es mi escuela. Es mi comunidad; porque estoy en mi colonia, mis colonias ¿no? Digo estoy cerca y si me interesan mis alumnos. Entonces si me siento motivada, la verdad (Entrevista, febrero 18, 2014).

Esa afectación mutua que existe entre el tú y el yo; y que obliga a enunciarlos como indisolubles, es precisamente la que emana del contacto establecido con l@ otr@. Recordemos que, a través del contacto logro mirarme en es@s otr@s que no estoy

¹² Es importante acotar que cuando hablamos de contexto en Pedagogía Gestalt pensamos, no solamente en los acontecimientos inmediatos al campo en que sucede el encuentro. Los hechos, como elementos pre-existentes al campo presente, también habrán de ser copartícipes de dicho contexto. Por ejemplo, las nociones heredadas e internalizadas por cada un@ de l@s organismos-ambiente en torno a l@ otr@ o a sí mism@; la peculiaridades y características culturales, la cosmovisión, los imaginarios y representaciones sociales en torno a los temas que aparecen y juegan durante la relación de l@s divers@s organismo-ambiente; las edades, construcciones de género, infraestructura escolar, etc. Es decir, la noción de organismo-ambiente no se presenta como categoría ajena a lo político, cultural e ideológico. No es una categoría abstracta y ajena a un contexto concreto. Como si podrían serlo, por momentos, las nociones propuestas por Buber (2013).

siendo; lo cual también les sucede a ell@s. Dicho contacto obliga al reconocimiento mutuo como parte de un entorno, de ahí que hablemos de organismo-ambiente, pues; al igual que Buber (2013), no podemos pensar en su existencia como elementos ajenos al momento de un encuentro.

Es gracias a esta relación y lo que emerge de ella, que se posibilita al ser. La relación aparece entonces “...como categoría del ser, como disposición, como forma que busca llenarse, como modelo anímico. Es el *a priori* de la relación, el *tú innato*” (Buber, 2013: 29).

Tal vez la diferencia más significativa entre lo dilucidado por Buber (2013) y los planteamientos de la Pedagogía Gestalt, tienen que ver con el anclaje histórico-contextual a que nos remite la noción de organismo-ambiente; factor que no aparece en la perspectiva del yo-tú buberiano; pues habrá de encontrarse más visible en la otra palabra básica yo-eso.

La aparición del yo como acontecimiento posterior a la relación primera yo-tú: la llegada del yo-eso.

La relación que aparece como condición primigenia de la palabra básica yo-tú, envuelve la conciencia de una existencia. Es un *a priori* que posibilita la emergencia del yo, como acontecimiento posterior. El yo de la palabra básica yo-tú, encarna, en la enunciación de esa relación primera, la génesis de su posible liberación.

Las relaciones vividas son las realizaciones del *tú innato* en aquello con lo que se encuentra. El hecho de que ese *tú* pueda ser captado como lo que está frente a uno, que pueda ser percibido en exclusividad, y al cabo, que se le pueda decir la palabra básica, se basa en el *apriori* de la relación (Buber, 2013: 25).

El yo comienza a liberar su existencia, a partir de una consciencia en la relación. La posibilidad de un reconocimiento de sí, existe en tanto le antecede el encuentro con un mundo en que establece relaciones que considera propias: el yo-tú.

La vivencia en el mundo implica la constante captación de lo que está frente a sí, relaciones donde surge la enunciación de la existencia. El *tú* de la palabra básica yo-tú, es el llamado a esas vivencias que al paso del tiempo van quedándose en la memoria. Después de múltiples encuentros del yo-tú, el yo inserto en esa *díada*, reconoce a su otro compañero siempre presente: el “yo” (Buber, 2103). El yo, se libera a partir del cuerpo,

que es quien entra en contacto con es@ otr@ en que se vivencia la relación. El cuerpo es quien asume la responsabilidad de una experiencia y posibilita la manifestación del yo.

La conciencia del yo está tan poco sometida al mando del instinto de “auto-conservación” como lo está al de los demás instintos. No es el yo el que quiere propagarse, sino el cuerpo, que no conoce ningún yo; no es el yo, sino el cuerpo el que quiere hacer cosas, herramientas, juguetes: quiere ser el “creador” [...] El yo emerge elementalmente de la descomposición de las vivencias originarias, de las vitales palabras originarias “tú productor de yo” y “yo productor de tú”, luego de que la forma verbal queda hipostasiada en el papel de sustantivo (Buber, 2013: 25).

La importancia de la relación primera radica en que aparece como impronta de una existencia en el mundo. Por ello, cuando hablamos de la palabra básica yo-tú estamos en el lugar de las vivencias *en* el mundo y no en la experiencia *del* mundo. La relación como espacio de contacto, obliga al yo a mirarse y encarnar lo vivido. Solo a través de la conciencia de estar en el mundo; es que emerge el yo del ser humano.

El ser humano se vuelve un yo en el tú. Lo que está frente a él viene y desaparece, los acontecimientos relaciones se condensan y se destruyen, y en esa alternancia se hace cada vez más y más clara la conciencia del compañero inmutable, la conciencia del yo. Claro que ella solo aparece aún en la trama de la relación con el tú, como aspecto reconocible de algo que tiende hacia el tú y no lo es, pero que irrumpe cada vez con más fuerza, hasta que el lazo se rompe y en lo que dura un relámpago el yo se encuentra ante sí mismo como un tú separado, para recuperar rápidamente la posesión de sí y de ahí en adelante entrar con plena conciencia en las diversas relaciones (Buber, 2013: 30).

El yo que se asoma en la conciencia de sí, sucede como instante, pues irremediamente habrá de fusionarse en la otra palabra básica: yo-eso.

...cuando el yo de la relación ha emergido y goza ya de una existencia liberada, curiosamente se diluye y se funcionaliza, y se dirige también hacia el suceso natural de la liberación del cuerpo de su contexto, despertando allí la calidad de yo [...] el estado de yo consciente, la primera forma de la palabra básica yo-eso, de la experiencia centrada en el yo: el yo que emerge se declara portador de las sensaciones, siendo su entorno el objeto de éstas. Pero apenas se pronuncia la frase “yo veo el árbol” de modo que ya no narra una relación entre yo-humano y tú-árbol, sino que establece la percepción del árbol-objeto por parte de la conciencia humana, dicha frase ha levantado una barrera entre sujeto y objeto. Se ha pronunciado la palabra yo-eso, la palabra de la separación (Buber, 2013: 26).

La experiencia como enunciación de una vivencia que el cuerpo reclama propia, implica la separación de esa relación primera. Es así como, el yo de la palabra básica yo-tú, no será el mismo que brota en la palabra yo-eso.

La diferencia fundamental entre las dos palabras básicas se muestra en la historia espiritual del hombre primitivo, que ya en el acontecimiento relacional originario pronuncia la palabra básica yo-tú de una manera natural, y por así decirlo, previa a las formas, esto es, antes de conocerse a sí mismo como un yo. La palabra básica yo-eso, en cambio, solo se hace posible gracias a ese saber, gracias a la liberación del yo. La primera palabra básica puede descomponerse en yo y tú, pero no ha surgido de la unión de ambos: es previa al yo. Mientras que la segunda ha surgido de la unión de yo y eso: es posterior al yo (Buber, 2013: 25).

Las díadas yo-tú y yo-eso, conllevan a mirar al yo desde un lugar en que su existencia no puede concebirse como ajena a la relación y encuentro con es@ otr@ que le rodea. El yo no existe en sí mism@; es l@ otr@ quién jugará un papel preponderante en su construcción; he ahí la importancia del encuentro.

La emergencia del yo liberado, como consecuencia de la relación primera (yo-tú), permite que ésta se vuelva en experiencia. El encuentro ha posibilitado el reconocimiento propio, la conciencia encarnada de una existencia. “El amor está entre el yo y el tú” (Buber, 2013: 20); pues emerge como efecto de la liberación que lleva al yo. Sin embargo, en cuanto sucede la enunciación, se ha trasladado el yo de la palabra básica yo-tú, al yo de la palabra básica yo-eso; “...he ahí la sublime melancolía de nuestro destino: el hecho de que en nuestro mundo todo tú deba convertirse en eso” (Buber, 2013: 21).

El yo-eso implica una separación con el mundo que habrá de permitirnos experimentar, clasificar, entender, reconocer aquello con lo que nos vamos encontrando. “He aquí una de las verdades básicas del mundo humano: solo el eso puede formar parte de un orden. Solo podemos coordinar las cosas cuando pasan de ser nuestro tú a ser nuestro eso. El tú no conoce sistemas de coordenadas” (Buber, 2013: 31).

Con la liberación del yo acontece la aparición inmediata del yo-eso. La consciencia de la existencia dota de una mirada que separa aquello que originalmente se vivía propio (yo-tú), el mundo se postra al frente y se presenta ante el yo como un conjunto de hechos ordenados y asequibles para él. En el mundo del eso aparece la continuidad y la permanencia. La entrega que involucra a la relación primera yo-tú, se vuelca en un percibir a l@ otr@ como separad@ y distante de sí. Irremediamente, l@

otr@ se convierte en ese objeto que me permite conocerle, nombrarle y significarle como parte de un panorama presente que habrá de permanecer en el tiempo. El eso es con lo que se topa mi mirada cuando reconozco el mundo y lo ordeno como parte de un cotidiano. De ahí que, el mundo del eso y del tú, serán dos formas diferentes de estar.

El mundo del tú y el mundo del eso: dos formas de abordar nuestra mirada

Abusando de lo coloquial como recurso explicativo, me atrevo a decir que, la palabra básica yo-tú remite al anclaje del ser; mientras que la palabra básica yo-eso se encuentra más cercana a la noción del deber ser.

En el ser no hay ordenamiento ni clasificación, el ser es existencia, es encuentro y entrega. Bajo la mirada buberiana, la relación es uno de los ejes primigenios del ser. De ahí que el yo-tú como relación primera, sea la que antecede a toda otra construcción y vivencia en el mundo.

...el ser humano encuentra al ser y al devenir como algo que tiene frente a él, siempre como una esencia tan solo, y cada cosa solamente como esencia. Lo que está allí presente se revela en el acontecer, y lo que allí sucede, le ocurre como el hecho de ser. Lo que tiene presencia para él es esa única cosa... (Buber, 2013: 32).

El mundo del tú, habrá entonces de remitirnos a la esencia del estar siendo. La posibilidad de contacto con aquell@s con quienes nos encontramos y relacionamos. Un espacio para el presente como acontecimiento inmediato que posibilita una existencia.

El presente -no el presente puntual, que marca en nuestro pensamiento el término del tiempo “transcurrido”, la apariencia del flujo que se ha detenido, sino el presente real y pleno- solo se da en la medida en que hay presencia, encuentro, relación. El presente solo surge toda vez que el tú se vuelve presencia (Buber, 2013: 18).

En el mundo del tú, nuestra mirada desaparece como propia al surgir en el encuentro que fusiona y obliga a percibirnos parte de una relación; no te encuentras con l@s otr@s, te encuentras en l@s otr@s. Es el lugar del contacto, donde desaparece por un instante el eso que figuraba en *mi* mirada. En términos de la Pedagogía Gestalt, precisamente ese contacto es lo que me lleva a descubrir que yo soy l@ otr@. En términos de Buber (2013) el yo-tú como relación no puede pensarse como elemento separado del sí.

El mundo del tú remite una existencia cuya única contención son los encuentros mismos, que la posibilitan y contribuyen a que se reconozca.

Los encuentros no se alinean formando un mundo, pero cada uno de ellos es para ti una señal del orden del mundo. No están ligados entre sí, sino que cada uno te garantiza tu vínculo con el mundo. El mundo que se te aparece así no es confiable, porque continuamente se te aparece como nuevo, y entonces no puedes tomarlo al pie de la letra. No tiene espesor, pues todo en él penetra todo lo demás. No tiene duración, pues viene aun si no se lo llama y desaparece aun si se lo retiene (...) No está fuera de ti, y te toca en lo profundo (...) Es tu presente: solo mientras lo posees, posees un presente (Buber, 2013: 32-33).

El mundo, bajo esta mirada, aparece consecuencia de un cúmulo de encuentros en los cuales estamos fusionados. Las certezas, en tanto constructos anclados a una permanencia contextual y hereditaria, desaparecen para ceder su lugar a la estancia misma; el estar siendo dibuja una existencia que se explica en la relación. El ser se aleja de una perspectiva anclada a determinaciones pre-dadas, pues sucede como consecuencia del estar inserto en múltiples encuentros que le permiten reconocerse.

Cuando nombras la palabra básica yo-tú, lo haces con todo tu ser (Buber, 2013), en tanto está presente en esa misma enunciación. Lo paradójico de este encuentro, radica en que la posibilidad de enunciarse como un yo, está irremediamente anclada a la relación con un tú. No soy sin es@ otr@ del cual me distingo y que, al mismo tiempo, me permite mirarme.

Bajo la mirada de la Pedagogía Gestalt, decimos que cuando acontece un encuentro que deviene en contacto, l@s organismos-ambiente se miran en es@ otr@. Yo y otr@ se fusionan, producto del contacto que l@s remite a la mutua coexistencia en ese campo presente. Instante en el que todo lo demás se vuelve fondo y cobra figura el/la sí mism@, l@ otr@ y el tema que l@s convocó en ese momento.

El encuentro resulta tan revelador que requiere de una retirada. Espacio en el cual lo vivido habrá de ser asimilado por cada organismo-ambiente, con base en su experiencia. L@ otr@, que por un instante desapareció como ajen@ al sí mism@, retoma su lugar en el panorama del campo presente; desde donde habrá también de vivir su retirada.

Para Buber (2013: 33) en el mundo del tú la reciprocidad es un factor medular de esa relación primera.

Entre tú y él hay un don recíproco: tú le dices tú y te entregas a él, él te dice tú y se entrega a ti. A través de él no puedes entenderte con otros: con él estás a solas. Más él te enseña a encontrarte con los otros y a sobrellevar el encuentro. Merced a las gracias de sus apariciones y a la melancolía de sus despedidas, te conduce hacia el tú, en él las líneas paralelas de las relaciones se cortan.

Si el mundo del tú implica encuentro, relación, entrega, reciprocidad; sucesos que emanan de un estar siendo en plenitud, también trae consigo la sensación de fluctuación, desconfianza, duda; vacíos que habrán de ser llenados en el mundo del eso.

Este mundo, hasta cierto punto, es confiable: tiene densidad y duración, su disposición se deja abarcar con la vista, siempre se lo puede reproducir, repitiéndolo con los ojos cerrados y verificándolo luego con los ojos abiertos. Siempre está ahí, próximo a tu piel, si lo aceptas, y agazapado en tu alma, si lo eliges; es tu objeto, y sigue siéndolo mientras tú así lo quieras, y no te es ajeno ni fuera ni dentro de ti. Lo percibes, lo consideras una “verdad”, se deja captar, pero no se te entrega. Solo a través de él puedes “entenderte” con otros, y aun cuando se le presenta a cada uno de forma distinta, siempre está listo para actuar de objeto común ante todos (Buber, 2013: 32)

Si bien Buber (2013) no habla del deber, podemos reconocer que existen algunos elementos de esta perspectiva en lo que presenta como el mundo del eso, categoría donde lo que se muestra al ser son nociones que parecen dadas y que tienden a percibirse como poco mutables. Certezas que construyen perspectivas ancladas a cosmovisiones que se heredan y aprenden como inamovibles; fundamentos que contribuyen en la construcción de un deber ser sociocultural.

En la Pedagogía Gestalt, retomando lo dilucidado por Lewin (1988), hablamos de la diferencia entre los acontecimientos y los hechos; siendo los primeros aquellos que suceden en el encuentro y que se configuran a partir de las acciones de l@s divers@s organismos-ambiente del campo presente en un momento dado. Los hechos serán aquellos componentes que tienen una existencia anterior (y probablemente posterior) al acontecimiento; al tiempo que juegan en la conformación de dicho encuentro. Por ejemplo, en un aula lo que sucede en cada sesión es un acontecimiento, que no habrá de repetirse, aun cuando existan muchos hechos que no muten; pues cada día y encuentro se verá interpelado por lo vivido por cada un@ de quienes son parte de la clase. En este ejemplo los hechos pueden ser, desde objetos materiales y perceptibles que son parte del espacio “aula” (escritorio, pupitres, pizarrón, ventanas, etc.) hasta las nociones o ideas

heredadas e internalizadas por cada un@ de l@s personas de ese campo (Las nociones sobre lo que cada un@ debe ser, sus creencias, percepciones e ideas sobre lo que debe ser el conocimiento o la escuela, sus preferencias ideológicas, sexuales, musicales, etc.)

Cuando se pretende que sean los hechos quienes medien y determinen las relaciones humanas; asistimos a los límites del deber ser como construcción sociocultural que busca instaurarse en hegemonía. La analogía con el mundo del eso, suena pertinente al recordar que a éste, “Lo percibes, lo consideras una `verdad`, se deja captar, pero no se te entrega” (Buber, 2013:32).

Esos son los dos privilegios básicos del mundo del eso. Llevan a que el ser humano vea el mundo del eso como el mundo en el que ha de vivir y en el que se puede vivir: el mundo en el que le esperan todo tipo de estímulos y atracciones, actividades y conocimientos. En esta crónica sólida e integral, los momentos del tú aparecen como extraños episodios lírico-dramáticos, dotados de una magia indudablemente seductora, pero que conducen a extremos peligrosos, diluyendo la continuidad ya probada, dejando más dudas que satisfacciones, amenazando la seguridad, y todo en forma siniestra, e incluso indispensable. Dado que de tales momentos se debe regresar al “mundo”, ¿por qué no quedarse en él? ¿Por qué no llamar al orden a lo que tenemos frente a nosotros y remitirlo a la condición de objeto? (Buber, 2013: 33)

El mundo del tú, como espacio del encuentro y relación con l@ otr@ y sí mism@, implica ser tocado y entrar en la vorágine de emociones y reconocimientos que se generan a partir del contacto. Sin embargo, vivir permanentemente en contacto con l@s otr@s es imposible, pues irrumpe en la capacidad de relación con sí mism@. Por lo cual resulta necesario un momento de retirada en que cada organismo-ambiente se permite asimilar y digerir lo vivido. Esa lejanía es también apremiante, pues contribuye al proceso de mirarse y saberse otr@ para aquell@s con quienes estableció contacto. La retirada permite una reconstrucción e interpretación de lo sucedido.

Aun cuando la retirada resulta necesaria, permanecer constantemente en ella no nos permite mirarnos y encontrarnos con y en l@s otr@s. Asimilar la experiencia del encuentro y relación desde ese lugar, impide el establecimiento de un contacto. Cuando se anteponen los hechos aprendidos e internalizados como improntas de un deber ser; las posibilidades de enunciar la palabra básica yo-tú buberiana y/o de establecer un contacto en términos gestálticos, se difumina y desaparece, llevándose consigo una parte de

nuestra humanidad, pues “...sin el eso, el ser humano no puede vivir, pero quien solo vive con el eso no es un ser humano” (Buber, 2013: 34).

Las relaciones humanas oscilan entre el mundo del tú y del eso, siendo el último quien resulta muchas veces más atractivo en la medida que dota de seguridad y certidumbre.

El mundo del eso tiene continuidad en el espacio y el tiempo. El mundo del tú no tiene continuidad en el espacio y el tiempo. El tú individual debe, una vez transcurrido el proceso relacional, volverse un eso. El eso individual puede, al entrar en el proceso relacional, volverse un tú (Buber, 2013: 33).

Es probable que por esas características acudamos más fácilmente a las certezas que nos dota el deber ser; abandonando el encuentro con l@ otr@ desde un reconocimiento mutuo y posible contacto.

La figura docente es, seguramente, una de las labores donde este proceso resulta más evidente. La imagen sociocultural que hemos heredado y reconstruido sobre sus funciones, obligan a mirarla irremediablemente atada a una relación. El ejercicio propio de la docencia implica el encuentro con otr@s que interpelan y significan el rol construido en torno a esa profesión. Resulta imposible, bajo esta lógica, pensar a l@s profesor@s como entes ajen@s a l@s estudiantes; sin embargo, se puede dibujar la existencia de ést@s últim@s sin l@s primer@s. Esta relación dispar, pone la figura docente en un lugar de desprotección; vacío que habrá de ser llenado a partir del poder y estatus con que se le dota y del cual se sirve cotidianamente. La paradoja es evidente: l@s educador@s aparecen producto de una relación que les da existencia; misma que no resulta vital para la de l@s educand@s. En términos del planteamiento buberiano podríamos decir que el deber ser docente es el eso de la relación yo-eso; donde el yo serían sus estudiantes. Ante este escenario, se construye, entonces, la mentira de la ignorancia fundante del alumno¹³ y su necesaria dependencia del maestro. La relación en el proceso de construcción del conocimiento; que originalmente es de enriquecimiento mutuo a partir del aprendizaje y reconocimiento en y con l@s otr@s; se convierte en una especie de codependencia vertical. El proceso de enseñanza y aprendizaje sufre entonces

¹³ Ya se ha desmentido ampliamente que, incluso el origen etimológico de la palabra alumno no tiene nada que ver con la idea de un ser sin luz o carente. Al respecto se puede revisar: <http://www.ucla.edu/ve/viacadem/redine/RevistaEREDINE/Trabajos/ReflexionesEtimologiaAlumno.pdf>
Recuperado el 8 de marzo de 2016.

una especie de cosificación de los diversos elementos que lo constituyen; la posibilidad de mirar el hecho educativo como un espacio de encuentro humano desaparece en cuanto se irrumpe al yo-tú como eje de la relación docente-estudiante.

Lo interesante es que, aun cuando la relación sucede en una aparente contradicción, posibilita -a su vez- un encuentro que permite deconstruirla como se le ha designado. Para llegar a ese lugar, resulta apremiante reconocer las emociones e historias personales como elementos medulares de lo educativo y recuperar el contacto.

A lo largo de los diversos encuentros y diálogos con l@s profesor@s, llamé mi atención que cuando les cuestionaba sobre los elementos gratificantes de su labor, la gran mayoría hablaban de l@s estudiantes como factor principal. El enseñar y compartir con ell@s, constituye lo primordial en la construcción que hacen de su profesión. Si bien, algunas de las razones de su respuesta están ancladas a las determinaciones de un deber ser docente; no podemos negar las posibilidades de ese encuentro para la significación que l@s profesor@s hacen de sí mism@s. Al menos en algunas de las clases observadas resultaba evidente el placer de compartir frente a un grupo.

A modo de ejemplificación, algunas de las respuestas a las preguntas: ¿Qué es lo que más te gusta de dar clases? y ¿Cuáles son los elementos que te hacen tomar la decisión de ser docente?

Ay, pues estar feliz y estar planeando lo que voy a enseñar. (risas) Si, si; porque a veces te digo que estoy así en la casa y cuando veo, ya me llené de un montón de libros. Y después digo: "A ver, tengo mi reguero pero mi reguero en orden ¿no?" Yo así siempre le digo. Porque siempre estoy buscando, a ver, ¿cuál sí?. Entonces ahí me tienes siempre armando luego las prácticas; unas partes las saco de un libro y otras ahí me tienes haciéndolas; viendo de qué... Y cuando las estoy haciendo, me siento satisfecha; me siento contenta de estar planeando para mis clases. Ahora sí, la verdad si me llena (Entrevista, febrero 18, 2014).

Yo me he encontrado exalumnos que han venido y me dicen: "No maestro, pues yo ya soy licenciado" Ya me he encontrado con arquitectos, doctores y entonces eso como que me da mucha satisfacción. El escucharles decir "Si maestro, lo que usted me enseñó, me sirvió en la prepa" (Entrevista, febrero 19, 2014).

Los chavos ¿Por qué? Porque personalmente a mi no me gustan muchos valores negativos en la gente que hace que se afecten entre sí y eso no está bien. ¿Cuándo puedes cambiarlo? Allá adentro, eso. Y la escuela, todos los que estamos aquí es por ellos, para ellos (Entrevista, junio 20, 2013).

Yo creo básicamente lo que más me gusta, es el trabajo con los chavos y todo lo que implica la labor frente a grupo. Es bastante pesada, pero muy llamativa y muy satisfactoria. La convivencia con ellos es bastante amena, es muy agradable, es muy agradable. La convivencia con ellos, sus necesidades y el saber que de alguna forma uno puede dar soluciones a esas necesidades. La sensación de hacer algo bien, sobre todo (Entrevista, septiembre 26, 2013).

El encuentro con I@s otr@s invita a mirarse y revalorar lo que se está siendo aquí y ahora. Pensarnos como consecuencia de la relación y contacto con es@ otr@ (tal cual lo propone Buber, 2013 con la palabra básica yo-tú), constituye una apuesta por hacer del proceso educativo un lugar para repensar nuestra humanidad.

1.5 Rodolfo Kusch: Crítica al ser europeo, la recuperación del estar siendo latinoamericano. Un mirada ontológica de I@ otr@

El pensamiento de Kusch (2000) constituye una apuesta por recuperar la cosmovisión amerindia y una alternativa al pensamiento hegemónico europeo. Su meta primordial es “encontrar un pensamiento propio de América [...] la pregunta acerca de la existencia de una Filosofía Latinoamericana” (Von, 1985: 137-138).

Propone separar el pensamiento americano de la tradición occidental al grado de “más que hablar de Filosofía americana hay que hablar de una `sofía´ americana, i. e. una `extraña´ sabiduría de América” (Von, 1985: 138).

La importancia de recuperar la tradición del pensamiento americano, se encuentra en la disputa por visibilizar otra manera de enunciar la relación con y en el mundo; “... porque desde el encuentro de las dos culturas con el descubrimiento de América, la cultura occidental eclipsa a la propia de este suelo, y la eclipsa por ser éste SU modo natural de operar” (Von, 1985: 138).

Este escenario nos muestra dos ideas importantes; el modo “natural de operar” en la filosofía occidental y su relación y contraposición con las formas de mirar, que Kusch (2000) enunciará como americanas.

Con respecto a la primera Von, (1985: 138) acota: “Nos referimos a la vivencia ponente, operativa, activa de occidente que en su relación con el mundo, lo construye, afecta, modifica según las necesidades de su subjetividad en despliegue dominante (cultura masculina)”. La cosmovisión y tradición filosófica occidental, se encuentra

sentada sobre un conjunto de premisas que la atan a una estructura de pensamiento, imprints que juegan al momento de establecer relación con el entorno. Para occidente, el mundo necesita ser explicado y comprendido, pues sólo a través de la razón es que se lo podrá poseer; evitando con ello el miedo original de la indigencia humana frente a éste.

Es común a toda la especie humana un miedo original, ancestral a perder las pocas cosas que constituyen nuestra realidad, esta concreta realidad de cada uno de nosotros. Este miedo adviene cuando reconocemos nuestra indigencia frente a las fuerzas y poderes que no somos nosotros y que arquetípicamente llamamos dios (Von, 1985: 143).

La tradición filosófica occidental se refugia, entonces, en la técnica y la ciencia como posibilitadoras de una comprensión y transformación de esa realidad, percibida como hostil.

Para Rodolfo Kusch (1962 en Von 1985), la distinción entre uno y otro acervo de pensamiento, resulta más visible cuando nos remitimos al plano ontológico. El anclaje de occidente a la noción de ser y las diversas implicaciones de esta categoría, será la pauta que le permita recuperar la categoría de estar, como una alternativa en la mirada americana.

Uno es el que llamo el SER, o SER alguien, y que descubro en la actividad burguesa de la Europa del siglo XVI y, el otro, el ESTAR, o ESTAR aquí, que considero como una modalidad profunda de la cultura precolombina. Ambas son dos raíces profundas de nuestra mente mestiza -de la que participamos blancos y pardos- y que se da en la cultura, en la política, en la sociedad y en la psique de nuestro ámbito (Kusch, 1962: 7 en Von, 1985: 140).

El ser alguien, dibuja una perspectiva del mundo donde apremia una necesidad por distanciarse de aquello que no se puede comprender y en lo que se está sumergido. La construcción de sí mism@ en la tradición burguesa europea, acontece como impronta por recuperar una capacidad de agencia, ante el vacío que genera la indigencia humana en el mundo. Occidente construye una realidad alterna a la naturaleza, donde pretende establecer el control anhelado; nuestro autor utiliza la metáfora de la ciudad para abordar este tópico.

La distancia es la que existe entre un mundo sin objetos y con sólo el hombre, a un mundo con objetos pero sin hombres o, mejor dicho, con ciudadanos que dejan de ser meros hombres, para ser meras conductas, sin su trasfondo biológico. Hay en todo ello un escamoteo del accidente, que el quichua resuelve en un plano

humano con el refugio en el yo y el occidental en un plano opuesto como lo es la ciudad (Kusch, 1962: 7 en Von, 1985: 144-145).

Nos encontramos entonces, en presencia de dos formas de mirar, relacionarse y encarar el llamado de esa realidad que interpela un encuentro. Para occidente el refugio está en el mundo del ser y para la tradición americana se presenta en el mundo del estar. El primero implica una confrontación, como estrategia ante la imposibilidad de asumir el miedo que emana de nuestra insignificancia en el universo. El segundo se muestra estático, en tanto asume la imposibilidad humana de apropiación de esa realidad que lo interpela. Kusch (2000: 268) presenta esta divergencia, tomando como base la filosofía quichua. “El quichua se sitúa en el mundo como siendo víctima de él; en cambio, el occidental se aísla del mundo, porque ha creado otro que se superpone a la naturaleza y se integra con objetos”.

El mundo del ser; una tradición occidental que constriñe, enajena y aleja. El ser como deber ser.

Todo lo occidental tiene todas las cualidades que se atribuyen al ser. Claro que habría que emplear este término en el sentido que le da Ortega y Gasset, cuando expresa que el concepto de ser, desde los griegos hasta nosotros, ha adquirido “el valor de verbo activo, de ejecución, de ejercicio” a modo de un “esforzado sostenerse de algo en la existencia” [...] el ser se halla asociado en la edad media a la idea moral de la “imitación de Cristo”, que fue reemplazada luego por el montaje de un mundo técnicamente armado (Kusch, 2000: 267).

Los planteamientos de Kusch (2000) en torno a la dicotomía entre el pensamiento occidental y el americano, me permiten recuperar algunos elementos que escapan a la interpretación hecha por Buber (2013), a quien no podemos pedir se deslinde de aquella cosmovisión que lo arropa. En este sentido, propongo pensar la alteridad y sus implicaciones en el encuentro que acontece cada día en el aula; desde una mirada que reconozca los puntos en que ambas visiones se entrecruzan.

El mundo del ser en Kusch, remite a elementos asumidos y utilizados para apropiarse de una realidad que abrumba y muestra la propia insignificancia. Occidente se ase de los objetos, nociones e ideas que construye como verdades explicativas de aquello que se le presenta.

En términos de lo planteado por Buber (2013), podríamos decir que surge el eso, a través del cual el ser humano deja de vivir la realidad y comienza a experimentarla. El

objetivo: la enunciación, clasificación, cuantificación y apropiación de ésta. En contraposición; lo construido termina alejándolo de aquella realidad que lo interpela.

Para Kusch (2000), el mundo occidental del ser, resuelve su miedo interno en el afuera, en la enajenación, en el mundo de los objetos que construye como realidad paralela.

Esta cultura del ser es la cultura de una tecnósfera, mundo de objetos y técnicas que alejan de la comunicación profunda con la realidad. Ambas son respuestas al mismo miedo original, ambas son soluciones que se distancian cuando conjuran a la naturaleza. Occidente antepone la ciudad al miedo, el quichua la magia del conjuro conservando el viejo juego del miedo (Von, 1985: 145).

El ser aparece en la visión occidental, como un referente que convoca una esencialidad; donde se pretende hegemonizar las diversas formas de estar en el mundo. El ser constriñe, ata, determina; “construye el predicado como algo esencial subordinando el sujeto a un orden superior, teórico” (Von, 1985: 146).

“Para ser es preciso un andamio de cosas, empresas, conceptos, todo un armado perfectamente orgánico, porque, sino, ninguno será nadie” (Kusch, 1966: 106 en Von, 1985: 148).

La ciudad es la metáfora más clara de aquello que se construye desde el mundo del ser. Es la conglomeración del producir, como estrategia de acumulación de objetos, ideas y juicios en ese mundo alterno creado. La ciudad es una invasión sobre esa realidad que el ser occidental percibe como una amenaza. Es el distanciamiento necesario, que permite evitar el contacto con sí mism@¹⁴.

En esta tradición filosófica nacen las dicotomías como estructuras de explicación y validación de un estar en la realidad, de ahí que “...el tema del ser, tan obsesivo para el europeo no es otra cosa que una herencia griega, acuñada filosóficamente por el pensamiento occidental” (Von, 1985: 152). Surge así el ser civilizado como contraposición del estar en la barbarie. Bajo este binarismo, la ciudad aparece como el límite que distingue el modo como se debe vivir, si se quiere “ser alguien” (Kusch, 2000); cualquier otra forma de organizarse deviene en un “mero estar” (Kusch, 2000) que, a los ojos de occidente, resulta ocioso y hasta pernicioso. “Es la ciudad la que marca

¹⁴ Aquí estoy pensando en las nociones de contacto y sí mism@ desde la tradición gestáltica.

la distancia de lo otro, de lo americano, ya que nunca esto podrá ser incorporado a la ambigua estructura de aquella” (Kusch, 2000: 232-233).

Esta construcción alterna que realiza occidente, se fundamenta en la razón; de ahí que la figura del intelectual surja como consecuencia “...de un proceso milenario de creación de un mundo abstracto [donde éste] tiene por misión coordinar la vida con ese mundo. Si esto no es posible, debe destruirla, desdibujarla para que la cultura se mantenga en pie” (Kusch, 2000: 229).

La razón se antepone sobre la existencia misma; el espíritu y la relación mágica con el mundo, fundamentales en la cosmovisión amerindia, son despreciados por la inteligencia quien ve en ellos un riesgo para sus fines de apropiación.

Mientras el espíritu implica afirmación, fe, valores absolutos, aceptación de la realidad; la inteligencia, en cambio, supone negación y rechazo de la realidad en nombre de valores estrictamente personales. No hay nada más humano que ella pero, también, nada más mezquino: su mezquindad estriba en que mide, y toda mensuración implica una liquidación de grandes partes de la realidad. El intelectual no ve la realidad. A lo más supone alguna de sus partes, la acepta y deduce todo el resto, precisamente la que más conviene a su afán de dominio (Kusch, 2000: 227).

La razón se consolida como una herramienta a través de la cual, el ser occidental construye una barrera que lo aleja de sus emociones, miedos e inquietudes más primitivas y humanas. A diferencia del ignorante, el intelectual “es alguien” que produce, entiende y puede explicar lo que le rodea; nace así el mito del control de los procesos naturales a partir de la ciencia y la tecnología.

Por eso la gente que se "deja estar" roza la posibilidad de la muerte en mayor medida que los que "son alguien"; los que se "dejan estar" se abren a la posibilidad de "sacrificar" sus vidas, mientras que los que son alguien se "arman" para la vida con sus estudios y su esfuerzo para "ser" evitando el miedo a la muerte y anulando la posibilidad del misterio (Von, 1985: 149).

El ser en la cosmovisión occidental remite al deseo intrínseco por el control de lo que nos rodea. De la mano de una tradición colonialista de acercamiento a la realidad, el ser aparece como herramienta de apropiación. Cuando eres alguien, adquieres un conjunto de derechos y obligaciones que te permiten formar parte de esta sociedad; en la medida que cumplas con las determinaciones heredadas e impuestas sobre ti, lograrás tener un lugar más o menos importante. El ser implica desempeñar el o los roles que te

han sido asignados como un deber ser. Al construirse como categoría esencialista, el ser remite a elementos acabados o que, al menos, se pretenden en consolidación.

La negación de lo que se necesita y experimenta en el estar, se vuelve parte de una tradición encarnada a través de las exigencias por ser alguien; este proceso contribuye, irremediabilmente, al abandono de sí.

El acercamiento y relación con l@s otr@s, sucede a partir de los imperativos aprendidos en torno a lo que “son” y “deben ser” y no como producto del reconocimiento mutuo; yo y l@ otr@, tenemos la obligación de cumplir con las determinaciones depositadas sobre nosotros@s para lograr el reconocimiento mutuo como un posibles interlocutor@s válid@s. Cuando l@s estudiantes o profesor@s no cumplen con las actitudes enmarcadas de lo que deben ser; pierden legitimidad ante la mirada de l@ otr@.

Hay una maestra que en algún momento tenía muchos problemas con mi grupo. Muchos. Yo le hablaba y pues le hacía hincapié de que tenía que ser más exigente con ellos y como que si lo tomó un poco mal. Me dijo: "No maestro, lo que pasa es que usted no me ayuda" "Si maestra, pero usted también tiene que ayudarse a ser más estricta" Porque la verdad ya la situación con ese grupo era muy difícil; llegó el momento que hasta le aventaban papeles y envases de frutsi vacíos, cuando se volteaba. Le digo: "No maestra, tiene que buscar las técnicas para... pues, ser mas estricta; porque si se le está saliendo de control el grupo" Y pues si lo tomó a mal. "No maestros, lo que pasa es que ustedes no me ayudan, no sancionan a nadie" "Pues sí, pero si usted no se ayuda, ¿cómo?" (Entrevista, febrero 19, 2014).

Bajo la estructura del mundo del ser, el incumplimiento de las actitudes que se esperan de ti, es castigado severamente. La desacreditación y la imposibilidad de un diálogo, constriñen las opciones de acción. L@s docentes que no actúan de forma exigente, estricta, controladora y fuerte no son dign@s de ser respetad@s. Su imagen aparece debilitada, al no cumplir con las demandas de ese “ser docente”; su estancia en el mundo académico acontece sujeta.

La experiencia, consecuencia de la relación y acercamiento con l@s otr@s, resulta válida en la medida que permite incrementar el acervo de saber en torno a lo que se debe ser. L@s docentes experimentad@s son aquell@s que tienen bajo su control y dominan perfectamente, todas las actitudes y acciones que se esperan del rol que desempeñan; independientemente de que sus decisiones impliquen la anulación de sí y l@s otr@s. Lo medular de su labor, no es el reconocimiento mutuo para la construcción

de un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino la capacidad de cumplir con los imperativos que les son dados.

Desafortunadamente tenemos que entender ¿qué es lo que estamos haciendo?. Nosotros estamos haciendo una educación formativa, ¿sobre qué? sobre valores sobre todo. Entonces, nosotros no es que tengamos que venir vestidos elegantemente. Solo como debe de ser. Nosotros no podemos partir de supuestos, debemos de partir de lo que es. Originalmente hay cosas que deben de usarse y de ser como son. Eso es lo que tenemos que hacer nosotros (Entrevista, junio 20, 2013).

De igual forma, si l@s estudiantes rebasan las atribuciones dadas o las desconocen, pierden agencia como interlocutor@s válid@s en el proceso. Ante lo cual se recurre a padres y/o madres de familia como responsables direct@s de sus acciones y faltas.

Hay unos que de plano parece guardería; le piden permiso al cuaderno o al lápiz. Porque aunque tú estés parado ahí, no escriben nada, ni los títulos. Pero fíjate que eso tiene poco ¡eh! [...] Antes trabajaban como que un poquito más a la par o por lo menos el que le costaba lo veías que se esforzaba, pero escribían; hasta el más flojito escribía y ahora... digo, bueno y ahora ¿qué pasa? A mi me sorprende que cada vez son más así. Yo creo que están nada más en la computadora bajando información, chateando, no se. No quieren escribir. No quieren escribir. Y yo dije: y ahora ¿qué está pasando?, ¿qué está pasando?, ¿qué tenemos que hacer? Y están esperando, yo creo, a que vengan sus papás. Pero luego cuando ya vienen los papás, como que ya se les hizo el hábito, ¿no? Se les hizo el hábito de: “pues no hago nada” (Entrevista, febrero 18, 2014).

Haciendo un uso ilustrativo del planteamiento de Kusch (2000), me atrevo a decir que las actitudes y relaciones cotidianas de l@s estudiantes en nivel secundaria se acercan más a lo postulado por la categoría de estar; mientras que el ser en tanto deber ser, ha sido internalizado de forma más efectiva y clara entre l@s docentes. De ahí que bajo la hegemonía del mundo del ser, las expresiones juveniles –como imágenes que nacen del cuestionamiento por lo que se debe ser y los imperativos del mundo adulto- no tienen valía, ni son reconocidas como aportaciones significativas.

Un joven se parte en dos. Un joven nace, se hace niño, llega a la juventud y dice: no, todos son ellos y nosotros somos esto y es una guerra. Si te das cuenta las culturas juveniles son eso, culturas; con su arte con su música; no es lo mismo, es diferente. Por eso a las culturas juveniles no las tomamos en cuenta (Entrevista, junio 20, 2013).

El ser, como categoría heredada de occidente, nos remite a una estructura de relación con el mundo que busca hegemonizar; no es extraño que la escuela sea una de las instituciones baluartes en la reproducción e interiorización de dicha cultura¹⁵. Es en la secundaria donde resulta más visible la confrontación entre estas nociones totalizadoras y las perspectivas que emanan del mero estar en el mundo.

Aprender implica irremediabilmente, cuestionar y desarticular los múltiples conceptos y categorías que nos son dados. Es a partir de este proceso que logramos construir la reflexión necesaria para comprender los fenómenos que nos rodean. La duda como eje de relación con la razón, remite al escenario en que nos despojamos de la fe como único discurso válido de explicación de la realidad. Sin embargo, el nulo cuestionamiento de los saberes y conceptos construidos bajo este método, nos regresan al camino de la aceptación sin reflexión. La fe hace de nuevo su aparición, como factor primigenio de explicación. Un estudiante que no cuestiona lo que le es dado como conocimiento, a lo sumo asiste a un ritual litúrgico que le permitirá ser ungido en la ceremonia escolar; sin que ello implique que verdaderamente haya aprendido.

La lógica del sistema escolar institucional, se encuentra mucho más preocupada por esa reproducción, que de la enseñanza y el aprendizaje. Al ser la secundaria el nivel en que resulta mayormente notoria la impronta por “generar valores” (léase como sinónimo de construir ciudadanía, bajo las necesidades de los grupos de poder en turno), y encontrarse con estudiantes que aun no han internalizado el proceso de aculturación hegemónica; el choque entre las diversas perspectivas resulta evidente. El conflicto en la relación cotidiana entre las nociones de l@s estudiantes –preocupad@s más por la convivencia con sus compañer@s, las necesidades surgidas en el aquí y el ahora, las relaciones de noviazgo, etc. como espacios de satisfacción de un placer mediato-, y las perspectivas de l@s docentes –anclad@s a las determinaciones del deber ser, el cumplimiento de los estándares y criterios de evaluación, los imperativos burocráticos, las exigencias del futuro, etc. como acciones para la obtención de éxitos a largo plazo-; me invita a recuperar la discusión que presenta Kusch (2000) como una apuesta por reconocer ambas miradas en nuestra cosmovisión.

¹⁵ Solo basta revisar los planes y programas de estudio y veremos la ausencia de autores, discusiones y tópicos relacionados con la cosmovisión no occidental. Incluso la mayoría de los referentes son europeos –anglosajones, principalmente-. La perspectiva multicultural esta olvidada, o negada.

El mundo del estar, donde la contemplación y el contacto con el aquí y el ahora es eje de nuestro acontecer, se presenta cotidianamente en las acciones e interpretaciones que hacemos del entorno. Conforme vamos interiorizando y asimilando los imperativos del deber ser, olvidamos al estar como una forma de contacto con sí mism@, l@ otr@ y el tema. La propuesta es recuperar esa perspectiva como estrategia para pensar y construir otra forma de hacer educación.

El mundo del estar; una invitación al contacto con el aquí y el ahora que se encarna en nuestra tradición amerindia.

La categoría de “estar” en Rodolfo Kusch (2000) nos remite a una tradición americana de mirar y relacionarse con y en el mundo. El estar, surge como contraposición al ser occidental que se pretende única forma válida de interpelación de la realidad, al hegemonizar el pensamiento occidental en las narrativas teórico filosóficas a que tenemos regularmente acceso. “El concepto de *estar*, como verbo sustantivado y referido a un ámbito en cierto modo opuesta al del *ser* [...] tiene ciertas implicaciones filosóficas que aún no han sido exploradas” (Kusch, 2000: 265); de ahí la importancia por ahondar en lo propuesto y recuperarlo en la discusión en torno l@ otr@ y las relaciones de la alteridad.

Etimológicamente hablando, "estar" proviene de la palabra latina "sto" que significa estar de pie, estar derecho, estar vertical. En cambio "ser" proviene de "sedere", estar sentado. El permanecer de pie del primero implica la posibilidad y la incertidumbre de "inclinarse" desde esa posición erecta hacia uno u otro costado para así "manifestar", "revelar" algo que "es" (Von, 1985: 150-151).

El estar, propuesto por Kusch (2000), invita a aceptar nuestra indigencia en un mundo del cual formamos parte y que no nos pertenece, ni poseemos. Me viene a la mente la noción de campo en Lewin (1988), donde todos l@s organismos-ambientes que de éste son, se encuentran en interdependencia y cada una de sus acciones habrá de implicar en la conformación de dicho campo.

...la cosmovisión amerindia se priva de escindir objeto de sujeto y concibe al caos (Xá o Q abertura) como unidad orgánica, en un equilibrio del que el hombre es un eslabón y solamente eso. Él está incluido en esa totalidad y cualquier desajuste lo incluye (Von, 1993: 114).

L@s organismos-ambiente son copartícipes de la construcción del campo, empero ello no implica establezcan una relación de apropiación; antes al contrario, sus acciones, pensamientos y actitudes habrán de estar influidas por ese campo presente. Las

posibilidades de transformación de la realidad no se anulan con este pensamiento, simplemente se asume nuestra corresponsabilidad en su construcción; la soberbia que se erige como base de la razón explicativa, se desdibuja para dar paso a la contemplación.

Se diría que el sujeto quichua se encuentra a sí mism@ porque se halla afectado por las cuatro zonas autónomas del mundo y el único medio que le cabe es la contemplación. Ello a su vez implica inacción, estatismo, o sea mero estar. El sujeto occidental, en cambio, implica un avance sobre el mundo y una modificación de éste. La solución quichua es interior, una solución por el lado del encuentro de sí mism@, a través del ayuno y en el punto donde se confunden “día y noche”. La occidental, en cambio, consiste en el desencuentro del sujeto consigo mismo y en su enajenación en la acción, de tal modo que descubre, si no esporádicamente, la fusión mística del “día y noche”, ya que todo lo resuelve en forma creadora, hacia fuera, como pura exterioridad, invadiendo el mundo y agrediéndolo mediante objetos, ya se trate de automóviles o de una ciudad (Kusch, 2000: 268).

Cuando hablamos de contemplación no estamos pensando en la inmovilidad irresponsable; al contrario, es la apuesta por una observación en el aquí y el ahora que posibilita la acción desde el interior.

...lo estático de un mundo basado en el estar proviene del hecho de que todo su movimiento y organización es interna y se rige por el compromiso con el ámbito. En cambio, el mundo del ser es dinámico, porque las referencias que exige su dinámica están en la técnica. El mundo estático se inmoviliza en el esquema mágico que se ha hecho de la realidad, mientras que el dinámico confía su acción a un escamoteo de la realidad logrado a base de ciencia (Kusch, 2000: 270).

"Estar", "estar aquí", "mero estar", etc. implican la conciencia de "estar-en-el-mundoyecto" en medio del "hervidero espantoso" (según la expresión textual que J. de Santacruz Pachacuti usa para designar el "caos") Pero al mismo tiempo no es un "estar" de brazos cruzados sin resolver los problemas más inmediatos de subsistencia (Von, 1993:130)

Bajo la mirada de la Teoría del campo lewiniana, los diversos organismos-ambiente que son de un campo determinado (pensemos en este caso en un aula), tejen una relación de interdependencia entre sí y con el campo mismo. De ahí que no podamos pensarles como entes acabados. El campo es un acontecimiento que sucede producto del encuentro; por lo que nunca es igual. Cotidianamente se construyen distintos campos en un mismo grupo de estudiantes; solo basta que cambie el o la docente, horario, día, etc.

Otra de las características del campo es la autorregulación, pues solamente l@s organismos-ambientes que de este son, serán capaces de encontrar la solución a los

problemas o contratiempos que ellos mismos han generado. De ahí la importancia por el contacto con sí mism@ y l@ otr@, como una de las estrategias para hacerse presente en el campo y reconocerse copartícipe del mismo. La noción de contemplación a la que hacemos referencia, parte de reconocer esa agencia de cada un@ de l@s organismos-ambientes en el campo, al tiempo que l@s posiciona como elementos del mismo.

Somos de un campo, lo cual significa que la posibilidad de acción en él implica contemplarlo (contacto con l@ otr@ y el tema) y reconocer la interdependencia de tod@s quienes lo conformamos. Asimismo habremos de contemplarnos (contacto con sí mism@ y l@ otr@), si pretendemos ser artífices de su transformación. Solo a partir del contacto con sí mism@ es que podremos establecer contacto con el mundo. En ese sentido la tradición quichua (y muchas otras nociones mesoamericanas) tiene puntos de encuentro con este pensamiento y de ahí lo trascendente de su recuperación.

Cuando Kusch (2000) recurre a la noción de estar, cuestiona los imperativos que han mediado en la relación de occidente con l@ otr@. El ser como categoría de enunciación de nuestra presencia en el mundo, se encuentra atado a una razón que cuantifica, clasifica y define a su entorno. Bajo esta dinámica, l@ otr@ aparece definido, significado y asignado a un lugar; incluso antes de establecer una relación con él.

Arropados por esta cosmovisión, docentes y estudiantes estructuran y reproducen un conjunto de determinaciones sobre lo que l@ otr@ es y debe ser con anterioridad al encuentro. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje sufra la interferencia constante de elementos ajenos al aquí y el ahora. El encuentro humano, como posibilitador de una reflexión de sí y el entorno, es desplazado por las exigencias que implican el ser en la educación; enseñar y aprender son dibujados bajo las necesidades por cumplir parámetros de una razón que pretende la apropiación. El conocimiento se presenta como una consecuencia a la acumulación de categorías y conceptos; donde la emoción, el cuerpo y la subjetividad de un estar aquí, se desprecian por no ser cuantificables.

Estar y Ser implican la diferencia que existe entre una actitud cultural que recibe pasivamente las cualidades y no se resuelve ante ellas, y otra que construye el predicado como algo esencial subordinando el sujeto a un orden superior, teórico, como ocurre en la lógica occidental (Von, 1985: 146).

Atado a ese mismo orden superior (del ser occidental), la relación docente-estudiante como posible constructora de conocimiento, se vuelve en adoctrinamiento al mostrar un solo discurso autorizado como explicación de la realidad. El reconocimiento de l@s otr@s en tanto interlocutor@s válid@s para la constitución de un saber, cede su lugar a dinámicas estructuradas con base en lo que cada un@ debe hacer para ser alguien.

A diferencia de esta perspectiva, el mundo del estar nos convida de otra visión donde estudiantes, docentes y conocimiento son asumid@s como elementos interrelacionados y no acabados. “El mero *estar* enseña que el *ser* es una simple transición pero no un estado durable” (Constantino, 2010: 6).

Ser y estar refieren a reposo e inquietud respectivamente. El "estar no más" comprende el orden de la vida donde se entrecruzan el pensar lúcido, causal y lógico con otro que no lo es, el pensar seminal, donde falta la definición y en donde irrumpe verticalmente lo innombrable ante lo que sólo cabe silenciar toda definición y toda categoría (Von, 1985:151-152).

El estar, nos remite a otro modo de relacionarse en y con el mundo; donde la clasificación, estandarización y cuantificación del entorno ceden su lugar a la observación, asimilación e inserción en, de y con éste. La razón pierde supremacía y comienza a compartir su lugar con la emoción y la afectividad.

El "estar" implica el afianzamiento en el "aquí", en el lugar, como identificación con el paisaje, lo cual entraña una concepción peculiar del espacio (de la misma manera que antes lo había sido del tiempo). No se trata ya de un espacio neutro y anodino, cuantificable y previsible, racionalizado y lógicamente ordenado (cuyo máximo exponente es la ciudad planificada). El espacio estático está cargado de afectividad (polaridad de lo fasto y nefasto). El espacio es sacralizado en la vida cotidiana (Von, 1993:124).

Si miramos a nuestro alrededor veremos que esta cosmovisión forma parte de una tradición encarnada. No podemos negar nuestra herencia indígena, donde vivimos un arraigo a la tierra, lo mágico y sobrenatural. Simplemente hagamos una revisión de las fechas de asueto en el calendario escolar y podremos ver cómo las principales celebraciones sincréticas son respetadas; aun cuando estemos en un estado laico.

Anular esta parte de nuestra cosmovisión, abona en la reproducción de perspectivas colonialistas que fortalecen a un sistema desigual e inequitativo¹⁶. Recuperar

¹⁶ De ahí lo absurdo de imponer una evaluación estandarizada para escuelas, profesores y estudiantes; en un país tan diverso, multicultural y multinacional como lo es México.

la noción de estar como una categoría que interpele al debate en torno a la alteridad, permite re-significar la otrora discusión focalizada en un contexto determinado (el mundo occidental europeo) y adecuarla a nuestra realidad latinoamericana.

El concepto de "estar" es usado para referirse a un saber no preposicional de América, según el cual el hombre americano logra "instalarse" en su suelo en una relación auténtica con el paisaje. Justamente por esa naturaleza no proposicional de la sabiduría americana, el estar termina siendo una categoría con la que se representa todo aquello que está al margen de lo consiente, aquello de lo que no se puede hablar y ante lo que solamente cabe el silencio (Von, 1985:154).

El estar, una noción que se acerca a los planteamientos de la Pedagogía Gestalt

La urgencia por incluir la noción de estar en lo propuesto sobre la otredad en la educación, tiene que ver con la necesidad por contextualizar en nuestra realidad continental lo dilucidado por los principales teóricos europeos al respecto¹⁷. La apuesta es hacer visible los puntos de encuentro entre los planteamientos de Kusch (2000) y dichas perspectivas; así como sus aportaciones a lo expresado por la Pedagogía Gestalt.

Es el apremio por dejar de lado las tradiciones eurocéntricas que ha venido reproduciendo sistemáticamente la academia latinoamericana durante mucho tiempo. Seguir haciendo investigación sin mirar las lógicas y características de nuestras propias cosmovisiones sincretizadas y diversas, implica concebirnos y nombrarnos desde la negación. Es un llamado por despojarnos de estructuras de pensamiento que contribuyen a la reproducción de relaciones en la desigualdad, la segregación y el nulo reconocimiento de nuestra propia diversidad.

Incluir la noción de estar, en el análisis de las relaciones docente-estudiante contribuye a mirar desde otro sitio al hecho educativo. No basta con proponer una educación que parta del reconocimiento de l@ otr@ en abstracto; es medular mirar ese encuentro en un contexto cultural como el nuestro, donde la colonización de los múltiples pensamientos encarnados en nuestras tradiciones no ha logrado del todo acallarlos. Es en ese conflicto, que se acuerpa en cada una de nuestras acciones y reacciones ante el mundo, dónde podemos mirar el sincretismo en que estamos inmersos. Son las disputas cotidianas (internas y externas) que se viven en las aulas, donde podemos ver la

¹⁷ Me refiero principalmente a los nombrados filósofos del diálogo, entre quienes destacan Emanuel Levinas, Paul Ricoeur y Martin Buber.

resistencia de aquellas cosmovisiones múltiples que han sido parte de nuestra historia y se hacen presentes en muchas de las interpelaciones que hacemos del mundo.

Reconocer esos conocimientos y saberes, es apostar por la construcción de una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

El hecho de llegar y ser rigurosa y "el esquema es así", como que no me funciona. Me funciona más que ellos me cuenten algo de lo que... "esta planta sirve para qué?" "ah para aliviar el dolor de estómago" "O.K." "¿Y en dónde la has visto, en qué clima la has visto?" les digo "la siembras al sol o a la sombra" Entonces vamos sacando de ahí. Y hay una buena interacción cuando ellos platican (Entrevista, julio 8, 2008).

En la perspectiva amerindia del mundo, el estar aquí deviene en un reconocimiento por nuestra estancia como parte de la naturaleza y la valía de la multiplicidad de opciones que aquella nos brinda. Lo estático se dibuja en nuestra mente, sin embargo, la dinámica propia del acontecer nos lleva a valorar lo inconstante, el accidente, lo espontáneo como elementos medulares del aquí y el ahora. El ser como sustancia inamovible y esencial, se difumina en un devenir de acontecimientos que lo desarticulan y le muestran su existencia en la transición.

Es que en nuestro pensar americano hay una herejía filosófica: el accidente es tomado como sustancia. [...] Quizá todo lo sustancial (el "sub-stare" de la escolástica), se reduce a ese ver al prójimo o las cosas y dar por concluido lo que podemos registrar al respecto. Y no es que el Americano no vea lo esencial sino que esa esencialidad no es platónica, no se refiere al honor, a la profesión, sino al fruto, al mero darse para el fruto que es la manera de justificar la vida (Kusch, 1962: 199 en Von, 1985: 147).

Cuando l@s docente logran reconocer la importancia de las improntas nacientes en la relación con el aquí y el ahora, se permiten recuperar una parte de esa tradición inconsciente; al tiempo que abren la puerta a un contacto con sí mism@s, l@s otr@s y el tema que les convoca. "La cultura del indígena está firmemente comprometida con su aquí y ahora, lo que le da la característica de apuntar al accidente" (Von, 1985: 147).

Dentro del salón yo creo que hay mucha interacción con ellos, hasta donde te lo permiten pues; lo que tenemos impuesto ¿no? Soy capaz, por ejemplo, de suspender lo que yo fijé para mi clase, si por ahí de alguna manera salen de esas preguntas o temas que les interesa en el momento; por ejemplo: la pornografía. "¿Qué es el erotismo?" y entonces empezamos a platicar entre todos a ver ¿qué es? ¿y tú qué has visto?. "No que yo vi una película, que era así etcétera, etcétera" y "¿qué es pornografía?", "que se encueren", "ah!" les digo: "entonces ¿tú eres

pornográfico cuando te bañas?" Y así estamos, echamos ahí el cotorreo y tratando de explicar hasta donde sé yo la situación ¿no? Si puedo, o sea yo tengo mi plan, pero puedo suspenderlo y platicar con ellos ¿no?. No siempre, a veces si tengo que detener la situación, a veces estoy de mal humor, lo reconozco, llego de malas, llego con algún problema; pero ellos bien que se dan cuenta y me dicen: "Maestra ahora viene enojada ¿verdad?" "Si ahora vengo enojada, así es que no me hablen" Pero casi siempre en el trayecto del trabajo con ellos, me tranquilizo y la relación se da (Entrevista, diciembre 19, 2008).

El conflicto que se lee en la narración anterior es el de la confrontación entre el deber ser occidental e interiorizado y el estar amerindio que subsiste en resistencia. Por un lado la docente reconoce la importancia del aquí y el ahora, las necesidades e inquietudes que surgen al estar sumergida en una dinámica específica con el grupo; por el otro lado, apremian las imposiciones de un deber ser que habrá de cumplir para evitar el riesgo de un llamado de atención a manos de la autoridad y el desconocimiento posterior de aquell@s a quienes interpela (estudiantes), pues estará dejando de lado las exigencias propias de su labor (como el seguir con un programa académico específico).

Recuerdo la ocasión en que un@ de mis estudiantes en secundaria, me cuestionó por introducir temas que no venían en el currículo oficial. Cuando le expliqué la importancia de presentar las discusiones, procesos y hechos históricos negados por el discurso oficial, como una estrategia por entender la historia en toda su complejidad y no sólo como un cúmulo de fechas y nombres; me argumentó que al final eso no les serviría de nada pues en los exámenes y evaluaciones de ingreso escolar no importaba si habías comprendido o no la historia. Era evidente que había internalizado de forma eficiente la lógica de consumo curricular y "excelencia" académica, característica del deber ser occidental.

Lo interesante de este proceso es que, aun cuando hayamos interiorizado y reproduzcamos cotidianamente muchos de los imperativos del ser occidental, la cosmovisión amerindia se encuentra encarnada y resiste cotidianamente al embate de aquel pensamiento colonizador.

Esa fuerza vegetal, pasiva, estática, sorda y muda del "estar" inficiona todo proyecto del ser en suelo americano. Es la fuerza que a los americanos "nos impide ser totalmente occidentales aunque nos lo propongamos". Es el "estar" que fagocita al "ser". La América del indígena precolombino con su gravedad silente del "mero estar" corroe la operatividad del "ser alguien", o sea la experiencia intelectual de los colonizadores (Von, 1993:117).

El conflicto que surge cada vez que l@s docentes se enfrentan al tener que enseñar y reprender por algo con lo que ni siquiera terminan estando de acuerdo, es una muestra más de esta confrontación interna entre el ser occidental interiorizado y el estar amerindio en resistencia. Cuando actúan o toman una decisión a partir de priorizar lo que acontece aquí y ahora; cada vez que recuperan la voz de quienes históricamente no han sido reconocid@s como interlocutor@s válid@s del conocimiento (estudiantes, familiares, saberes cotidianos, etc.); lo que acontece es un proceso inverso a lo que conocemos como aculturación. Ya no es el triunfo e imposición del ser occidental y toda su cosmovisión sobre el estar amerindio, sino la rebelión y reposicionamiento de este último en un aquí y ahora. A este proceso Kusch lo llama fagocitación; Von (1993:116) lo explica de la siguiente forma:

...aculturación es la incidencia de "arriba" hacia "abajo", por la cual la cultura de "arriba" actúa como inductor de cambios y la de "abajo" como paciente de tales cambios [éste concepto] no sirve para representar la influencia que en sentido inverso -de "abajo" hacia "arriba"- se produce del "estar" respecto al "ser". Para aludir a esa influencia inversa Kusch habla de "fagocitación". El "estar" como manera de ordenar el mundo es más fuerte que la propuesta intelectual de "ser", pero su fuerza es de otra índole que la del ser, es de naturaleza diversa.

La categoría de fagocitación que propone Kusch (en Von, 1993), apuesta por el reconocimiento de una existencia en la resistencia (cosmovisión amerindia) y su manifestación en el cotidiano. Es una reconstrucción de la noción del ser desde Latinoamérica, la puesta en escena de otra forma de presentarse en el mundo. La fagocitación que sucede cuando el estar amerindio se postra sobre el ser occidental, posibilita el nacimiento de un estar-siendo.

El estar-siendo, una apuesta por el reconocimiento del ser en contacto con el aquí y el ahora; su cercanía con la categoría de sí mism@ en la Pedagogía Gestalt.

¿Será seguramente porque en todo está latente un "estar-siendo" de un ser que no logra desprenderse de su propia caída en el estar? De ahí entonces, una dialéctica regresiva, lo que alguna vez denominé fagocitación, que implica un considerar lo que ES a partir del ESTAR, o sea nada mas que un acierto en el juego de las oposiciones (Kusch, 1978: 231-262 en Von, 1993: 125-126).

Uno de los cuestionamientos que podría hacerse a la noción de estar en Kusch (2000), tiene que ver con el aparente vacío que implica el reconocerla solamente como parte de un acontecer. Sin embargo, aun cuando el estar kuschiano se encuentra

atravesado por una perspectiva que invita a contemplarse y permanecer quieto y silente ante el mundo que se presenta y del cual se forma parte, ello no significa habremos de encontrarnos sujetos a las determinaciones de la naturaleza (como sí sucede con el ser occidental quien esta sujeto a la razón); pues ese mismo silencio e inacción suceden como una antesala de lo que habremos de ser y hacer durante esa estancia.

El estar-siendo, surge entonces como una respuesta a las demandas del aquí y el ahora. Manifestación que emerge del asumir nuestra indigencia en el mundo y que propone construirnos a partir del encuentro y relación con ese entorno. Por eso “Kusch para referirse al ser de los que están [utiliza] el “estar-siendo”, dando a entender que la acción de ser emerge del trasfondo del estar como el “puro estar no más” (Constantino, 2010: 2).

Cuando hablamos de estar-siendo, apostamos a reconocernos como entes no acabados. Organismo en un mundo que se encuentra en constante re-construcción y a través del cual nos manifestamos cotidianamente. En ese sentido, dicha categoría se acerca y se toca con la noción de sí mism@ en la Teoría Gestalt.

Sí mismo en este enfoque no es una entidad, no es la esencia, es un proceso. Es el proceso de “estar siendo” aquí y ahora. El “sí mismo”, en este contexto, emerge en el “límite de contacto” entre el individuo y su entorno. Sí mism@ es entonces una entidad en construcción permanente (Mar, 2007: 95).

Desde la Pedagogía Gestalt proponemos recuperar estas perspectivas como aportaciones para la construcción de otras múltiples formas de educar. Reconocer que en el encuentro con l@s otr@s irremediamente juegan nuestras herencias, tradiciones y aprendizajes encarnados. Dejar de pensarnos como seres acabad@s e inamovibles, pues solo así podremos hacer frente a los intentos de homogenización y estandarización de lo que estamos siendo. Los grandes problemas en la educación institucional (bullying, acoso escolar, deserción, etc.) no habrán de resolverse, mientras sigamos discutiendo y proponiendo desde referentes ajenos a nuestras realidades.

Pensemos y miremos l@ otr@ desde la premisa de sabernos y saberl@ en constante construcción, ese es el camino para un encuentro en el mutuo reconocimiento.

1.6 Paul Ricoeur: la hermenéutica del sí. Sí mism@ como otr@

Para Ricoeur (2011), l@ otr@ aparece como figura intrínseca al sí. Su perspectiva nos

convida de un conjunto de reflexiones que acompañan al análisis del concepto de identidad. El eje de su planteamiento permite dibujar una noción donde se prioriza la dialéctica como recurso en la construcción. La dicotomía recurrente en las discusiones sobre sí, lo otro y la identidad, cede su lugar a una perspectiva integradora donde se propone la primacía de la reflexión sobre la inmediatez del sujeto, la contradicción dialéctica entre mismidad e ipseidad y la implicación de la alteridad en la ipseidad.

A partir del cuestionamiento a la apología del Cogito en la tradición cartesiana, Ricoeur presenta a la hermenéutica del sí como alternativa para pensar y mirar las relaciones y entretijos que sostienen a dicha categoría. Se trata de romper con los anclajes que históricamente han atado la identidad a la razón; alejándola del cuerpo y emociones. “La hermenéutica establece un planteamiento alternativo al enfoque de la filosofía analítica en torno a la intención, el actuar y la identidad personal en tanto que reconoce la relevancia del cuerpo propio y lo vivido” (García, 2013: 109).

La diferencia con la perspectiva racionalista se encuentra en la disputa ontológica al respecto de la persona. Para el cartesianismo, la discusión focaliza su atención en la pregunta ¿qué se piensa? y ¿para qué? Con la premisa del pensar sobre el existir, lo medular no es el sí; puesto que el “sujeto se reduce al acto más simple y escueto, el de pensar” (Ricoeur, 2011: XIX). Con la hermenéutica como filosofía del rodeo, Ricoeur (2011: XXX), traslada el cuestionamiento hacia otro lugar:

...en realidad es a la pregunta ¿quién? a la que retorna el impulso. Pregunta que se divide en dos cuestiones gemelas: ¿de quién hablamos cuando designamos según el modo referencial a la persona como distinta de las cosas? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige una palabra a un interlocutor)?

La identidad se dibuja como consecuencia de la recuperación de la agencia en la construcción y relación con el mundo. La persona acontece producto de la reflexión y atestación que hace de sí en su actuar, narración y vivencia.

“Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor? [...] Responder a la pregunta “¿quién?”, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida” (Ricoeur, 1996 :997 en García, 2013: 110).

El cuerpo recupera importancia en tanto es el límite de contacto con y en el mundo; debido a que posibilita la encarnación de la experiencia. Es a través del

reconocimiento de lo vivido como propio, donde se teje la adscripción a sí mism@ como otr@; puesto que “la presencia del otro está implicada en el cuerpo propio, pues no soy únicamente un yo sino un otro para otro” (García, 2013: 117).

Priorizar al ¿quién? en la noción de identidad planteada por Ricoeur (2011), permite repensar el encuentro entre docentes y estudiantes desde un lugar distinto al que propone la tradición positivista. Para la cual amb@s existen en tanto reproducen –y en el mejor de los escenarios posibilitan– un discurso hegemónico, instaurado como conocimiento. Si lo importante en el hecho educativo es ¿qué se piensa y para qué?, el encuentro humano se desdibuja bajo el apremio por cumplir con aquellos imperativos depositados en la razón. L@s partícipes del acto educativo pierden agencia como constructor@s de su proceso; su experiencia, vivencias y emociones no tienen cabida. Las perspectivas tecnócratas y utilitarias se preocupan más por este cuestionamiento; dejando de lado nuestra humanidad como elemento para la construcción del conocimiento. El abandono de sí se hace presente, cediendo el sitio a las improntas político- económicas y convirtiendo a la educación institucional en un espacio más de enajenación. Recuperando lo dilucidado por Ricoeur (2011) y hermanándolo con lo propuesto por la Pedagogía Gestalt, propongo mirar el proceso educativo a la luz del preguntarnos ¿quiénes son los que enseñan y aprenden?. Pues será la resolución de este cuestionamiento, lo que posibilitará construir un sendero que nos encamine hacia una perspectiva verdaderamente humanista, crítica y transformadora. Al respecto, los postulados de Ricoeur (2011) son medulares para la consolidación de esta perspectiva.

¿Por qué “sí mism@”?

La apuesta de Ricoeur (2011) es mirar la identidad como un constructo que emerge de las contradicciones propias de una existencia. De ahí que el uso de los conceptos y categorías escogidos por el autor, para referirse l@s que habrán de llenar la pregunta: ¿quién?; son explicados a detalle, pues implican una postura ontológica.

Resolver el cuestionamiento desde el yo, convida a un pensamiento donde la persona se muestra individualizada e inmediata a la acción. El yo acontece como impronta de una posible interlocución, dejando fuera todo aquello que le interpela. La posibilidad de reconocimiento a la alteridad intrínseca, se desdibuja en el camino del encuentro. Cuando hay un yo, l@ otr@ será siempre una figura externa. Por eso al yo se

le opone el tú o el ello. Para resolver este entretejido, Ricoeur (2011: XI-XII) propone hablar de sí.

El “sí” se define, en principio, como pronombre reflexivo [...] se relaciona el término “sí” con el término “se”, referido, a su vez, a verbos en modo infinitivo; se dice: “presentarse”, “llamarse” [...] el “se” designa entonces el reflexivo de todos los pronombres personales, incluso de los pronombres y locuciones impersonales, tales como “cada uno”, “cualquiera que”, “uno”. En este empleo se apoya nuestro continuo uso del término “sí”, en contexto filosófico.

El sí, como pronombre reflexivo nos coloca en un lugar que puede ser ocupado por cualquiera. El yo se desvanece como opción resolutive de la pregunta ¿quién? en la medida que se develan sus carencias, por la presencia del sí. Mientras el yo individualiza, corriendo el riesgo de presentar al ¿quién? como ajeno e independiente de un contexto; el sí generaliza, diversificando sus posibilidades e invitándonos a pensarle como parte de un campo mayor.

Con la presencia del sí, se inicia el camino hacia el reconocimiento intrínseco de I@ otr@; la identidad puede entonces abordarse en distintos planos. Desde este lugar, Ricoeur utiliza el término mism@, como acompañante. El cual habrá de cumplir dos funciones: reforzar al sí, “sirviendo la expresión mismo para identificar que se trata exactamente del ser o de la cosa en cuestión” (2011: XIII) y servir de puente para bosquejar la identidad a partir de dos acepciones: idem e ipse.

La segunda intención filosófica, inscrita implícitamente en el título de la presente obra al sesgo del término “mismo”, es la de disociar dos significaciones importantes de la identidad, según que se entienda por idéntico el equivalente del idem o del ipse latino. La propia identidad, en el sentido de idem, desarrolla una jerarquía de significaciones, cuya permanencia en el tiempo constituye el grado más elevado, al que se opone lo diferente, en el sentido de cambiante, variable. Nuestra tesis constante será que la identidad en el sentido ipse no implica ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad (Ricoeur, 2011: XII-XIII).

Con “el desdoblamiento del mismo según el régimen del idem y del ipse”, Ricoeur (2011: XXIX) nos muestra un panorama donde la identidad se desvanece como figura inamovible. La perspectiva hasta ahora dibujada, donde la identidad personal es producto del razonamiento y reflexión propia (sí mism@ en tanto razón; pienso luego existo) o de la reafirmación de una nula libertad y agencia personal (sí como acontecimiento impuesto desde afuera; la duda nietzscheana en torno a la libertad); cede su lugar a una

propuesta que recupera la agencia del sí desde su mundo interior, al tiempo que le configura producto de la relación intrínseca con l@ otr@.

Idem e ipse resultan en dos posibilidades de lo identitario, que forman una figura: sí mism@.

La doble valencia que le da Ricoeur a la identidad. Se trata, por un lado, de la mismidad, que recoge la voluntad de permanencia y de resistencia del sujeto ante cualquier factor de semejanza, y, por otro, de la ipseidad, que reivindica, por el contrario, el potencial constitutivo que tiene la alteridad (Nájera, 2006: 74).

La capacidad de autodenominarse y diferenciarse del resto, convive armónicamente con el reconocimiento de una diversidad y diferencia intrínseca. L@ otr@ comienza a presentarse como figura que también forma parte del sí; la perspectiva Levinasiana que l@ presenta como elemento externo, es rebasada por esta nueva interpretación. Yo soy l@ otr@, incluso para mí mism@ (parafraseando a Ricoeur, 2011).

Lo que en la tradición de pensamiento, se presenta como opuesto, contrario e incluso incompatible; será visto como complementario. Es una apuesta dialéctica de la identidad que me permitirá reconocer la valía del encuentro y contacto con sí mism@ para el reconocimiento propio de nuestra otredad.

Las contradicciones dialécticas de la identidad: el régimen del idem y del ipse

La identidad, a la luz de las disertaciones propuesta por Ricoeur (2011), aparece como consecuencia de la contradicción propia en toda relación con el mundo. Se asume como un proceso dialéctico complementario entre dos polos que, en primera instancia pueden parecer antagónicos; pero que al ser analizados y presentados a detalle, se develan sus puntos de encuentro y complementariedad: la permanencia a través del tiempo (mismidad) y la diferencia (ipseidad). En palabras de Ricoeur (2011: XIII), “...la *mismidad* como sinónimo de la identidad-*idem* y [...] la *ipseidad* por referencia a la identidad-*ipse*”

Identidad-idem

Ricoeur (2011: 117) plantea a la identidad-mismidad a partir de cuatro características: “...la identidad numérica, la identidad cualitativa, la continuidad ininterrumpida en el cambio y la permanencia en el tiempo”. Cada una de ellas implica un continuo y sucede

producto de la relación. La identidad-mismidad sucede producto de la unificación entre los procesos, momentos, espacios, acontecimientos y características que definen a una persona. Por ello “La mismidad es un concepto de relación y una relación de relaciones” (Ricoeur, 2011: 110).

La primera característica que menciona nuestro autor, hace referencia a la presencia en distintos momentos y su reconocimiento como una sola cosa. Es la repetición de un acontecimiento en posibles distintos escenarios, pero que por sus características y peculiaridades es enunciado como el mismo fenómeno.

A la cabeza se sitúa la identidad numérica: así, de dos veces que ocurre una cosa designada por un nombre invariable en el lenguaje ordinario, decimos que no constituyen dos cosas diferentes sino “una sola y misma cosa”. Identidad, aquí, significa unicidad: lo contrario es pluralidad (Ricoeur, 2011: 110).

La segunda característica resulta en una complementariedad de la primera; recupera la similitud extrema como opción de sustitución, dando prioridad a la repetición de patrones que constituyen la relación de semejanza a tal grado que unifican en la posible diferencia.

Viene en segundo lugar la identidad cualitativa; dicho de otro modo, la semejanza extrema: decimos de X y de Y que llevan el mismo traje, es decir, atuendos tan similares que resulta indiferente intercambiarlos; a este segundo componente corresponde la operación de sustitución sin pérdida semántica (Ricoeur, 2011: 110).

Si bien, ambas características establecen una relación dialéctica al momento de consolidar la identidad-mismidad; existe un elemento que las pone en riesgo: el tiempo.

Estos dos componentes de la identidad son irreducibles recíprocamente; sin embargo, no son ajenos el uno del otro; en la medida en que el tiempo está implicado en la serie de las circunstancias de la misma cosa, la reidentificación de lo mismo puede suscitar vacilación, duda, conflicto; la semejanza extrema entre dos o más circunstancias puede entonces invocarse, a modo de criterio indirecto, para reforzar la presunción de identidad numérica: es lo que ocurre cuando se habla de la identidad física de una persona (Ricoeur, 2011: 110).

La similitud como factor identitario, tiende a debilitarse y generar conflictos en la medida que la distancia en el tiempo se incrementa. Ante este escenario se recurrirá al tercer y cuarto componente de la mismidad.

La debilidad de este criterio de similitud, en el caso de una gran distancia en el tiempo, sugiere que se acuda a otro criterio que proviene del tercer componente de

la noción de identidad a saber, la continuidad ininterrumpida entre el primero y el último estadio del desarrollo de lo que consideramos el mismo individuo; este criterio prevalece en todos los casos en que el crecimiento, el envejecimiento, actúan como factores de desemejanza y, por implicación, de diversidad numérica [...] la permanencia en el tiempo [como el cuarto elemento], se convierte así en el trascendental de la identidad numérica. Toda la problemática de la identidad personal va a girar en torno a esta búsqueda de un invariante relacional, dándole el significado fuerte de permanencia en el tiempo (Ricoeur, 2011: 111,112).

Son precisamente los cambios débiles en los distintos momentos de la vida, quienes habrán de darle a la mismidad una salida ante este dilema; pues implicarán una amenaza a la semejanza, pero no llegarán a destruirla.

Si llevamos esta discusión al ámbito escolar, podremos mirar estas características de en las categorías de estudiante y docente; si bien cada una de las personas que representan dicha identidad tienen sus peculiaridades y diferencias, cuando asumen uno u otro papel tienden a repetir determinadas dinámicas, acciones, corporalidades que les definen como tal ante sí mism@s y l@s otro@s. Por mucho que un o una docente rompa los parámetros del deber ser instituido y busque diversas formas de relaciones, enseñar, vivir su profesión; frente a sí, sus estudiantes y colegas, no dejará de ser reconocid@ como tal. Lo mismo sucede con l@s estudiantes. La continuidad en muchas de sus prácticas, aunadas al contexto en que se encuentran (finalmente son organismos-ambiente) son los factores que permiten la construcción de una identidad-idem, la cual es también temporal pues tiende a difuminarse una vez que las personas se mueven de ese campo llamado escuela. Es precisamente esta mayor permanencia de l@s docentes en dicho campo, lo que contribuye a que dicha profesión se vuelva parte medular en la construcción de su identidad-idem; de ahí que cuando aparezca una crítica a su trabajo o profesión tienda a ser confundida como un cuestionamiento a sí mism@s. Durante el trabajo en campo y a lo largo de mi formación he notado que existe una defensa férrea del cuerpo docente entre sí -principalmente en la disputa visible con la figura de las madres y padres de familia-, a partir del asumir como personal casi cualquier cuestionamiento a su profesión (curiosamente algo que también sucede con madres y padres de familia).

A continuación bosquejaré las características principales de lo que Ricoeur (2011) llama la identidad-ipse.

La identidad-ipse

“La identidad-ipse, ser uno mismo, él mismo, sólo alcanza su realidad en la tensión dialéctica entre la alteridad de el otro –comme au autre- y la ipseidad Sí mismo –Soi meme-“ (Castello, 2002: 23). El régimen del ipse latino lleva a pensar a sí mism@ como una consecuencia de su encuentro y relación con l@ otr@; accediendo al sendero del re-encuentro de nuestra propia diferencia. No soy y mi historia no existe, de no ser por la presencia y narración de es@s otr@s en mi acontecer. Lo medular radica en mirar a es@ otr@ como una parte de mí y cuando esto sucede, su figura como elemento extrínseco se disipa. En su lugar aparece un@ mism@ siendo otr@. La alteridad se descubre formando parte de la ipseidad.

...la identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del sí y de el 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 en la lista de los antónimos de “mismo”, al lado de “contrario”, “distinto”, “diverso”, etc. otra cosa sucede sí se empareja la alteridad con la ipseidad. Una alteridad que no es de comparación, una alteridad tal que pueda ser constitutiva de la ipseidad misma (Ricoeur, 2011: XIII-XIV).

La identidad-ipse surge como una contraposición complementaria de la mismidad, donde se posibilita por un lado, la identificación de sí a través del carácter como factor de permanencia en el tiempo y por el otro, el mantenimiento de sí a partir de la referencia intrínseca y extrínseca de l@ otr@ en su constitución e historia de vida. Para Ricoeur (2011) la ipseidad cubre esos dos polos en la medida que propone reconocer la presencia de lo externo en la tradición encarnada de l@ mism@ y la responsabilidad que se asume con es@ otr@ a partir de la palabra dada.

...hemos admitido que la identidad-ipseidad cubría un espectro de significaciones, desde un polo extremo en el que encubre la identidad del mismo hasta el otro polo extremo en el que se disocia de ella totalmente. Nos ha parecido que este primer polo está simbolizado por el fenómeno del carácter, por el que la persona se hace identificable y reidentificable. El segundo polo nos ha parecido representado por la noción, esencialmente ética, del mantenimiento de sí. El mantenimiento de sí es, para la persona, la manera de comportarse de modo que otro pueda contar con ella (Ricoeur, 2011: 168).

La identidad-ipse se presenta como una experiencia del sí, que no es l@ mism@.

Es el sí, delimitando su espacio vital¹⁸ y sentando una diferencia con I@ mism@. De ahí que por momentos le incluya y en otras circunstancias se aleje completamente de ést@. El carácter y la palabra mantenida son la representación de esos polos en la relación establecida entre sí y mism@.

El carácter y la palabra dada: dos cualidades que acercan y alejan al sí de mism@

Hasta el momento se ha presentado a la identidad, consecuencia de distintos rasgos; sin embargo ha sido la continuidad uno de los más significativos en la persistencia del sí. Para Ricoeur existen dos modelos de permanencia en el tiempo: el carácter y la palabra dada. “En uno y otro reconocemos de buen grado una permanencia que decimos ser de nosotros mismos” (Ricoeur 2011: 112).

Asimismo, dichos modelos son la representación de la dialéctica propia en la identidad; el carácter expresa “la casi completa ocultación mutua de la problemática del idem y la del ipse” (Ricoeur, 2011: 113), al tiempo que “la fidelidad a sí en mantener la palabra dada marca la distancia extrema entre la permanencia del sí y la del mismo, atestiguando, por tanto, plenamente la mutua irreductibilidad de las dos problemáticas” (Ricoeur, 2011: 113).

El carácter: la permanencia en el tiempo

El carácter es un elemento que contribuye en la constitución del sí a través del tiempo. El que podamos decir que alguien es I@ mism@ a lo largo de su historia de vida, tiene relación con los rasgos y particularidades que permanecen en su forma de vincularse con el entorno.

Entiendo aquí por carácter al conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo. Por los rasgos descriptivos que vamos a expresar, acumula la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. De ahí que designe de forma emblemática la mismidad de la persona (Ricoeur, 2011: 113).

Simultáneamente, el carácter concilia las problemáticas que presenta la identidad-ipse e idem. Pues, si bien se muestra como un continuo a través del tiempo; su existencia esta intrínsecamente vinculada con las diversas relaciones que establece y reproduce sí

¹⁸ Utilizo este concepto desde el anclaje de la Pedagogía Gestalt, el cual “se define de manera que en un momento dado incluya todos los hechos que tienen existencia y excluya aquellos que no la tienen para el individuo o grupo estudiados (Lewin, 1988:11)”.

mism@ con l@s otr@s.

El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. En ese aspecto, el carácter puede constituir el punto límite en que la problemática del ipse se vuelve indiscernible de la del idem e inclina a no distinguir una de otra (Ricoeur, 2011: 115).

Precisamente será el carácter, quien represente el anclaje por medio del cual los dispositivos culturales aprendidos, son internalizados, decodificados y resignificados por las personas en la construcción cotidiana de su *estar siendo* (Kusch, 2000). Dicha interiorización resulta en un proceso coadyuvante a la constitución de sí; al tiempo que muestra la indisolubilidad entre la identidad ipse e ídem.

[Son] las identificaciones adquiridas por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo. En efecto, una gran parte de la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones-con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse dentro contribuye al reconocerse-en. Alteridad asumida [que se encuentra] latente en la identificación con valores que nos hace situar una “causa” por encima de la propia vida; un elemento de lealtad, de fidelidad se incorpora así al carácter y le hace inclinarse hacia la fidelidad, por tanto a la conservación de sí. Aquí los polos de identidad se avienen. Esto demuestra que no se puede pensar hasta el final el ídem de la persona sin el ipse. (Ricoeur, 2011: 116).

El riesgo principal del carácter, se encuentra en la rigidez con que puede estructurarse a través del tiempo y la experiencia. Pensarlo únicamente como factor de la mismidad o identidad-idem, deviene en la imposibilidad a vivirlo como flexible. Lo fundamental de su encuentro con la identidad-ipse, radica en la capacidad que le da de poder transigir en el curso de su presencia y relación con l@s otr@s.

Paradójicamente el carácter habrá de encontrar en su principal característica uno de los mayores retos; será a partir de su adscripción a una cultura y costumbres donde consolidará una historia, al tiempo que aquellas lo incitarán a sedimentarse y no permitir nuevas transformaciones. En la génesis de su existencia diversa y cambiante, se gesta el factor de su posible dureza. En palabras de Ricoeur (2011: 116), “...la costumbre proporciona una historia al carácter; pero es una historia en la que la sedimentación tiende a recubrir y, en último término, a abolir la innovación que la ha precedido”.

Yo creo que, la primera es el concepto raro que tiene la sociedad de uno; tanto los jóvenes como los padres, la sociedad en general. Esa es una de las complicadas. ¿por qué? Porque eso marca tu conducta, marca tu manera de vestir, marca tu

manera de hablar. En este trabajo; tú no eres quien eres, aja? Eso es lo más complicado. Tu no eres ¿Cómo te llamas? Tú no eres Rodrigo, tú eres el maestro y te tienes que comportar como tal y tienes que hablar como tal y te tienes que vestir como tal. ¿No lo haces? ¡Vete de aquí si no lo vas a hacer! Porque ese es el trabajo. Es lo más complicado (Entrevista, junio 20, 2013).

La complejidad que implica el carácter de una persona, deviene de la relación contradictoria entre su permanencia a través del tiempo y su posible transformación en la relación con el entorno. “El carácter es verdaderamente el qué del quién. Aquí se trata, pues, del recubrimiento del *¿quién?* por el *¿qué?*, el cual hace deslizar la pregunta: *¿quién soy?* a la pregunta: *¿qué soy?*” (Ricoeur, 2011: 117).

Este cuestionamiento del que nos habla el autor, obliga a mirar a la identidad ipse e idem casi como una sola. Sí y mism@ parecen no tener discernimiento; será entonces cuando el llamado de l@ otr@ favorecerá en el distanciamiento del sí; momento en que “el ipse plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del idem” (Ricoeur, 2011: 120).

La fidelidad a la palabra dada: el mantenimiento de sí

“La palabra mantenida expresa un *mantenerse a sí* que no se deja inscribir, como el carácter, en la dimensión del algo en general, sino, únicamente, en la del *¿quién?*” (Ricoeur, 2011: 118).

La palabra permite al sí mantenerse a través del tiempo. Es testigo de una existencia que no desaparece y permanece fiel. Constituye el momento en que el sí cobra distancia del mismo y recupera agencia, con independencia de su contexto. Cumplir la palabra va más allá de un imperativo externo; sucede producto de una atestación¹⁹ de sí. “El cumplimiento de la promesa, como hemos recordado más arriba, parece constituir un desafío al tiempo, una negación del cambio: aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, me mantendré” (Ricoeur, 2011: 119).

Para mi, te voy a ser bien honesto, para mi los jóvenes son como una autoridad emocional. ¿Por qué? Porque lo son; de verdad lo son. Yo tengo obligaciones con ellos. Antes que responderle a Fulanito a Mengano, yo tengo que responderles a ellos. Yo si tengo que estar alguna hora en un lugar, es por ellos, no por esto (Entrevista, junio 20, 2013).

¹⁹ “La atestación puede definirse como las *seguridad de ser uno mismo agente y paciente*. Esta seguridad permanece como el último recurso contra toda sospecha; aunque siempre, en cierta forma, sea recibida de otro, permanece como atestación *de sí*” (Ricoeur, 2011: XXXVI).

El cumplimiento de la palabra dada se ergue como la otra forma de permanencia en el tiempo a que recurre la identidad. A diferencia del carácter no será intervenida por un contexto ni sufrirá las mutaciones o cambios que atentan contra cualquier similitud. El sí se distancia de l@ mism@ y sienta un precedente con relación al tiempo.

Aquí, precisamente, ipseidad y mismidad dejan de coincidir. Aquí, por consiguiente, se disuelve la equivocidad de la noción de permanencia en el tiempo. Este nuevo modo de oponer la mismidad del carácter al mantenimiento de sí mismo en la promesa abre un intervalo de sentido que hay que llenar (Ricoeur, 2011: 120).

Habrà de ser la identidad narrativa quien logre conciliar estos contratiempos y llenar ese intervalo del que habla nuestro autor; al tiempo que presenta a la identidad en relación con la alteridad. Sí mism@ como otr@ se consolida en una propuesta ontológica a través de la narración.

Identidad Narrativa

Constituye el anclaje que propone Ricoeur (2011) para mirar a la identidad como producto de las múltiples narraciones que a lo largo de la historia de vida se van haciendo sobre una persona y dan forma a sí mism@. Son las narraciones propias y las de otr@s, quienes permitirán trazar un hilo conductor de las diversas experiencias, sensaciones, pensamientos, emociones y vivencias encarnadas en los cuerpos. Narrarse es recurrir a las nociones propias, heredadas y asimiladas; para tejer una red que sostenga ese *estar siendo* (Kusch, 2000). Es a partir de esta perspectiva en torno a la narración que podemos pensar a el/la sí mism@ desde cuatro ejes: es un proceso histórico-contextual, no se encuentra acabad@, sucede en la diversidad intrínseca de sí y resulta constitutiv@ a la presencia inherente de l@ otr@. De ahí que, "...nuestra historia está entretejida en la de los otros y entremezclada en sus narraciones. Podríamos decir que el mundo de la vida, el mundo del sujeto, de la subjetividad, de la intersubjetividad, constituye una trama, un texto, una urdimbre de significados" (Castello, 2002: 18).

La identidad narrativa constituye la apuesta por reconciliar "...la confrontación entre los dos usos más importantes del concepto de identidad: por un lado, la identidad como *mismidad* (latín: *idem*); por otro, la identidad como ipseidad (latín: *ipse*)" (Ricoeur, 2011: 109). La narración deviene en una apuesta por vislumbrar la presencia de l@s

otr@s en sí mism@, al grado de que la alteridad anunciada se vuelve intrínseca de la constitución propia. Es el encuentro entre categorías consideradas hasta el momento como contrarias y opuestas; una perspectiva dialéctica de sí mism@ que invita a mirarl@ como producto de sus propias diferencias; como quien no está acabad@ ni agotad@; “...la operación narrativa implica un concepto totalmente original de identidad dinámica, que compagina las categorías que Locke consideraba contrarias entre sí: la identidad y la diversidad” (Ricoeur, 2011: 141).

La narratividad es una forma de «producción de sentido» (meaning making) que permite organizar la experiencia en una unidad significativa que posibilita una interpretación de sí mismo y de sus actos; el mundo es una totalidad de significados que se estructuran narrativamente (Polkinghorne, 1988: 36 en García, 2013: 110).

La narración permite cohesionar a la identidad como elemento no sustancial; la despoja de los constreñimientos que implican un deber ser y una permanencia como costumbre. “La narratividad organiza los acontecimientos y experiencias a través del tiempo en una «vida» unificada que presenta tanto identidad como diferencia ofreciendo una identidad no sustancial pues la persona se fija en el tiempo como la unidad narrativa de una vida” (Ricoeur en García 2013:111).

Narrar permite re-enunciar lo experienciado y observado, desde múltiples lugares; incita al concilio de diversas voces presentes en un acontecimiento. Revela una heterogeneidad de interpretaciones en un mismo relato. Contemplar a la identidad desde este lugar, sugiere un conocimiento de sí que integra a la alteridad.

...es algo importante la imagen que tenemos nosotros de pequeños, de nosotros mismos, o al menos así me pasó a mí; era una imagen formada por lo que tenía a mi alrededor, lo que decían de mi los demás. Mi idea de lo que yo era, se basaba en lo que decían en mi casa y lo que decían en la escuela. Recuerdo, por ejemplo, en un examen de segundo grado de primaria en aritmética que me saqué ocho y dije ¡Oh me saqué un ocho! O sea yo me sorprendí que me sacaba un ocho ¿No? Entonces yo no tenía la idea de que yo podía hacer las cosas bien, pero sin embargo las hacía, hacía lo que podía... (Entrevista, diciembre 4, 2013).

La identidad narrativa posibilita articular y refigurar en el relato un trayecto sobre el conocimiento de sí que va más allá de la dinámica de sí mismo, integrando la alteridad y la socialidad [...] Precisamente es la narración la que describe las múltiples transformaciones de la identidad personal, ofreciendo, a su vez, no un ámbito de caos y oscuridad, sino, por el contrario, la posibilidad de recolectar en

un mismo relato la amplitud de transformaciones y descripciones que gestan una identidad personal, grupal o institucional (Zapata, 2009: 760, 762).

La importancia de la narración como eje para el contacto con sí mism@ y l@ otr@ que es parte de ese sí.

Retomar a la narratividad como un anclaje medular en la construcción de la identidad, nos obsequia la oportunidad de entrar en contacto con nosotr@s mism@s. Escuchar las múltiples voces que dibujan el panorama de lo que hemos sido y estamos siendo; nos emplaza a construir la figura de sí mism@ en tanto otr@. La narración sucede en el punto donde se entrecruzan los deseos y aspiraciones construídos en torno a nosotr@s; las acciones que representan nuestro estar siendo en el mundo y las implicaciones mutuas de nuestra existencia en l@s otr@s.

El espacio de lo posible en el que se urde la narración se acota con las versiones que cada uno presenta de sí a propósito de lo que cree y desea ser. En el ejercicio de rememoración, pero sobre todo en el de proyección, son estas interpretaciones a medio camino entre la historia –la experiencia vivida– y la invención –lo que fabulamos a propósito de ella– las que dan las claves hermenéuticas del sí (Nájera, 2006: 79).

Es la narración un espacio de oportunidad para el re-encuentro con sí mism@. A partir de escuchar y evocar lo que se ha dicho y se sigue enunciando sobre nosotr@s, es que podemos recuperar una perspectiva de sí desde el contacto. Narrarnos implica ponernos atención y hacer de sí mism@ la principal figura de nuestro campo presente. El yo como determinación de un deber ser con l@ otr@, se evapora ante la presencia del contacto con sí mism@. L@ otr@ deja de figurar como imagen extrínseca y se fusiona hasta volverse intrínseco al sí.

La narración tiene la pretensión de refigurar por el relato que confirma este trayecto del conocimiento de sí que supera ampliamente el dominio narrativo, ya que el sí no se conoce nunca inmediatamente, sino sólo e indirectamente a través del rodeo por los signos culturales de toda clase que se articulan sobre las mediaciones simbólicas siempre ya articuladas en la acción y, entre ellas, las narraciones de la vida cotidiana (Ricoeur, 1988: 304 en Zapata, 2009: 760).

Investigador: Entonces según veo, los elementos que para ti son muy importantes para ser un buen profesor son: el saber mucho, el análisis, la capacidad crítica - esto que agradeces a tu profesor del CCH-, el ser amable, el estar involucrado, meterse con los alumnos en términos de involucrarlos también ¿Cuáles de estos elementos consideras tienes tú en tu práctica docente?

Profesora: Bueno la amabilidad sí. [Risas] Pues visto bien, así creo que es muy bueno que lo analicemos, que tuve esta chance ¿No? sino no lo vería con esa claridad.

Investigador: Claro...Mira que interesante. Yo una cosa que me he dado cuenta es que se puede aprender de uno mismo, en realidad, hasta de escucharse.

Profesora: Si, pero uno no se escucha porque es diferente porque nadie me cuestiona [Risas]. Es cómo yo ahorita que me estoy dando cuenta de mi gran deficiencia, es como lo de ahorita. En realidad a veces sólo necesitamos de unos oídos que nos escuchen (Entrevista, diciembre 4, 2013).

Narrar la propia historia, es construirse en el relato y entrar en contacto con lo que ha dejado de ser figura. En la Pedagogía Gestalt se hace hincapié en la importancia por trabajar con el contacto, como una oportunidad para recuperar al proceso educativo en tanto espacio de encuentro humano. Es aquí donde la noción de identidad narrativa propuesta por Ricoeur (2011) se entremezcla con los postulados gestálticos. La narración emerge como el límite de la frontera contacto entre el mundo interno y externo de sí mism@.

Investigador: Oye pues muchas gracias por concederme la entrevista y sobre todo por tu tiempo.

Profesor: No pues de nada. Me sirvió como catarsis, te lo juro. Si, si, si. Saqué dos tres traumas de cuando era chiquillo (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Lo que para Ricoeur (2011) es el conocimiento de sí, en la Pedagogía Gestalt lo enunciamos como el contacto. La pertinencia de mirarse a sí mism@ como otr@, unifica ambos planteamientos. El contacto no puede pensarse como un proceso exclusivamente intrínseco o extrínseco de sí mism@, debido a que cuando sucede en la relación establecida con l@ otr@, irremediablemente acontece conmigo y con el entorno. Esto es lo que la Pedagogía Gestalt llama el triángulo del contacto²⁰.

El nexos entre ambos planteamientos queda manifiesto: al igual que sí mism@ en Ricoeur (2011) no sucede como elemento separado de l@ otr@; el contacto tampoco acontece ajeno al campo presente y tod@s l@s que de éste son.

Ricoeur considera la «conciencia» como una de las tres formas básicas de la experiencia de la alteridad; en esta «interioridad» que representa el diálogo del sí consigo mismo surge la conciencia moral. La alteridad es polisémica, al punto de que el yo es otro para sí mismo; la figura del prójimo no agota la alteridad (García, 2013: 118).

²⁰ Sobre esta categoría profundizo en el capítulo 2 donde muestro una figura ilustrativa al respecto de dicha interrelación.

La conciencia, como experiencia de la alteridad, emerge en el espacio donde se construye el diálogo consigo y l@ otr@, que permite reconsiderar a sí mism@ desde otro sitio. La imagen de ést@ últim@ como elemento acabado y resuelto intrínsecamente, cede su lugar a la presencia de una visión dialéctica donde cohabita l@ otr@, el entorno y el sí. Es bajo esta mirada donde emerge de forma sólida y congruente sí mism@ como otr@. La noción de contacto en la Pedagogía Gestalt esta, más cerca que nunca, de este planteamiento.

La visión dialéctica de sí mism@ y l@ otr@; Sí mism@ como otr@

La perspectiva que nos convida el autor en torno al ser; rompe con una tradición que piensa al mundo como elementos separados que se complementan o confrontan. Para Ricoeur l@ otr@ es un ente constitutivo e inherente al sí. L@ otr@ no sucede anterior o posterior a sí mism@, son intrínsec@s. La identidad no es opuesta a la diversidad, ni la mismidad a la alteridad. “Entre sí mismo y el otro no hay primacía o subordinación, existe codeterminación” (García, 2013: 119).

La relación cuasi-simbiótica que se establece entre sí mism@ y su entorno nos lleva a pensar que “No hay otro si no hay mismo y viceversa” (Ricoeur en García, 2013: 122). De nueva cuenta los planteamientos esbozados por nuestro autor tendrán puntos de encuentro con las nociones gestálticas; organismo-ambiente como figura que invita a mirar la manifestación de sí mism@ en un campo dado, se presenta cercana a esta noción sobre l@ otr@ y mism@, dilucidada por Ricoeur (1993 en García, 2013). La alteridad será medular en la disertación presentada pues abrirá las puertas a una mirada de sí mism@ en cuanto otr@.

Ricoeur analiza la cuestión de la alteridad desde su perspectiva polisémica, esto es, mostrando que la alteridad no se reduce únicamente a la presencia del otro sino que también designa: i) la alteridad como pasividad con respecto al cuerpo propio, ii) la alteridad como experiencia de lo extraño, y iii) la alteridad como heteroafección (García, 2013: 116)

L@ otr@ es despojad@ de una exclusividad como elemento externo a sí mism@, su figura da un vuelco hasta posarse en un lugar mucho más abarcativo. La alteridad se teje resultado de una relación interna y externa; ya no es producto, solamente, del encuentro con otr@, ajen@ y extrínsec@; pues ahora sucede como consecuencia de un contacto con sí mism@, l@ otr@ y el entorno. Estos tres elementos, que originalmente

habían sido considerados agentes independientes entre sí, acontecen como el fruto de su relación y encuentro.

La alteridad para Ricoeur (1996: 352) no se agrega externamente a la ipseidad sino que conforma parte de su estructura ontológica. Por ello la alteridad no debe reducirse a la figura del otro, pues su carácter es polisémico y es lo que permite plantear un sí mismo como otro (García, 2013: 115).

L@ otr@ como figura intrínseca de sí mism@ y la identidad narrativa como una apuesta por recuperarnos desde múltiples voces donde se construye un diálogo entre nuestra alteridad y mismidad; constituyen el reto de pensar la relación y el encuentro entre estudiantes, docentes y conocimiento como una oportunidad para re-construirnos desde un lugar diferente. La propuesta de Ricoeur (2011) es fundamental en la perspectiva que pretendemos construir desde la Pedagogía Gestalt; donde aspiramos a hacer del proceso educativo un espacio de encuentro humano y reconocimiento de lo que estamos siendo aquí y ahora.

La narración cobra figura, en tanto invita al diálogo con lo que hemos sido desde múltiples lugares; oportunidad para el contacto con el aquí y ahora a partir de un reconocimiento en y de nuestro entorno. Sí mism@ como otr@, aparece en la conciliación y como consecuencia de ese contacto; el cual nunca sucede como proceso ajeno a l@s otr@s y el entorno.

Bajo esta perspectiva, el sendero de lo educativo, deja de encaminarse hacia las exigencias externas y ajenas al encuentro humano; para iniciar su reconstrucción que lo lleve al contacto consigo, l@ otr@ y el entorno, como parte de un estar siendo.

I. Mi implicación en la alteridad: mirándome en l@s otr@s y sus diversos anclajes

Desde que tomé la decisión por hacer una estancia de investigación en Argentina, había una serie de criterios y elementos que jugaban en ésta; de los cuales inicialmente solo tuve claridad en el principal: mi deseo por enriquecer lo discutido en la tesis en torno a las nociones de l@ otr@ y la apuesta por perspectivas teóricas más acordes a mi contexto de investigación. Las discusiones presentadas por l@s teóric@s europe@s, fueron pertinentes para explicar y analizar lo vivido y observado en el campo; sin embargo, las particularidades y características de nuestras culturas latinoamericanas aun estaban acalladas en mi disertación. El apremio por incluir al menos una de ellas me empujó a salir rumbo al sur.

Grande fue mi sorpresa, el reconocer –estando allá y a mi regreso- que la estancia en Buenos Aires me había implicado desde múltiples lugares, atravesándome por encima de lo originalmente planeado. Si bien logré los objetivos académicos con los cuales llegué (establecer relación con especialistas en el tema de formación docente, avanzar en la redacción de la tesis e incrementar el acervo conceptual), mis avances relativos a la discusión teórica no fueron tan significativos como me hubiese gustado. Inclusive abordé esa parte de mi trabajo hasta los últimos meses de mi estancia. Me reprendí en silencio durante varias ocasiones, pues mi “letargo” e “irresponsabilidad” al respecto me obligaron a suspender vacaciones y seguir trabajando mientras el resto de la ciudad se encontraba de fiesta. Hasta ese instante no lograba mirar la implicación de mi *estar ahí* (haciendo paráfrasis de Kusch, 2000).

Recluido en la biblioteca nacional, empecé a profundizar la lectura sobre algunos teóric@s de la alteridad y sí mism@. Sus disertaciones dibujaban en el panorama una multiplicidad de reflexiones y aristas, que me permitían reconocer el problema de l@ otr@ con mayor complejidad de la que originalmente había pensado. Cada un@ de ell@s fue mostrándome la trascendencia de mi viaje y cambio de lugar, para el encuentro conmigo; a partir de mirar ese otro contexto en el que no había crecido. Reconocer que buena parte de mi retraso para abordar el tópico que en ese momento me convocaba, respondía a un profundo temor por mirar mi rostro. Asumir que el tema de l@ otr@ me

interpelaba más allá de las fronteras de lo académico y racional; pues obligaba ponerme de frente y hacer una revisión de lo que hasta entonces estaba siendo. En congruencia con lo dilucidado por la Pedagogía Gestalt, me propuse hacer contacto con el tema, el contexto y **sí mism@**.

En cada uno de los textos fui entretejiendo una relación con los tres niveles del contacto: el **tema** de mi tesis (Los elementos que intervienen en la noción de l@s docentes sobre l@s otr@s estudiantes), el **entorno** (El trabajo en campo a la luz de la Pedagogía Gestalt) y **sí mism@** (Mi implicación e historia de vida).

Esteban Krotz (1994) y su análisis de la categoría de l@ otr@, a la luz de su nacimiento con la Antropología, acompañó el recorrido hacia mis orígenes formativos y la importancia por recuperar el contexto histórico de las categorías de análisis. Mostrar el anclaje de este concepto con las experiencias de los primeros viajeros y su encuentro con es@s otr@s tan divers@s y al mismo tiempo semejantes; me llevó a repensar a la diversidad como elemento intrínseco de **sí mism@**. Ubicarme como viajero me ayudó a reconocer en el cotidiano muchos de los planteamientos del autor y vivir la teoría como una estrategia de abordaje y construcción del conocimiento. Sentir en el cuerpo el conflicto innato de encontrarme con otr@s, pertenecientes a una cultura distinta y símil al mismo tiempo. Comprender los acervos culturales como elementos que intervienen en lo que hemos sido y estamos siendo; invitaciones a mirar el mundo desde una perspectiva que se ha venido compartiendo y re-significando históricamente por nuestros pueblos. Interlocuciones que nos distinguen, al tiempo que nos hermanan como organismos-ambientes de un campo mayor. En Buenos Aires logré darle un nuevo valor a buena parte de mis herencias culturales y simbólicas, al mirarlas en contraste con las de quienes ahí viven. Fue significativo y enriquecedor, observarme con la capacidad de utilizar esas diferencias como recurso para acercarme a es@s otr@s y compartir con ell@s algo de lo que en ese momento estaba siendo. Uno de los ejemplos más importantes fue lo sucedido en la fiesta de día de muertos. Esa tradición es una de las pocas que, conscientemente, me he apropiado, pues cada año realizo la ofrenda a mis muert@s. En esa ocasión decidí invitar algún@s vecin@s y recién conocid@s. Su sorpresa en torno a nuestro ritual, convocó las preguntas y reflexión al respecto. ¿Cómo es que celebrábamos la muerte? ¿Porqué la ofrenda era tan colorida? ¿Qué significaba para mí ese acontecimiento?

El diálogo y la respuesta a sus preguntas invadió mis recuerdos y obligó a sumergirme en mi corazón. Hacer un recuento sobre aquell@s a quienes conmemoraba y re-pensar mi propia relación con la muerte. Aquel encuentro significó profundamente en mí. Lo vivido y reflexionado en el aquí y ahora, hizo contacto y me acompañó durante días posteriores. La muerte como figura a la que siempre he temido se mostraba ahora desde otro lugar, ya no era solo el discurso que acompañaba a una “interesante” y “contracultural” tradición. Era yo frente a lo que me significaba y la ofrenda como elemento de certeza ante mi emoción. Regresé a México para enterarme que un@ mis mejores amig@s acababa de fallecer y a los pocos días aconteció lo mismo con la mamá de una entrañable amiga; estoy seguro que si no hubiese tenido ese encuentro, mi reacción ante lo sucedido habría sido mucho mas conflictiva: esta vez dolió pero no aterró.

Marc Augé (1996) y sus atinadas observaciones sobre la aparición de l@ otr@ como intrínseco del sí en la cosmovisión y tradiciones africanas, me hizo confrontarme con los acervos que a lo largo de mi formación académica he venido dejando de lado y olvidando. Hablar de nociones críticas y humanistas, sin recuperar las voces de quienes históricamente han sido negad@s, es una de las características de las perspectivas hegemónicas en el conocimiento. Mirarme reproductor de esos discursos establecidos como únicos válidos, significó reconocermé en mis propias incongruencias. Mi razón se sintió avergonzada por ser cómplice de las inseguridades heredadas, que fueron las responsables de que yo estuviese más preocupado por validar mis reflexiones a través de voces intelectuales de occidente, que por mostrar y plantear lo que a todas luces considero necesario: una forma distinta de mirar el hecho educativo, sí mism@ y l@ otr@.

Ryszard Kapuscinski (2010) fue el primero en acompañar esta nueva necesidad que se había vuelta figura²¹ en mí: la importancia por recuperar una crítica al pensamiento hegemónico occidental. Sus planteamientos sobre l@ otr@ y la actitud que

²¹ En términos de la Teoría Gestalt, hablamos de fondo y figura como los dos aspectos que constituyen el panorama de nuestra mirada respecto al entorno. Cuando observamos a nuestro alrededor los distintos elementos que constituyen nuestro campo presente no tienen el mismo impacto en nuestra percepción, aquellos que cobran relevancia en un momento dado se han vuelto figura, mientras el resto siguen siendo fondo. Esta diada abarca no sólo los aspectos físicos y palpables que conforman el lugar en que nos encontramos; también hacen referencia a las ideas, sentimientos, emociones, recuerdos que son parte de nuestro estar siendo. Al respecto ahondaré más en el capítulo 2.

históricamente ha asumido occidente sobre las culturas ajenas, fueron el detonante para hacer una observación mucho más minuciosa al respecto de mis herencias culturales y los patrones que aquellas implicaron en mi encuentro con l@s bonaerenses. No puedo negar que en varias ocasiones me descubrí haciendo interpretaciones o juicios sobre algunas de sus formas de ser, pensar o actuar, que a la luz de mi tradición cultural se mostraban como inocentes o ingenuas.

Las opciones que propone como acciones ante el encuentro con es@ otr@ me permitieron darme cuenta que estaba abordando mis relaciones desde un lugar equivocado. La soberbia como rasgo de mi estar siendo, evitaba que aprendiera en el conocerme con es@s otr@s. Curiosamente al tiempo que leía a Kapuscinski (2010), tomé la decisión de revisar a fondo mis maneras y formas de relacionarme con quienes recién me encontraba. El resultado; hacerme de un grupo de amig@s en un tiempo considerablemente corto.

Martín Buber (2013) apareció en el momento más indicado, pues me encontraba detenido en la escritura de la tesis. El temor por abordar l@ otr@, caminaba a través de lo que llevaba escrito sobre la metodología; que para ese momento se había vuelto un espacio de refugio. Me negaba a encarar l@ otr@, pues en el fondo estaba consciente que implicaría postrarme frente a mí. La apuesta de Buber (2013) por pensar l@ otr@ desde un diálogo con sí mism@, me invitó acercarme al tema desde un lugar no muy profundo. (Yo tenía claro que con Ricoeur el abordaje habría de ser a partir de lo mas profundo de sí mism@, pues lo que diferencia su planteamiento de Buber, es que mira l@ otr@ como intrínseco del sí).

Su forma de escribir tan didáctica y fluida, cautivó mis sentidos. Su propuesta en torno al mundo del tú y del eso me permitió comprender algunas de las distinciones al respecto del encuentro, que aun no terminaba de clarificar. Sin embargo, lo más importante fue que la estructuración de sus escritos me obligó a disciplinarme en leerlo y escribir ideas concretas al respecto de sus disertaciones. Las emociones volvieron a mi cuerpo y pude sentir que el miedo cedía su lugar a la excitación y el placer por lograr reconocer los puntos de encuentro entre los pensamientos y la acción.

Rodolfo Kusch (2000) apareció en un contexto de búsqueda de lo que en ese momento necesitaba, más allá de lo académico. La relación con mi compañero no estaba

en el mejor momento e inconscientemente yo buscaba estar con alguien más como estrategia para terminar con él. Saliendo de la biblioteca, fui a cenar a un lugar bastante concurrido en Buenos Aires, porque venden pizza al corte (por rebanadas). Detrás de mí estaba formado un joven bastante atractivo, al cual vi de reojo. En cuanto tuve oportunidad y bajo cualquier pretexto lo abordé. Conversamos incluso después de haber terminado de cenar. En los días subsecuentes tuvimos comunicación y conforme nos conocíamos encontrábamos cercanía en nuestro pensamiento y sentir. El flirteo resultaba cada vez más evidente, al tiempo que mis emociones se mostraban confusas. Para ese momento yo tenía un “retraso” en mi redacción del capítulo teórico y no “podía” darme el lujo de perder mi tiempo en esa relación. Por otro lado, inconscientemente sentía que estaba traicionando a mi pareja. Dejé de comunicarme con él por un tiempo, hasta que me buscó para invitarme con sus amig@s a cenar. Estaba dubitativo sobre ir; finalmente decidí hacerlo pues había logrado avanzar un poco en la redacción. En la reunión, resultó que uno de ell@s era filósofo y al platicar sobre los intereses de cada quien y explicarle mi tema de tesis; me recomendó buscar a Rodolfo Kusch pues en sus planteamientos podría encontrar algunas disertaciones que me servirían. Y tenía razón; cuando me adentré en la noción de *estar* como alternativa al *ser* de la tradición filosófica occidental, logré comprender la trascendencia del mirarme como alguien que no está acabado. Recuperar la agencia del aquí y ahora, como encuentro y contacto con lo que estaba siendo. En lo propuesto por Kusch (2000) me topé con una tradición de pensamiento más cercana a mi contexto y supe era necesaria aquella perspectiva para la noción que deseaba proponer respecto a l@ otr@. Asumí que había dejado escapar la oportunidad por vivir algo de lo cual pude disfrutar, por anclarme a la noción occidental de lo que debía ser. Entendí cómo lo que nos constituye, rebasa las determinaciones impuestas de ser alguien; y que el mejor aprendizaje es el que emana del escucharnos y entrar en contacto con nuestro estar.

Finalmente, Paul Ricoeur (2011) constituyó en este camino, el momento más confrontante y revelador para mi historia presente. Su noción de la identidad como un punto de encuentro entre alteridad y mismidad, me obligó a reconocer mi nulo contacto conmigo y el temor que me implicaba pensar en dar cuenta de l@ otr@. Su postura en torno a la importancia de la narración que uno hace de sí y la necesidad por recuperar este

proceso como espacio donde logran conciliarse esas otra dos identidades aparentemente opuestas (ídem e ipse), acompañó en el re-encuentro con mis ancestr@s y su historia depositada en mi.

A la par de su lectura comencé a escribir una serie de cartas a mis muert@s, a través de las cuales establecí un dialogo con lo que estoy siendo. Asumí que necesitaba tomar decisiones sobre mi vida personal y emocional; y comprendí que muchos de los “defectos” que tendía atañerle a mi familia y pareja, eran también propios. Mirarme como otr@, incluso para mí, me invitó a dialogar desde una afuera-adentro conmigo mism@. Recuperé mi diario personal como un espacio para ese encuentro y logré mirarme de lleno en el tema. Después de todo, logré reconocer que siendo otr@ y sí mism@ a la vez, caminaba por el sendero del encuentro humano en tanto enseñanza y aprendizaje.

2. La investigación-intervención: una propuesta metodológica que recupera la implicación y el contacto

No podemos negar que el proceso de investigación es un espacio donde l@s investigador@s se enfrentan con muchos de los elementos y nociones que les han sido heredados en la tradición académica de la cual forman parte. Instantes en los que la lectura, análisis, comprensión y discusión de y con las ideas y planteamientos de otr@s; les obligan a tomar postura y argumentar la pertinencia y validez de sus reflexiones.

Con el afán de certificar lo que consideran son sus aportaciones, quienes se pretenden interlocutor@s válid@s en y de la comunidad científica, renuncian a muchas de las ideas propias bajo el argumento de preservar la “objetividad”. Su pensamiento es, en tanto se encuentra arropado por los discursos avalados de quienes son reconocid@s como voces autorizadas. El sentido común y las aportaciones de éste, son vituperados y despreciados por las mentes “pensantes” y “científicas”, al ser un conocimiento que no emana de un método específico ni está validado por quienes ostentan el poder hegemónico entre la comunidad científica. De Sousa Santos (2009) hace una crítica pertinente al paradigma epistemológico dominante y la importancia por recuperar los agentes ausentes en la construcción del conocimiento. Es el sentido común uno de los elementos a incluir en lo que llama una *epistemología de la visión*; que recupera las voces acalladas y negadas por quienes históricamente han dado la pauta para considerar lo válido y científico en el conocimiento.

El paradigma hegemónico positivista niega al sentido común y con él, muchas de las reflexiones, sensaciones y emociones que l@s investigador@s viven durante su proceso de formación y encuentro con el saber. Al negarse la posibilidad de un contacto con lo que se vive y siente, se cierran las puertas al reconocimiento de lo que se es. L@s investigador@s se niegan y su sentido común no juega entonces en lo que escriben y “piensan”. Este proceso se muestra evidente cuando la metodología a que recurren es de orden cualitativo y su “objeto de estudio” son otr@s seres human@s. Precisamente es en el encuentro con l@s otr@s, donde experimentan a flor de piel muchas de las emociones, pensamientos, recuerdos y reflexiones que son parte de sí y sus historias. Acontecimiento que irremediamente constituye un elemento importante de lo que miran y registran. La negación de su humanidad y las implicaciones de ésta en sí mism@s y el campo del cual

son, bajo el argumento de que enturbian los datos científicos y empíricos, se erige en una imposibilidad para comprender las múltiples aristas del suceso investigado. De ahí la pertinencia de los planteamientos de George Devereux (2012: 24) cuando acota que “...una ciencia realista del género humano sólo pueden crearla hombres perfectamente conscientes de su propia humanidad precisamente cuando más plenamente la pongan por obra en su labor científica”.

La investigación desde la negación de sí mism@, se vuelve una representación teatralizada bajo los cánones y convenciones hasta el momento aceptados por la comunidad académica; donde se re-presenta de forma estilizada lo que “se observa”, “analiza” y “descubre” durante la estancia en el campo. Cual si fuera un escenario, se recurre a estructuras y guiones pre-hechos para mostrar bajo la lupa de lo “científico” la experiencia vuelta conocimiento; todo ello, a partir de negar la propia existencia. El público –la comunidad científica y académica-, observa dispuesto a continuar con la convención establecida; pues sabe que ello le permitirá, entre otras cosas, recibir los aplausos cuando le toque subir al templete. Bajo esta dinámica, se ha venido construyendo históricamente el conocimiento desde la negación.

Con base en lo dilucidado por la Pedagogía Gestalt, proponemos no pensar al proceso de investigación como la circunstancia en que “l@s científic@s” acceden al campo buscando solamente entender lo que es importante para “el conocimiento”. Un momento donde los grupos investigados son, en tanto aportan datos que permiten comprender esas realidades y muchas acciones humanas. Reconocer que cuando l@s investigador@s entran en contacto con la realidad, están también buscando y necesitando entender mucho de lo que son como seres human@s inmers@s en una cultura y momento histórico determinado; que en el encuentro con l@s otr@s asisten a una mirada, la cual les permite vislumbrar mucho de lo que en su cotidianidad no comprenden. Las emociones y contratiempos generados, son precisamente uno de los elementos más significativos para el análisis y comprensión del fenómeno a estudiar (Devereux, 2012). Si l@s investigador@s niegan su humanidad en el campo, cómo entonces van a poder entender y descifrar muchas de las acciones y comportamientos humanos; desde la negación sólo se percibe la representación internalizada de lo que *debe ser* el conocimiento y no de lo que está siendo la experiencia de conocer.

Con base en la mirada de la Pedagogía Gestalt y sus principales anclajes teórico-conceptuales, proponemos la recuperación del contacto y la implicación durante el proceso de acercamiento a la realidad; ello con la finalidad de reconocer la subjetividad de todos l@s organismos-ambiente que del campo son, a partir de trabajar desde el contacto y relación con l@ otr@, sí mism@ y el entorno que l@s convoca. Poner a debate la importancia de este proceso como parte de la acción de investigar y construir conocimiento. Es necesario acotar que esta disertación se da en el marco de mi trabajo en campo; a través del cual me enfoco en comprender los diversos factores que intervienen en la negación o reconocimiento que hacen l@s docentes de l@s otr@s-estudiantes. Estos encuentros acontecieron a partir de recuperar elementos y herramientas metodológicas de orden cualitativo, emanadas de la etnografía e investigación-acción y que fueron repensados a la luz de la Pedagogía Gestalt y los postulados y herramientas que la sustentan. El periodo de trabajo en el campo fue de enero de 2013 a junio de 2015, en una escuela secundaria pública al sur de la Ciudad de México.

El presente capítulo constituye el primer esbozo de esta nueva propuesta metodológica de acercamiento a la realidad, por lo cual esperamos sienta las bases para re-pensar la investigación social desde el encuentro humano.

2.1. Primeros anclajes teóricos de la investigación-intervención: Teoría del campo y Pedagogía Gestalt

“La pasión desmedida por los problemas del método es un procedimiento que, sin duda, enriquece grandemente a la sabiduría metodológica. En cambio, no parece ser el método más apropiado para conocer lo que sucede en el mundo exterior a la metodología” (Cueto, Juan s/f en Ander-Egg, 2003: 22)

Al leer por primera vez esta cita pareciera el autor propone deconstruir muchos de los elementos y anclajes que históricamente han atado las metodologías de investigación social al paradigma positivista y racionalista. Si bien, una de las intenciones con esas líneas es objetar la exacerbada atención que se ha dado a las cuestiones del método por encima de los problemas y contextos reales de las personas a quienes se investiga (crítica en que fundamenta la Investigación-acción el principio de la intervención y participación militante con los fenómenos investigados); la disertación que presenta, no termina de

romper con una perspectiva que históricamente ha mediado las metodologías de investigación social: la separación entre los fenómenos sociales observados y el proceso de observación de ésta.

Ello sucede porque, aun cuando la investigación cualitativa ha venido a cuestionar muchos de los paradigmas hegemónicos en la investigación social; no termina de romper con una estructura de pensamiento y acercamiento al fenómeno que nace con el paradigma positivista: la epistemología clásica²².

La noción de campo; el rompimiento con la epistemología clásica

Para la investigación-intervención, es medular reconocer la implicación de l@s organismos-ambiente en el campo del cual son y viceversa; pues considera que el proceso de construcción del conocimiento, sucede en el encuentro y reconocimiento de sí mism@, otr@ y entorno. De ahí que la noción de campo será fundante en su explicación sobre los diversos elementos que constituyen el acto de investigar y conocer; pues aparece como una categoría que permite mirarnos constructor@s y constructos de la realidad en que se está. Al ser una perspectiva totalizadora rompe con muchos de los planteamientos dibujados por la epistemología clásica; veamos esto a detalle.

La epistemología clásica parte de pensar al proceso de conocimiento, producto de la interacción entre “sujeto” cognoscente y objeto del conocimiento. La perspectiva cambia en relación al papel preponderante que se asigna a cada uno de estos elementos - sujeto u objeto- (Castillo, 2011). Estas nociones devienen en dos posturas epistemológicas que históricamente han permeado la discusión al respecto; Shaff (1971: 83, 85) las nombra como “materialista mecanicista” e “idealista activista”. Existe una tercera que prioriza la interacción (entre sujeto y objeto) como factor medular en la construcción del conocimiento; es conocida como materialista histórica o dialéctica (Castillo, 2011).

El primer modelo prepondera al objeto y piensa en el sujeto como agente²³ pasiv@ y contemplativ@; cerrando la posibilidad de ést@ a transformar y construir su

²²Al respecto profundizo en mi tesis de maestría: (Castillo, 2011). Y de la cual extraigo fragmentos en este apartado.

²³ Es importante aclarar que utilizo la noción de agente pensando en términos Bourdianos y precisamente como una crítica a ese planteamiento, donde pareciera se anulan las posibilidades del sujeto cognoscente,

propia realidad. El conocimiento se presenta como un objeto terminado que existe independientemente del “sujeto”, a quien solamente le corresponde encontrarlo o descubrirlo, pero que no influye en su construcción.

El segundo modelo al invertir la relación, genera el efecto contrario, dando paso a que el objeto sea producto de las ideas o pensamientos lógicos del sujeto. El conocimiento sucede consecuencia de las reflexiones de quien lo enuncia. El objeto pierde supremacía cediendo su lugar a esas nociones que se depositan en su opuesto.

El tercer modelo centra su atención en la interacción misma, dando su lugar a cada uno de los agentes del proceso y rescatando la existencia e importancia de ambos para el conocimiento. Al privilegiar la relación entre los elementos de conocimiento, el tercer modelo abre diversas posibilidades sobre su construcción. Retoma el papel activo del sujeto al tiempo que reconoce la existencia material del objeto. Sin embargo no termina de romper con la dicotomía presentada desde un principio por las otras dos posturas. Me refiero a la concepción de realidad desde la cual parten.

Dilucidado de esa forma, pareciera que las tres posturas piensan la realidad como un hecho terminado, igual que a los agentes que en ella participan. Se presenta al “sujeto” cognoscente y al objeto del conocimiento como elementos que actúan o sobre los que se actúa, dando por hecho que son entes acabados; que se influyen y determinan mutuamente. Bajo esta perspectiva sujeto y objeto se conciben como ajenos y la realidad deviene en un constructo desarticulado en el que éstos se encuentran para transformarla, descubrirla, darle existencia e interactuar en ella.

Si bien la tercera postura da cauce a pensar la realidad –y por ende al conocimiento- como una construcción constante de la relación entre objeto y sujeto, no deja de presentarla como producto de la suma de las partes.

Si pensamos la realidad consecuencia de la interacción entre objeto del conocimiento y “sujeto” cognoscente, dejamos de concebirla como un todo interdependiente de sí. La realidad aparece como un hecho desarticulado, cuya existencia depende; o bien, de una de sus partes (el caso de las primeras posturas epistemológicas

atándosele a las determinaciones y hechos sucedidos a su alrededor. Perspectiva muy cercana al materialismo mecanicista.

presentadas) o producto de la relación de los elementos que la constituyen (lo dilucidado por la tercer postura presentada).

Bajo la perspectiva de la Teoría del campo, asistimos a un planteamiento disímil; sin negar la existencia de objeto y sujeto, se traspasan las perspectivas antes dichas al pensarse a la realidad como un todo que existe en sí misma y no como la suma de partes. Campo y realidad pueden ser equiparables, de tal que, la segunda adquiere las características y peculiaridades del primero. Al pensar la realidad desde esta perspectiva podemos decir que en ella... “Existe una reciprocidad entre la función de totalidad y la función de elemento” (Robine, 2002: 172).

La realidad es contextual e histórica, se construye en un continuum y no existe como ente terminado. L@s divers@s organismos-ambiente que en ella están se encuentran en constante transformación, esta modificación sucede a partir del cotidiano contacto entre múltiples factores que aparecen como producto de hechos pasados, pero que se construyen en un aquí y ahora.

Al respecto rescato lo planteado por Grossber (1989: 143), y que es retomado por Peter McLaren (1997: 228-229) en su texto *Pedagogía crítica y cultura depredadora*.

La realidad aquí no se define como un origen metafísico ni siquiera histórico, sino más bien como una organización interesada de las líneas de efectos concretos. La realidad no esta “fuera” de todo aparato, meramente representada en los discursos que la integran. Esta diferencia asumida entre el discurso y la realidad da pie al problema epistemológico. Pero si la realidad siempre se articula a través de nuestra propia fabricación de la misma, no se puede definir la especificidad (la diferencia) de cualquier práctica o coyuntura separada de su continua articulación con la historia de nuestras construcciones. La realidad es siempre una construcción de y resultado de las complejas interacciones e interdeterminaciones entre efectos coyunturales específicos. La realidad en cualquier forma –como asunto, como historia o como experiencia- no es un referente privilegiado, sino la continua producción o articulación de aparatos.

La realidad se presenta como un hecho concreto que está en constante construcción, de ahí que sea difícil edificar discursos que expliquen fenómenos universales y acabados. En esta lógica el conocimiento existe como una forma de explicación y relación en, de y con la realidad; la cual es constructora y constructo de las relaciones que l@s organismos-ambiente establecen entre sí y con su entorno.

La dicotomía antes presentada entre “sujeto” y objeto empieza a difuminarse, para dar paso a una perspectiva más abarcativa. El todo deja de ser producto de sus partes, pues es en ellas, al tiempo que ellas son en él.

Para la investigación-intervención la noción de campo, resulta medular como constructo de acercamiento y enunciación de la realidad estudiada. Dicha categoría se rescata de los planteamientos que Kurt Lewin (1988) esboza en su teoría que recibe el mismo nombre.

La perspectiva Lewiniana sobre la realidad, el análisis y concepción que de ella hacemos las personas, se fundamenta en la recuperación y traslación de una conjunto de categorías utilizadas por la Física y las Matemáticas. Si bien deja claro que su propuesta teórica no pretende basarse en estas disciplinas, reconoce que de ahí extrae algunos de los conceptos que utiliza; retomando las principales características que éstos tienen en las llamadas ciencias exactas. Tal es el caso de la noción de campo.

En la Física clásica:

Un campo es una entidad física cuyos valores observables varían con la posición y el tiempo. Por ello los resultados de muchas posibles observaciones pueden venir determinados por el mismo campo. Los campos pueden representar una aproximación a una estructura subyacente más compleja [...] pueden transmitir las interacciones entre entidades separadas [...] y son a su vez afectadas por su presencia (Kantor en Lerner, 1987:152).

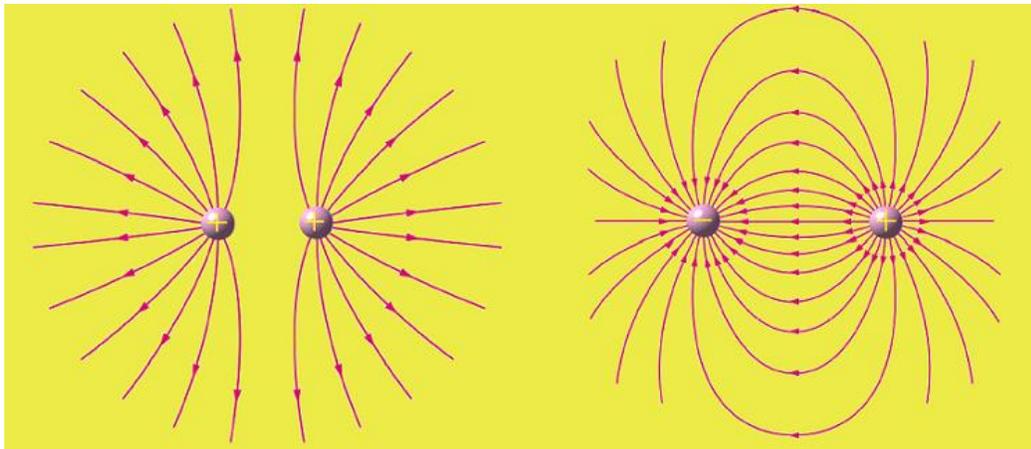


Imagen 1. Representación de las líneas de fuerza en un campo eléctrico en Física Clásica

<http://commons.wikimedia.org/wiki/User:Chanchocan>).

Son precisamente algunos de los elementos que se presentan como característicos de un campo en la Física, los que aparecerán profundizados por la Teoría del campo en la ciencia social.

Por ejemplo, para Jean Marie Robine (2002: 169, 171):

...el concepto de campo [...] permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, [cuando se habla de campo] se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio organizador del campo presenta una característica particular: él mismo pertenece al campo que define y él mismo está sometido a las fuerzas de este campo.

Asimismo para Gary Yontef (1995: 278) “campo es: una totalidad de fuerzas que se influyen mutuamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado”.

Ambas nociones se integran a lo dilucidado por la primera definición, al tiempo que aportan otros elementos. En la noción de campo de la Física vemos que muchas observaciones de éste, “pueden venir determinados por el mismo campo” (Kantor en Lerner, 1987:152), característica que va a recuperar Robine (2002) en su definición. De igual forma en Física el campo puede “transmitir las interacciones entre entidades separadas[...] y son a su vez afectadas por su presencia” (Kantor en Lerner, 1987:152), conocida esta peculiaridad como la noción de interdependencia en la Teoría del campo y que la vemos también en la definición de Yontef (1995).

Si todos los organismos de un campo dado, se suceden en una interdependencia de las conductas acontecidas en ese campo; la existencia misma de éste, en el presente, es contemporánea a las acciones y conductas que lo están construyendo y viceversa. Al respecto Lewin (1988: 37) acota:

a) La conducta debe derivarse de la totalidad de hechos coexistentes. b) Estos hechos [y acontecimientos] coexistentes tienen el carácter de un “campo dinámico” en tanto que el estado de cualquier parte del campo depende de todas sus otras partes.

Esta noción irremediamente se ancla a la de contemporaneidad. Que será definida por Lewin (1988: 55) de la siguiente forma:

Los únicos factores determinantes de una conducta determinada en un tiempo dado son las propiedades del campo en ese tiempo. El principio de contemporaneidad del enfoque de la Teoría del campo [...] significa entonces que

la conducta C en el tiempo t es una función de la situación S en el tiempo t solamente.

La noción de campo apuesta por reconocer la complejidad de la realidad y nuestra imposibilidad por tener un control absoluto en torno a ella. Es, al mismo tiempo, mirar nuestra corresponsabilidad en lo que ahí sucede y saber que es en ese sitio, donde se encuentra una de nuestras posibilidades de acción y transformación.

Cuando la investigación-intervención propone mirar el proceso de construcción del conocimiento desde este lugar, se acerca significativamente a lo que Ardoino (1991:3) llama el análisis multirreferencial.

Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter "molar", holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples. La hipótesis de una pluralidad de "miradas" necesarias para permitir la comprensión de un objeto dado, en este caso, una práctica social, termina, de hecho, por otorgar a este objeto un elevado grado de desorden y de heterogeneidad que, sin esta multiplicidad de acercamientos, siempre incompletos, pero pensados como complementarios, quedaría ininteligible. Entonces, representaremos, a este objeto como estratificado y demandante de diversos niveles de lectura. Esta complejidad se da demasiado seguido a conocer como "multi" o "pluri" dimensionalidad, así adjudicadas al objeto. Desde el punto de vista de la o de las miradas que intentan dar cuenta de esto, nos parece preferible hablar de multirreferencialidad.

¿Cuáles son las consecuencias de esta perspectiva para la investigación? Si partimos de reconocer a la realidad como un campo, resulta imperante asumir nuestra corresponsabilidad en lo que sucede, cada vez que asistimos a su observación. Incluso habremos de reconocernos parte del fenómeno observado, pues nuestra conducta y la de los otros con quienes compartimos ese momento, sucederá en la interdependencia.

El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que "se hubiera producido" en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona. Por fortuna, los llamados "trastornos" o "perturbaciones" creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados, son las piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no -como suele creerse- contratiempos deplorables, con los que lo mejor que se puede hacer es esconderlos apresuradamente debajo de la alfombra (Devereux, 2012: 31).

Lo dicho por Devereux (2012) permite acotar dos elementos importantes que serán medulares en nuestra propuesta de acercamiento a la realidad. Por un lado nos

encontramos con el planteamiento de la implicación de quien investiga en el hecho observado. Por el otro, lo relativo al lugar que habremos de darle a eso que se llaman las “perturbaciones” por la existencia de quien observa.

Cuando l@s investigador@s acuden al llamado de la realidad y se hacen presentes, se convierten en un@ más de l@s elementos del campo. Sus observaciones, actitudes, pensamientos y emociones, se encuentran en una interdependencia con y en ese campo. La realidad no resulta ajena y de ahí la importancia por reconocer esa repercusión mutua. Llamado al que nos remite el pensamiento de Devereux.

La urgencia por reconocer la implicación

La discusión en torno a la implicación de l@s investigador@s en la investigación, no es un tema nueva pues ya ha sido abordada en la antropología por algun@s autor@s como Goetz & LeCompte, 1988; Atkinson & Hammersley, 1994; Torres, 1988; Rockwell, 2008 y Guber, 2012 entre otr@s. Es precisamente ésta última quien más ha profundizado al respecto a partir de la noción de reflexividad. Dicha categoría aparece como un intento por recuperar las subjetividades de l@s diferentes organismos-ambientes en el campo y las influencia de éstas entre ell@s.

Guber (2012) propone reconocer que lo sucedido en el campo es producto de las reflexividades de l@s distint@s partícipes del mismo. La reflexividad se muestra como una propiedad del lenguaje a través de la cual las personas constituyen la realidad. Es decir, son las narraciones y descripciones que hacen las personas de su entorno, elementos que al mismo tiempo las constituyen. Es así como los fenómenos que estudiamos son también producidos por todos quienes ahí se encuentran.

La reflexividad hace un llamado por revisar las consecuencias de l@s investigador@s en el campo y viceversa. Un ejercicio constante de l@s etnógraf@s por mirar sus acciones, dichos y actitudes en el fenómeno estudiado; así como los efectos de lo hecho por l@s otr@s en sí. El objetivo radica en mejorar la relación con l@s informantes y poder obtener datos mucho más verídicos.

Contemplar la repercusión y co-construcción del campo presente por l@s divers@s organismos-ambiente que de éste son; resultan factores importantes, que habrán de ser retomados por la investigación-intervención como propuesta de acercamiento a la realidad estudiada. Incluso irá más allá de lo dilucidado por Guber (2012); para quien la

importancia por reconocer la reflexividad, sucede solamente como un llamado para satisfacer los fines concretos de la obtención de datos. Es decir, l@s investigador@s deben estar al tanto de sus acciones y la implicación de estas, únicamente para los fines de la investigación. Los cambios o experiencias que vivan en términos de su vida personal y/o emocional no resultan significativos en lo más mínimo.

Lo dicho por Devereux (2012: 31) cuando menciona que “los llamados “trastornos” o “perturbaciones” creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados, son las piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento”, será la pequeña diferencia entre lo presentado por la noción de reflexividad y lo que propone la investigación-intervención cuando habla de implicación y contacto. La forma de aprovechar dichas “perturbaciones”, será lo que se mira de distinta manera.

Para la investigación-intervención resulta apremiante hablar de la implicación de l@s investigador@s en el campo y viceversa y no solamente por las transformaciones que puedan generar sus actitudes en l@s otr@s y con ello en la información que aquéll@s habrán de compartir. Ese principio lo tenemos claro en tanto pensamos a la realidad investigada como un campo, por lo cual asumimos de antemano que lo sucedido ahí será corresponsabilidad y co-creación de tod@s l@s organismos-ambientes en ese momento dado; la “revisión” de dicha implicación no sirve de mucho si no reconoce las consecuencias que tiene también en l@s investigador@s como seres humanos.

Nuestra apuesta es reconocer la implicación desde una mirada gestáltica, que recupere el contacto. Para la Pedagogía Gestalt, se habla de implicación cuando nos referimos a la mutua repercusión que existe entre l@s investigador@s y l@s demás organismos-ambiente que son del campo. Devereux (1977) profundiza en la discusión sobre el papel de l@s investigador@s dentro del proceso de investigación, en lo que a las ciencias del comportamiento se refiere; enunciando la importancia por reconocer la reciprocidad existente entre quien observa y es observad@, para lograr una explicación más concisa de los fenómenos a indagar. La noción de implicación es utilizada como categoría de análisis en este proceso. Al respecto nos dice...

...la característica fundamental de las ciencias del comportamiento es la reciprocidad real o potencial de la observación entre el observador y el observado, que constituye una relación teóricamente simétrica [...] la unidireccionalidad de la

observación es en gran parte una ficción convencional, instrumentada mediante disposiciones experimentales que minimizan la contraobservación o contrarrespuesta, ya que la contraobservación (supuestamente) “indeseable” del experimentador por el animal experimental puede “impedir” que se obtengan los resultados “objetivos” deseados (Devereux, 1977: 45).

La implicación aparece como constructo que explica, no sólo la influencia que tienen l@s científic@s en el proceso de investigación, al generar una reacción determinada en las personas observadas; también apunta a las consecuencias de dicha influencia en ell@s y sus reacciones para la conformación del campo mismo.

Para la investigación-intervención lo medular es *darse cuenta*²⁴ lo que significa ese encuentro en términos humanos, pues es en ese proceso donde habremos de lograr entender mucho de lo que somos. Reconocer las emocionalidades que surgen en cada un@ de l@s organismos-ambientes que del campo son y darles su lugar, tanto en el proceso de acercamiento a l@s otr@s, como con sí mism@s.

De ahí la importancia por trabajar desde el contacto como una opción para lograr mirar y encontrarse con muchos de los elementos negados o transferidos por l@s organismos-ambientes en el campo.

La noción de contacto en la Pedagogía Gestalt: el encuentro con l@s otr@s, sí mism@ y el entorno

“...porque para el científico de la conducta, el *insight* debe empezar por sí mism@”

(Devereux, 2012:16)

“El contacto que tiene como resultado la asimilación y el crecimiento, consiste en la formación de una figura de interés que se destaca contra un fondo o contexto del campo organismo/entorno” (Perls, Hefferline y Goddman, 2006: 10). Contactar implica dar lugar en el panorama de interés presente a algún acontecimiento, deseo, necesidad o llamado

²⁴ Aquí me remito a esta noción desde el bagaje de la Teoría Gestalt, concepto que se encuentra de la mano del contacto. Darse Cuenta hace referencia a la posibilidad de contactar con la implicación de un tema, proceso, recuerdo y/o acontecimiento en mi historia personal y de vida. Es el momento en que haces consciente, descubres y te encuentras con la relación más profundo de eso que viviste y tu estar siendo. Más adelante profundizo al respecto.

del rostro de l@s otr@s y del propio. De ahí la diferencia, cuando hablamos de relaciones interpersonales, entre interactuar, relacionarse y contactar.

La primera noción me remite a la imagen de dos o más organismos-ambiente que tienen un camino delimitado claramente, donde se encuentran con otr@ a partir de compartir alguna de las acciones a realizar en ese trazado. Sin embargo, su sendero no sufre ninguna modificación ni alteración producto del encuentro (imagen 2, figura derecha). Podría decir que las interacciones son típicas de los “no lugares” en términos de lo planteado por Augé (1993); espacios del anonimato donde las personas se cruzan y realizan simultáneamente un conjunto de acciones entre sí o separadas, pero que no les implican en la mirada de l@s otr@s y/o de sí mism@s. El viaje en el subterráneo, el camino apresurado en el tránsito cotidiano hacia el trabajo, etc. Esta perspectiva de relación y encuentro no permite mirar las múltiples posibilidades que existen en cada una de las acciones realizadas; al tiempo que anula toda posible correlación de lo sucedido con la historia y perspectiva de quienes ahí se encuentran. Pensar en la interacción desde este sitio, como forma de relación con el entorno, resulta en una anulación a poder mirar a l@s otr@s y reconocerles como interlocutor@s válid@s.

La investigación “científica” de corte más positivista, se basa en este tipo de relación y acercamiento a los que llama “sujetos y/u objetos” de su interés. Con el argumento de la “objetividad”, niega la implicación existente entre l@s investigador@s y la realidad estudiada. De ahí que, en su afán por conseguirla, busquen las metodologías y herramientas cuantificables que construyen la ilusión de evitar las subjetividades de quienes forman parte de los proyectos. Lo cual no implica, logren su tan anhelado objetivo; pues simplemente construyen un discurso cerrado en sí mismo que les permite seguir disfrutando de su fantasía.

Las metodologías de investigación cualitativa, vinieron a replantear la relación entre “l@s científicos” y “l@s sujet@s investigad@s”, “informantes”, “testimoniante@s” y demás categorías, que han ido apareciendo para nombrar a es@s otr@s de quienes se extrae información; para los fines que “el conocimiento” persigue. La noción de interacción, con los matices y características mencionadas, comenzaron a ceder su lugar a categorías como relación y acercamiento. Bajo esta perspectiva l@s otr@s aparecieron en el escenario del “conocimiento científico” y sus voces se recuperaron como importantes

para el saber. Lo cual no quiere decir, sus nociones y explicaciones de la realidad -su “sentido común”- sean validadas como conocimiento; simplemente constituyeron datos que permitían a l@s “científic@s” construir el discurso válido.

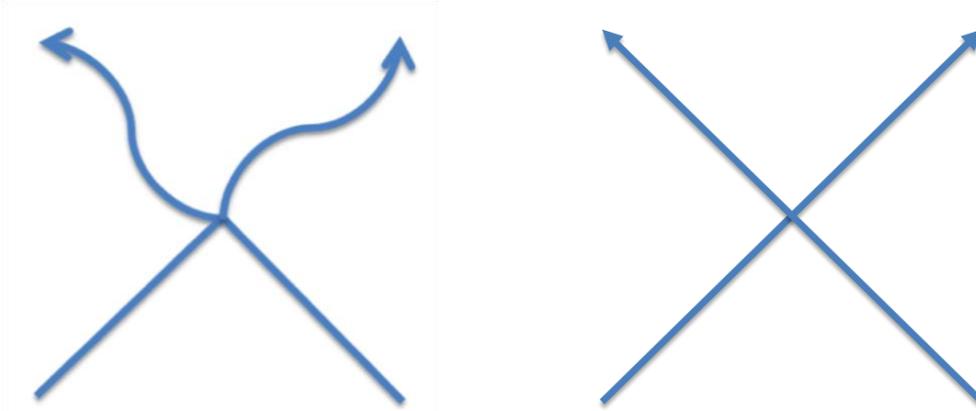


Imagen 2. Izquierda, representación topológica del contacto. Derecha, interacción.
Realización propia

Cuando hablamos de relación en esos términos, acudimos a la imagen de dos o más organismos que se encuentran y logran reconocer las potencialidades de es@ otr@, para la realización de una o más acciones en común. Un acercamiento a las perspectivas y nociones de aquell@s que no soy y que me permite enriquecer mi acervo de saber respecto a la realidad, transformando irremediabilmente mi camino (imagen 2, figura izquierda). El relacionarse con ese entorno -en el cual existen l@s otr@s- no significa que habrá una transformación en sí mism@, ni sucederá un reconocimiento de la participación de l@s otr@s en lo que estoy siendo. Sin embargo, constituye un posible inicio hacia ese lugar.

La investigación-intervención propone trabajar desde el contacto y acercarnos al campo y todo lo que de éste es, a partir del reconocimiento por la mutua implicación entre sí mism@, l@ otr@ y el entorno (imagen 3). Investigar desde el contacto, supone estar atent@ a las emociones, necesidades y figuras que van surgiendo en l@s divers@s organismos-ambiente que del campo son. Bajo esta premisa, si l@s investigador@s tienen planeada una entrevista y en el transcurso de la misma aparece una necesidad en l@s otr@s, que l@s implican; habrán de reconocerla y registrar lo que ésta les genera. Sus miradas no estarán puestas exclusivamente en l@s otr@s; serán vigilantes también, de lo que sucede en su interior. Y asimismo, ese proceso y su reconocimiento habrá de

darle datos significativos. Por otro lado, es necesario se encuentren preparad@s para intervenir intencionalmente si aparece una necesidad que requiera ser figura.

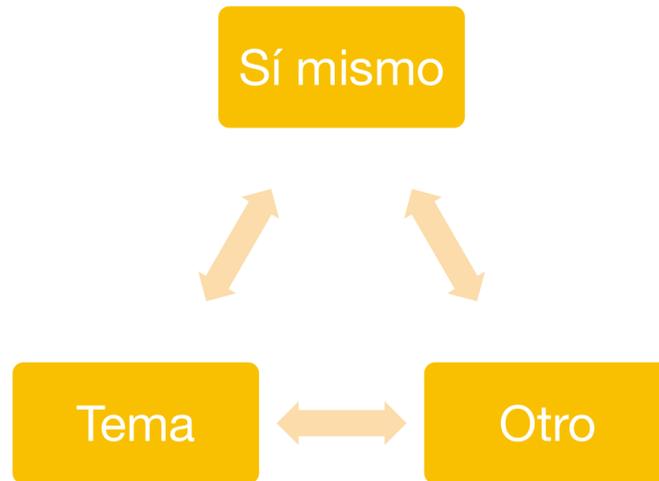


Imagen 3. Triángulo de contacto. Realización propia

Este proceso de contactar con sus emociones, sensaciones, deseos y necesidades; es producto de una revisión cotidiana de sí. L@s investigador@s que elijan trabajar bajo esta perspectiva, deben tener en todo momento y a la mano, un diario personal donde establezcan un diálogo cotidiano consigo mism@s. No basta el diario de campo etnográfico, donde se anota lo que se vive en el campo y las posibles implicaciones de éste en sí. Será medular, también, un espacio donde poder dialogar con su persona, más allá de lo que sucede a lo largo del proceso de investigación. Este diálogo interno les permitirá reconocer las diversas implicaciones de l@s otr@s, sus historias, nociones, pensamientos, acciones en sí mism@s; de igual forma podrán revisar la relación existente entre su persona y el tema que les convoca. Bajo esta mirada es necesario asumir que existe un vínculo entre la historia personal y las elecciones respecto a los temas a investigar; al darse cuenta de ello y sus distintos alcances en el campo presente se establece un contacto con el tema. Es decir, para la Teoría Gestalt hablamos de contactar con el tema cuando logramos reconocer su implicación en nuestra persona y desde ese lugar se realiza el proceso de investigar, en vez de negar dicho vínculo.

Solo a través de un ejercicio de esta magnitud, se puede tomar contacto con sí mism@, l@ otr@ y el tema. Es en ese “darse cuenta” donde se abre la posibilidad a

formar la figura que busca emerger de una necesidad interna o externa y que posiblemente ha sido negada hasta ese instante. Stange y Lecona (2014: 109), basándose en lo dilucidado por Enright (1989); nos aportan a esta noción.

El “darse cuenta” o toma de conciencia permite no solo percibir lo que se está haciendo sino también la manera que se realiza, qué es lo que se necesita y la forma en que se puede o no se puede lograr lo que se necesita. La toma de conciencia de lo que sucede, es un estado de conciencia que se presenta espontáneamente al focalizar la atención hacia el límite de contacto entre el organismo y su ambiente (Enright, 1989 parafraseado en Stange & Lecona, 2014: 109).

El establecimiento de un contacto evidentemente pone en juego las emociones, pensamientos, reflexiones y experiencias de l@s investigador@s como seres humanos. Las transformaciones que ést@s viven, serán también datos importantísimos en el proceso de comprensión del campo.

Para que el contacto suceda en su completud, necesita siempre de una retirada; espacio mediante el cual l@s organismos-ambientes involucrad@s, asimilen, digieran e identifiquen los alcances de la experiencia vivida; la retirada es el espacio necesario para terminar de contactar con las emociones, pensamientos, reflexiones, recuerdos acontecidos a partir del contacto con es@s otr@s. El tiempo que pueda durar esa retirada dependerá de la profundidad del contacto en las regiones internas de cada organismo, así como la rigidez o laxitud de los límites construidos por ést@, al interior y exterior de sí. Para algunos autores (Goodman 1951 en Almada 2017, Stange & Lecona, 2014, etc.) la retirada es parte del ciclo de contacto, quienes la enuncian como el poscontacto.

Decimos entonces que el contacto es un proceso mediante el cual las necesidades internas o externas de un@ o vari@s organismos, emergen formando una figura que se vuelve visible y cobra sentido para ell@s. Desde la mirada de la Pedagogía Gestalt hablamos de la existencia de cuatro etapas en este proceso.

El “Proceso de Contacto” o “Ciclo de Excitación” lo conciben como una totalidad, sin embargo es posible identificar cuatro etapas: Precontacto: se manifiesta una necesidad como sensación, paulatinamente va generando una figura. Toma de contacto: hay una movilización o activación de la energía para dirigirse a lo que va a satisfacer esa necesidad, lo que implica la aceptación o rechazo de las posibilidades. Contacto final: se toma contacto o se deja de lado aquello (figura) que va a satisfacer la necesidad. Se integra percepción, movimiento y sentimiento, la necesidad es satisfecha. Postcontacto: se cierra la

Gestalt y hay un alejamiento del objeto de satisfacción. Cuando la necesidad ha sido satisfecha se produce el crecimiento a través de diversos mecanismos, entre otros, asimilación, acomodación, identificación (Stange & Lecona, 2014: 112).

Para la investigación-intervención el trabajar desde el contacto²⁵ conlleva estar atent@s en todo momento a las múltiples implicaciones de las voces, experiencias, miradas, historias, acciones de l@s otr@s en nuestra persona; hacer una labor cotidiana por registrar no solo lo que observamos en el campo, sino también las emociones, pensamientos, reflexiones y recuerdos que nos genera el estar ahí. Es un proceso de autoobservación que se comparte con l@s otr@s y permite que el encuentro se deposite en un lugar mas cercano. Es el llamado a “ponernos en los zapatos de l@s otr@s” como se dice coloquialmente y permitir que ell@s hagan lo mismo, para -desde ese lugar- sentir y registrar lo que en amb@s sucede como consecuencia del encuentro. Este proceso conlleva dejar de pensarnos como “sujetos” de una tradición racionalista y positivista que niega toda emoción y subjetividad propia o de l@s otr@s en el proceso de construcción del conocimiento. Por ello resulta necesario apostar por otra categoría para reconocernos.

Si mism@ y organismo-ambiente, dos categorías que se alejan de la idea de sujeto en la tradición racionalista

Organismo-ambiente y sí mism@, son conceptos medulares que permiten entender las relaciones que acontecen en el proceso de investigación desde otro lugar; la apuesta es dejar de mirar a las personas como “sujetos” a las determinaciones, características y peculiaridades de su historia, entorno y razón y comenzar a reconocer su capacidad de co-crear y transformar el campo presente. Responsabilizarse de la coparticipación que se tiene en cada uno de los acontecimientos en que se está presente y aprovechar esos resquicios de libertad que el aquí y ahora dota.

Para la investigación-intervención es importante desprenderse de la noción de “sujeto” que históricamente ha mediado algunas disertaciones filosóficas y epistemológicas en las Ciencias Sociales. Perspectivas en las que se concibe a éste como una entidad separada y disgregada, donde su existencia se ancla a supuestos, sujetos a la razón y a una explicación que se cierra en sí misma.

²⁵ En el capítulo 4 volveremos al tema del contacto a la luz del trabajo en campo, lo cual permitirá clarificar aun más aquellos elementos que pudieron haber quedado sueltos.

Al respecto retomo la discusión que presenta Jean-Luc Nancy en su texto *¿Un sujeto?* (2014); donde hace una revisión del concepto de “sujeto” y sus anclajes a lo largo de las principales corrientes de pensamiento en la tradición filosófica occidental. Para dicho autor el “sujeto” aparece producto de la suposición característica de esta cosmovisión.

...el gesto mismo de suponer es el gesto occidental filosófico por excelencia, el gesto principal. Y que consecuentemente el sujeto, en tanto que es él mismo (si oso decirlo así) el retoño de ese gesto, en tanto que suposición de sí, y eso en muchos sentidos, no es evidentemente cualquier cosa: el sujeto es de alguna manera, si oso decirlo así, la figura cumplida, desarrollada, de un gesto de alguna manera pre-subjetivo. Ese es verdaderamente el gesto fundador occidental, el gesto de la suposición y de la presuposición (Nancy, 2014: 24).

Arropado por esta tradición de pensamiento, el sujeto aparece enunciado a partir de sujeciones, por medio de las cuales supone su existencia misma.

Yo diría hoy que a eso a lo que estamos constreñidos a llamar “sujeto”, a falta a veces de otro término para designar a un existente singular expuesto al mundo, no “es” nada que pueda tratarse como el sujeto de atribuciones posibles (X es grande, moreno, erudito, orgulloso...) sino que “es” solamente en el movimiento que lo expone al mundo, es decir, a las posibilidades de sentido (Nancy, 2014: 9).

Ese vacío al cual se refiere Nancy, es el que ha pretendido ser llenado por la filosofía occidental desde la suposición. Donde el “sujeto” se sujeta a la suposición de su existencia a partir de un “yo trascendental al que hay que plantear como una forma necesaria pero en sí misma vacía” (Nancy, 2014: 21) -mucho más visible en los planteamientos Kantianos-; o “de un acontecimiento de apropiación constitutivo del acontecimiento de existir” (Nancy, 2014: 21) -considerado así bajo la perspectiva Heideggeriana-.

Y el problema del sujeto viene desde su origen etimológico que lo ata a una perspectiva de sujeción. “Sujeto quiere decir supuesto en buen latín como en buen francés filosófico, al menos. *Subjectum, subjectum vel suppositum*, en latín es el sujeto o bien el supuesto” (Nancy, 2014: 13).

La idea de “sujeto” se encuentra así anclada a perspectivas filosóficas que atan al ser, cuerpo y persona a una conjunto de supuestos heredados o presentados intrínsecamente a los discursos que lo constituyen.

El “sujeto” se muestra atado a un conjunto de determinaciones e imperativos

muchas veces anteriores a su propia existencia. Es por ello que sucede sujetado a preconcepciones que le son heredadas y ha aprendido a encarnarlas cual si fuesen de sí. Bajo esta noción, el “sujeto” sujetado, pierde capacidad de acción y por ende no es mirado, ni se mira, como agente de co-creación. Es un supuesto lo que soporta o es soportado por ese “sujeto”, que viene a enterarse de su existencia a partir de reconocer o al menos percibir, eso mismo que lo sujeta. La suposición se supone en existencia, para quien la percibe como explicación de sí.

Frente aquel escenario, el supuesto “sujeto” piensa que es, cuando logra enunciar la suposición primera que, supone, lo ha venido sujetando. De nueva cuenta, es sujetado a una nueva suposición, la de *ser*, a partir de una enunciación que no tiene visos concretos de ser real. “Con la palabra “sujeto” nosotros seguimos siempre un *tis*, un alguien, pero es el “alguien” en su unidad y/o en su unicidad lo que nos crea problemas, o es eso lo que nos turba” (Nancy, 2014: 19).

Ante este escenario la investigación-intervención propone recuperar las nociones de organismo-ambiente y sí mism@; al ser conceptos mucho más abarcadores que permitirán un encuentro con la realidad desde otro sitio. Categorías que contribuyen a recuperar la agencia de aquell@s que co-crean el campo presente.

La categoría de organismo-ambiente se encuentra mucho más cercana a los planteamientos y perspectiva fenomenológicas que acuden a la reflexión de un saber de la existencia a partir de la existencia misma. Es en el estar siendo que se logra tener certeza alguna de *ser*, podría decirse como paráfrasis coherente con los postulados de Merleau-Ponty (1975) al respecto.

Cuando hablamos de organismo-ambiente proponemos mirar ese proceso experiencial en un contexto y reconocer las implicaciones y trascendencias de éste en la persona. Es así que la existencia acontece como el punto donde se intersectan múltiples elementos en un campo presente. L@s organismos no pueden pensarse ajen@s a un ambiente, ni éste pretender existir independiente de l@s primer@s. Bajo esta perspectiva quien antes se encontraba “sujeto” a supuestos e imperativos, ahora los reconoce como elementos del campo presente, teniendo la oportunidad -principalmente a través del contacto con si, l@ otr@ y el entorno- de mirarse copártcipe y co-constructor@ de aquel campo del cual está siendo parte.

...el cuerpo no es una entidad separada de la mente [...] Su base epistemológica desde la Teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el cuerpo [...] Un objetivo central del enfoque Gestalt es evitar o superar los dualismos tradicionales –mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, sí mismo/mundo exterior, biológico/cultural, etc.- entonces los toma, los enfatiza como polaridades y los integra en la Teoría del campo [...] Es decir la superación del pensamiento dualista y el reconocimiento de polaridades que contienen toda la gama entre un extremo y otro permiten no la exclusión o la negación sino la integración (Mar, 2009: 145-146).

L@s organismos tienen una existencia que se reconstituye en cada uno de los encuentros con es@s que no son y sin embargo l@s co-construyen. Bajo esta lógica, resulta imposible pensar que no hay implicación del entorno en l@s organismos y viceversa. Es por eso que no se enuncian como entidades separadas. Hablamos así de campo organismo-ambiente como esta relación intrínseca que acontece y co-participa de las nociones que cada un@ de l@s organismos hará de sí mism@ en un momento dado; las cuales l@s acompañan durante el tiempo que les sean útiles para su relación con sí, l@ otr@ y el entorno.

Sí mism@ aparece entonces como el proceso mediante el cual l@s divers@s organismos-ambiente que de un campo son, adquieren agencia en ese estar siendo. Es a través de sí mism@, que aquell@s entran en contacto con ese entorno al cual asisten en cada acontecimiento.

Sí mismo en este enfoque no es una entidad, no es la esencia, es un proceso. Es el proceso de “estar siendo” aquí y ahora. El “sí mismo” en este contexto emerge en el “límite de contacto” entre el individuo y su entorno. Sí mismo es entonces una entidad en construcción permanente (Mar, 2007: 95).

Podemos decir que a partir de esta categoría se recupera la posibilidad de acción y correlación de l@s organismos en el campo del cual forman parte. Ello no quiere decir que los hechos pasados o las proyecciones futuras no formen parte en dicha construcción; solo que habrán de serlo, en tanto surjan como figuras en ese momento dado. De igual forma, su aparición (ya sea como recuerdos, emociones o deseos) se encontrará en interdependencia de ese campo presente en el cual son convocadas.

Perls, Hefferline y Goodman (1951: 235 en Yontef, 1995: 271) definieron sí mism@ como “el sistema de contacto en cualquier momento. Sí mismo es el límite de contacto en funcionamiento; su actividad es formar figuras y fondos”. Es por ello que a

través del contacto con sí mism@ la persona logra reconocer las figuras que emanan de las necesidades sí y su entorno; mismas que al ser enunciadas, adquieren forma en su panorama y le invitan a satisfacerlas.

Este proceso es lo que se conoce como el Ciclo de la Experiencia; uno de los conceptos primigenios en que la investigación-intervención basa su propuesta de entrada y trabajo en el campo. Sirva la siguiente explicación para lograr esbozar las principales características de esta nueva propuesta de acercamiento a la realidad.

2.2. Principales características de la investigación-intervención: el Ciclo de la Experiencia como estrategia de contacto

Para la Pedagogía Gestalt, todo organismo tiende a la autorregulación; lo cual será uno de los principios que darán pauta a mirar el proceso que cada un@ de l@s organismos-ambientes realiza en su encuentro con el entorno.

En primer momento l@s organismos se encuentra en lo que ha tendido a llamarse una “metaestabilidad” o “estado de reposo”; ese aparente estado en que no existe algún elemento interno o externo que le demande su atención. Como se puede inferir, es un instante casi inexistente, pues surge producto de una relación con el entorno que en todo momento estimula e implica a cada organismo.

Una vez que aparece una necesidad -interna o externa-, se acude al segundo momento en que surge una sensación que irrumpe ese primer estado de supuesto reposo.

Cuando es@ organismo-ambiente logra “darse cuenta” de la existencia de una nueva necesidad, hace contacto con ésta. Al ser enunciada (verbalmente o en la mente) la necesidad aparece en su panorama y cobra relevancia; este proceso es lo que se conoce como la formación de una figura.

Sucede entonces una “Energetización o movilización de la energía. En esta fase de movilización de la energía la persona reúne la energía o fuerza que empleará para realizar la actividad que la necesidad le requiere” (Stange y Lecona, 2014: 113). Cabe destacar que dicha movilización puede ser física o solamente psicológica. La revisión de las diversas posibilidades que tiene para actuar y la posible planeación de dicha resolución de la necesidad son en sí formas de movilización de energía.

La acción será el paso que habrá de seguir dich@ organismo-ambiente con el

objetivo de satisfacer la necesidad que hizo figura.

Con la satisfacción de la necesidad nuestro organismo establece un contacto, con la experiencia a la que fue convocado. “El contacto se establece con el self y con los otros. Con el self sintiendo; con los otros tocando, mirando, hablando. El contacto significa estar completamente implicado o ensimismado en la experiencia presente que transcurre en el aquí y ahora” (Castanedo, 1997: 103)

A todo proceso de contacto le sigue un momento de retirada; fase en la cual el organismo vuelve a una metaestabilidad, de la que habrá de salir en cuanto aparezca una nueva necesidad. “Cuando el organismo entra en el reposo de la experiencia vivida se retira. Retirada que requiere antes que haya dado el contacto. Entonces comienza otro ciclo o Gestalt que se iniciará con una nueva sensación”. (Castanedo, 1997: 104)

La propuesta de acercamiento a la realidad desde esta perspectiva implica estar atento constantemente a las múltiples necesidades que surgen en el campo, con la finalidad de darles su lugar a través de enunciarlas. Es por ello medular el proceso de contacto como dispositivo que acompañe a los investigadores en todo momento.

El contacto sucede entre cada uno de los organismos-ambiente del campo con sí mismo, los otros y el entorno y se logra cuando el ciclo de esa experiencia no es interrumpido en ninguna de sus fases. Cuando hay una interrupción en cualquiera de las fases del proceso, se corre el riesgo de entrar en un ciclo de neurosis, negación, transferencia, etc.

Una de las críticas que esta propuesta realiza de los procesos y modelos de investigación social, es que, mucho tiempo han negado -bajo el argumento de la objetividad y la veracidad- a los diversos organismos-ambiente como co-creadores del campo. Asimismo, se ha anulado el sentido común y las emociones en el discurso de construcción y validación del conocimiento; lo cual contribuye a hacer de la investigación un momento de negación de sí mismo y los otros, al tiempo que se validan esquemas hegemónicos de enunciación de la realidad.

La investigación-intervención sugiere acercarse a la realidad con la disposición a reconocer las implicaciones que dicho encuentro habrá de generar. Dejar de mirar a los otros como “sujetos” a nuestras necesidades ontológicas, epistemológicas y “científicas” y comenzar a reconocernos en aquellos que no somos. Recuperar una perspectiva del

conocer, aprender y enseñar fuera de las estructuras hegemónicas que niegan nuestra humanidad en tanto “estorbo para el conocimiento y la ciencia”.

Desde estas reflexiones presento el siguiente camino metodológico que llevé a cabo durante mi trabajo en campo, como un primer acercamiento a la nueva propuesta de investigación de y en la realidad. Por fines prácticos y didácticos esbozo el proceso en tres momentos; a través de los cuales enuncio los diversos pasos y acciones que realicé y que permitieron no sólo un acercamiento a l@s otr@s sino también una revisión constante de mi persona. Es necesario acotar que, basado en los postulados de la Teoría Gestalt y Teoría del campo, cada uno de los momentos que presento son dialécticos, por lo que habrán de estar presentes y sucediendo constantemente a lo largo del trabajo en campo; si partimos de la noción de contemporaneidad, habremos de tener más claro que cada vez que hay una nueva presencia en el campo, asistimos a una reconfiguración del mismo lo que nos invita a abordar esta nueva figura como en el primer momento.

Al final enumero las herramientas de recopilación de información que acompañan a esta nueva metodología. Cabe aclarar que tal y como mencioné al inicio de este apartado, esperamos que esta propuesta metodológica de reciente creación sirva para iniciar un debate que permita recuperarnos en la investigación.

Primer momento: formando figura, saliendo de la metaestabilidad

Basándonos en el Ciclo de la Experiencia o proceso de contacto (Stange & Lecona, 2014) hablamos del primer momento como el de pre-contacto; constituye la instancia en que comenzamos a reconocer existe un elemento interno o externo que nos extrae de la supuesta estabilidad en que nos encontrábamos.

En esta primera etapa habremos de iniciar el trabajo en campo, realizando visitas lo más recurrente posible, con la finalidad de que nuestra presencia y la nueva configuración que ésta implique, se vaya estabilizando y permitiendo a l@s demás organismos-ambiente asimilar nuestro estar siendo ahí. En la metodología etnográfica a este proceso suele llamarse como periodo de rapport; la diferencia será que en nuestra propuesta el registro personal y de campo en estos primeros acercamientos habrá de ser medular para la toma de decisiones posterior. El pre-contacto entonces tiene a su vez tres fases:

1. Primera fase: Constituye un instante anterior a la llegada al campo, en la cual

l@s investigador@s realizan un primer ejercicio de contacto con el tema que les permita reconocer las primeras implicaciones conscientes de éste con su historia de vida. Para ello se formulan y resuelven las siguientes preguntas: ¿Qué me interesa investigar? ¿Para qué quiero investigar eso? ¿Qué relación tiene ese tema conmigo y mi historia de vida? Las respuestas constituyen un acercamiento primario al proceso de contacto con el tema y su implicación, al tiempo que dotan de información que estará presente al momento que accedamos al campo. Cabe resaltar que a lo largo del trabajo en campo las respuestas a estas preguntas se van profundizando y modificando conforme acontecen los encuentros y contactos con l@s otr@s.

2. Segunda Fase: La llegada al campo y los primeros acercamientos. Con base en lo dilucidado por Kapuscinski (2010) y asumiendo que son l@s investigador@s quienes se insertan en el campo, podríamos asumir que la actitud que impera en estos primeros encuentros, es la de “intentar conocerse y buscar una manera de entenderse” (Kapuscinski, 2010: 14) por lo cual es muy importante desarrollar una actitud lo más empática posible con es@s otr@s y su contexto. Para ello resulta necesario que l@s investigador@s contacten con si mism@s y lo que les genera estar ahí, por lo cual esta fase, al igual que todo el trabajo en campo, debe estar acompañada siempre por el diario personal²⁶ y el diario de campo. En el primero se registran las experiencias, emociones, recuerdos y reflexiones propias que van emergiendo a raíz de los distintos encuentros que se llevan a cabo dentro y fuera del campo. En el segundo se hace el registro de los distintos acontecimientos en el campo, las reacciones propias y de l@s otr@s, intentando ser lo más detallad@s posibles. El cruce de la información obtenida de ambas herramientas de recopilación, permite ir dilucidando las posibles empatías con determinadas personas, al tiempo que da luz de las dinámicas en que se forma parte y los lugares que se está ocupando en ellas.

3. Tercera fase: Primeros encuentros y construcción de confianza mutua. Es medular contribuir a la construcción de un ambiente de mutuo reconocimiento donde tod@s l@s organismos-ambiente que conforman ese nuevo campo se sientan con la tranquilidad y confianza de poder ser quienes regularmente son y no quienes se espera que sean. Evidentemente, en un espacio escolar estas polaridades (ser-deber ser) se

²⁶ Adelante explico un poco más al respecto de esta herramienta

encuentran en pugna constantemente, sin embargo, en la medida que l@s investigador@s se permiten relacionarse desde la escucha activa, generan la empatía suficiente para hacer sentir a l@s demás que pueden expresarse libremente.

Es necesario relacionarse con l@s otr@s desde la sensatez, por lo que cual resulta imperante mirarles siempre como interlocutor@s válid@s para el dialogo cotidiano, académico y personal. Esta sensatez permite valiosos acercamientos a través de los cuales se logran intercambiar opiniones y perspectivas al respecto de diversos temas; diálogos que son la base para reconocer inquietudes y necesidades propias y de l@s otr@s.

El diario personal es muy importante para esta fase pues acompaña y contribuye al proceso de delimitación del tema de investigación; el cual surge en el entrecruce de lo que en ese momento hace figura tanto a l@s investigador@s, como a l@s otr@s organismos-ambiente del campo. Una vez que se ha fortalecido la confianza accedemos al segundo momento.

Segundo momento: Estableciendo contacto

Al ser el contacto eje medular de esta propuesta de investigación, es necesario reconocer que no es un proceso el cual sucede únicamente en este momento, de hecho, acontece en cualquiera de ellos, sin embargo, para fines de explicación se ubica en este segundo momento.

Una vez construidas las relaciones empáticas y de confianza mutua, el proceso que la etnografía llama observación se convierte más bien en una primer intervención; nosotr@s la nombramos intervención, acontecer o devenir²⁷ y nos referimos al proceso de implicación de l@s investigador@s en el campo y viceversa. La presencia continúa irremediamente conlleva una intervención, lo que habrá de reconfigurar el campo, generando otro nuevo y diferente al que existían hasta antes de que se arribara a él. Cuando l@s investigador@s establecen relación y empatía con quienes son parte de ese espacio, se insertan en la dinámica del campo ocupando un lugar, en ese momento el proceso de interdependencia les involucra y se vuelven parte de los acontecimientos que ahora suceden. Al ser reconocid@s como otr@s por quienes ahí estaban, buena parte de las barreras y límites que originalmente se habían trazado, comienzan a desdibujarse y

²⁷ Más adelante profundizo un poco al respecto de ésta característica o principio

dan paso al encuentro de sí mism@s como interlocutor@s válid@s de y para l@s otr@s.

Es el momento en que las conversaciones comienzan a ser más profundas y personales, los temas que en un inicio se abordan como pretexto para iniciar conversación ceden su lugar al diálogo más cercano. El registro de las acciones en el campo entremezcla no sólo lo que se observa sino también lo que se escucha, se siente y se conversa. El diario personal comienza a arrojar recuerdos y emociones que emanan del mirar a l@s otr@s y reconocer muchos de lo que se está siendo y/o se desea ser.

Es también el momento en que se toman las decisiones respecto a con quienes establecer diálogos más prolongados y sistematizados; es importante que para ello se tome en consideración los siguientes elementos: la empatía y/o cercanía con quienes se habrá de dialogar, la relación establecida con ést@s hasta ese momento, su vínculo y relación con l@s otr@s organismos-ambiente con quienes se relaciona, las características de sus personalidades y los límites que establecen consigo y l@s otr@s al momento de relacionarse. Es necesario tener claro que si alguna de las personas con quien se está relacionándose tiene el interés de conversar y profundizar al respecto, se tenga la disposición a hacerlo, no como un ejercicio terapéutico ni mucho menos, sino como una acción de empatía que a su vez permitirá obtener también información.

El establecimiento de los diálogos profundos y sistematizados (lo que las otras metodologías cualitativas llamas entrevistas a profundidad) necesariamente se acompaña de una planeación donde se establecen los ejes temáticos que se han de abordar, mismos que surgen del entrecruce de los temas que hicieron figura a l@s investigador@s y a l@s otr@s con quienes se encuentran compartiendo aquí y ahora. Un aspecto importante es preservar el diálogo y evocar a lo largo de éste las experiencias, reflexiones y vínculos personales de lo que se charla con l@s otr@s. La sinceridad y transparencia son dos elementos medulares para hacer de ese espacio un verdadero diálogo. Otro aspecto característico de esta herramienta es el preguntar respecto al vínculo de lo que narran y describen l@s otr@s en sus historias y sí mism@s aquí y ahora; para la Teoría Gestalt estos contrastes son siempre una estrategia importante que permite acercar la mirada hacia un darse cuenta. De igual forma dichos cuestionamientos habrán de hacerlos l@s investigador@s con su personal; al respecto se recomienda responder en el diario personal las siguientes preguntas: ¿Qué emociones, recuerdos y sensaciones me generan

las diversas experiencias que estoy viviendo en el campo? ¿Qué de lo que reconozco en l@s otr@s tiene que ver conmigo y mi historia y desde dónde es que me siento atravesad@? ¿En qué partes de mi cuerpo ubico las distintas sensaciones que se me presentan durante mi trabajo en campo?

El registro de lo que se conversa con si mism@s y l@s otr@s, resulta medular para seguir contactando y reflexionando. La sistematización de esta información permite caer en cuenta de muchos otros elementos que pudieron escaparse.

En este momento comienzan a dibujarse también las necesidades e inquietudes compartidas respecto a lo que se ubica como tema de investigación, lo cual lleva a hacer figura de una propuesta de intervención intencional; el tercer momento.

Tercer momento: Darse cuenta y movilización de la energía

Una vez que se hizo contacto con l@s otr@s y sí mism@s, l@s investigador@s miran con más claridad los elementos que en ese momento hacen figura en su panorama presente, el diálogo permitió ubicar aquellos temas recurrentes que son preocupación para quienes forman parte del campo; es momento de movilizar la energía para construir los espacios que permitan revisar y abordar desde el contacto, los temas que hicieron figura.

En el caso específico de mi trabajo en campo, la intervención devino en un conjunto de talleres que fungieron como espacios de intercambio y reflexión compartida, que permitieron mirar los temas que hacían figura desde un proceso de contacto²⁸. La propuesta es que este proceso de intervención intencional se convierta en un espacio de encuentro que permita mirarse a sí y l@s otr@s desde una reflexión conjunta y apelando al trabajo desde el contacto. Es importante tener siempre claro que no se pretende juzgar ni buscar explicaciones racionales a lo que se esta percibiendo como un problema o tema que aqueja, el objetivo es lograr reconocer qué relación tiene que ver conmigo investigador@, eso que observo como elemento perturbador de mi estabilidad; contactar con las emociones que ello genera y revisar lo dicho, reflexionado y pensado desde otro lugar. En la intervención intencional es medular que l@s investigador@s recuperen las experiencias propias como ejemplos del tema a investigar y que hagan el registro de lo que experimentan emocionalmente a raíz de lo que viven en cada momento de la

²⁸ Al respecto de la metodología seguida en cada uno de ellos profundizo en el capítulo 4

intervención, sus experiencias habrán de ser también información de campo.

Cuarto momento: pos-contacto y retirada

Una vez que se cuenta con todo el acervo de lo que se ha recopilado, vivido y experimentado en el campo, toca el tiempo de la retirada. Es el momento en que surge un espacio para darse cuenta de lo que se ha registrado y vivido; para l@s investigador@s significa el tiempo en que se encargan de terminar de sistematizar la información obtenida. La revisión de lo recabado, constituye una nueva oportunidad para seguir escuchando a si mism@ y a l@s otr@s. Durante este proceso el diario personal sigue activo y es importante registrar en él los cambios observados en la vida personal, así como las emociones y sensación que surgen al volver a revisar las acciones y palabras propias y de l@s otr@s.

En este momento se profundiza la revisión teórica y se comienzan a plantear los cruces entre la información de campo y lo que nuestr@s autor@s plantean, ello con la finalidad que la teoría sea un vínculo de explicación y no una prenoción dada. Asimismo a lo largo de este periodo es probable que las personas con quienes hubo relación, sigan en contacto para platicar al respecto de las cosas que pudieron haber cambiado o modificado desde que la partida del campo; es medular llevar el registro de todas estas comunicaciones, pues regularmente reportan información valiosa sobre lo que se compartió en el campo.

En el proceso de redacción final, se busca producir un texto que dé cuenta de lo vivido, a partir de recuperar el mayor número de voces inmiscuidas en el proceso; una de las principales (si no es que la principal) características que distingue a la investigación-intervención del resto de propuestas metodológicas es que para ésta la experiencia, emociones y sensaciones de l@s investigador@s son también parte de los datos de campo, por lo que en el texto final han de aparecer éstos registros que son también entrecruzados con la teoría y los demás datos como elementos del conocimiento.

A continuación me gustaría mencionar algunas herramientas y directrices que forman parte de la nueva propuesta metodológica, si bien ya las he mencionado a lo largo del esbozo realizado hasta ahora, me parece pertinente profundizar un poco sobre ellas esperando que esta nueva apuesta permita ir construyendo un camino desde el contacto y mutuo reconocimiento.

Diario Personal: al ser uno de los objetivos primordiales de la investigación-intervención el reconocer nuestra humanidad e implicación en el campo y viceversa, resulta necesario un registro personal, donde l@s investigador@s puedan establecer un diálogo constante con sus emociones, necesidades, deseos, recuerdos y demás elementos del ámbito personal más allá de lo sucedido durante el trabajo en campo. Se parte de reconocer que todas las experiencias vividas por cada uno de l@s organismos-ambientes jugarán al momento de su encuentro. El objetivo es lograr dar cauce a las necesidades que surgen en términos de la vida personal y encontrar la relación de aquellas con lo sucedido en el campo. Es en esta reflexión donde se puede reconocer el mutuo aprendizaje, contribuyendo con el rompimiento de la dinámica hegemónica del conocimiento que mira como portador@s y/o constructor@s de éste, solo a l@s investigador@s. Asimismo se abre la posibilidad a caminar en el sendero del encuentro con l@s otr@s desde la humanidad.

El reconocimiento del cuerpo y la emoción: en la tradición racionalista cuerpo y emoción son vistos como elementos que entorpecen el proceso de conocimiento. Para la Teoría Gestalt la falsa dicotomía entre mente y cuerpo aparece como un constructo que impide el contacto; de ahí la importancia para la investigación-intervención de recuperarles como parte del proceso de construcción de conocimiento. El registro constante de los sentimientos experimentados a lo largo del acto de investigar y las formas como el cuerpo lo vive, son aspectos fundamentales que habrán de acompañar todo el proceso, siendo el puente que permite acceder más fácilmente al contacto. Al preguntarle a l@s otr@s ¿cómo se sienten y cómo esta su cuerpo y salud? a lo largo de las entrevistas, conversaciones y diferentes encuentros, hay un mutuo acompañamiento en el camino de mirarse y tomarse un tiempo para estar con sí mism@. La voz de l@s investigador@s constituye entonces un llamado a volcar nuevamente la atención sobre sí, acción que convoca al contacto.

Acercamiento y encuentro con l@s otr@s desde la humanidad: para deconstruir la dicotomía investigador-investigado, conocedor-ignorante, conocimiento-sentido común; resulta necesario romper las dinámicas de relación que emanan de estas posturas, al tiempo que las reproducen. La propuesta es acercarse a la realidad con la disposición de develar en ella lo que estamos siendo, más allá de las determinaciones construidas en

torno al *deber ser* investigador@. Eso implica perder el temor a hablar de la propia vida con l@s otr@, como consecuencia del mirarse en ell@s y no producto de una necesidad externa por obtener “datos” e “información”. Es trabajar con las regiones internas *ego* y *soberbia* muy instauradas en el deber ser de l@s científic@s sociales que conocen y se especializan en el comportamiento humano.

Más que una entrevista un diálogo y encuentro: Como ya se mencionó es importante construir guiones del diálogo por establecer con es@s otr@s; sin embargo, resulta apremiante que l@s investigador@s esten mucho más atent@s a las necesidades internas y externas que surgen durante el encuentro. Al lograr contactar con l@s otr@s y sí mism@s, el contacto con el tema fluye y la información que necesitan no estará solamente en las palabras l@s entrevistad@s; también surgirá en la reflexión de lo que amb@s experimentan en ese momento dado, así como en la implicación que emerja posteriormente. De ahí la importancia de la retirada.

Intervención intencional e intervención acontecer o devenir: es importante perder el temor a intervenir en lo que sucede en el campo, partiendo de la premisa que nuestra presencia ya es una intervención. La Real Academia de la Lengua Española tiene diversas acepciones para el verbo intervenir. Se propone recuperar dos de ellas como forma de distinción entre los dos procesos de intervención que esta metodología recupera. La primera es “Sobrevenir, ocurrir, acontecer”. Considerando que todo acto de presencia relación y encuentro con l@s otr@s, irremediamente conlleva una intervención en tanto reconfigura el campo; la simple presencia de l@s investigador@s es ya una intervención como acontecer o sobrevenir. Su estancia convoca una nueva mirada que posibilita un nuevo campo. La reflexión en torno a esta primera intervención y el contacto con las implicaciones y necesidades que genera, da paso a lo que se nombra como intervención intencional. Al respecto se recupera otra de las acepciones de la RAE en la definición de dicho verbo, la cual lo define como: “Tomar parte en un asunto”. En esta fase los organismos del campo presente, que han establecido un contacto con sí mism@s, l@s otr@s y el entorno, reconocen sus necesidades y actúan intencionalmente con la finalidad de satisfacerlas. Es así como l@s investigador@s toman parte en el asunto en que se encuentran e intervienen con base en objetivos claros que abonen a la satisfacción de las necesidades propias y de l@s otr@s.

La importancia de la experiencia de quienes investigan: una de las directrices de esta metodología, que habrá de distinguirla del resto, es el reconocimiento que da a las experiencias, emociones y sensaciones de quienes investigan, como parte de la información y datos que permiten comprender desde un espectro más amplio el proceso que se intenta conocer y dar cuenta de él.

Si bien estas son características generales, esperamos puedan sentar las bases para un acercamiento al campo desde otro lugar. Es a través del reconocimiento de estos procesos que se invita a mirar la investigación como producto del encuentro humano, donde las voces y experiencias de tod@s quienes participan del campo son medulares para la construcción del conocimiento social.

II. Mi implicación en la metodología: ¿investigar y/o ser investigado; intervenir y/o ser intervenido? mi reconocimiento en el campo

Mi proceso en el campo, sin duda cimbró mucho de lo que estaba siendo en ese momento dado, estar de nueva cuenta en una institución pública de educación secundaria me remontó a un conjunto de recuerdos sobre mi historia en esa etapa, los cuales acompañaron mucho tiempo mis observaciones, encuentros y conversaciones. Debo reconocer que como estudiante la secundaria fue de mis periodos más tortuosos, debido a que se juntaron en mi vida muchos procesos que al combinarse con el ambiente y dinámicas características de ese nivel, contribuyeron a que no me la pasara nada bien.

La estructura y forma de organización de las secundarias públicas se encuentra sustentada en una lógica disciplinaria que se asemeja bastante a la escolástica militar. Buena parte de los salones tienen barrotes en las ventanas, las fachadas de los edificios son de colores opacos y la distribución de los espacios se encuentra de tal forma que permita a las autoridades tener en la mira a la mayoría de l@s estudiantes. Regularmente existe un gran patio central en el que durante los espacios de receso se reúnen l@s educand@s, en el caso específico de la escuela en donde estuve haciendo el trabajo en campo, había otro patio en la parte trasera el cual se cerraba durante los recesos y era utilizado únicamente para las clases de deportes, para mí fue sorprendente mirar como existía una gran reja junto a la cooperativa escolar que funge como límite entre ambos patios. El edificio donde se encuentra la dirección junto con el principal donde están los salones, se erigen como delimitadores del espacio que abarcaba el patio de uso colectivo. En el segundo piso de la primer construcción mencionada se encuentran las oficinas administrativas, dirección, subdirección y sala de maestr@s, hay un puente que une a ésta zona con los salones de primer año. Desde ese puente se tiene una panorámica casi total del patio y quienes en éste se encuentren. Cuando ví por primera vez a las autoridades ahí paradas observando a sus estudiantes y llamándoles la atención si aquell@s se estaban “portando mal” (categoría que abarcaba desde golpearse, empujarse o correr, hasta casi cualquier tipo de contacto físico incluso afectivo) no pude dejar de pensar en el texto *Vigilar y Castigar* de Michael Foucault (1976), sin duda me recordó mis años de estudiante en los que siempre tuve conflicto con esas formas de la autoridad.

Recordé una ocasión en que estuvieron a punto de suspenderme porque repartí condones entre mis compañer@s, la anécdota fue así. Durante buena parte de mi infancia y adolescencia nos fuimos a vivir a un departamento pequeño en una zona que en aquel entonces aun era semiurbanizada, en los límites entre la delegación Tlahuac e Iztapalapa, justo cuando estaba por entrar a la secundaria recuerdo que una de mis amigas y su compañero se embarazaron; ella tenía 11 años cuando eso sucedió y él alrededor de 20. Fue una noticia que me conmocionó, porque ante mis ojos era una niña que estaba a punto de parir otr@, como si l@s adult@s parieran adult@s; al año de su primer embarazo un par más de mis vecinas y sus compañeros en turno se embarazaron también sus edades no rebasaban los 15 años. En ese contexto me pareció necesario compartir información que ayudara a reducir estos casos y desde mi mirada, una responsabilidad significativa la teníamos los varones que no usabamos protección, fui a lo que en ese momento era censada a pedir condones e información al respecto y fue ahí donde me enteré de l@s otr@s múltiples riesgos que existían de tener relaciones sin protección. Fue también uno de los primeros sitios donde recuerdo haber leído sobre la llamada comunidad gay y el imaginario discriminante que nos relaciona con el VIH. Mi preocupación creció y me sentí casi obligado a compartir la información con mis compañer@s.

En mi escuela secundaria, cada año se realizaban elecciones entre la comunidad estudiantil para seleccionar a sus representantes del consejo técnico escolar, así que me pareció el espacio perfecto para difundir la información y de paso volverme representante. Conseguí varios folletos informativos y condones que decidí repartir entre la comunidad con la finalidad de dar a conocer nuestra propuesta al tiempo que informaba sobre lo que era para mi un gran problema. Convencido que participaba de un verdadero ejercicio democrático me organicé con algun@s compañer@s e iniciamos nuestra campaña; la consecuencia fue que terminé en la oficina del director quien amenazó con suspenderme y hasta expulsarme por haber repartido los preservativos. En sus palabras no lo había hecho ya, “nada más porque tienes un buen promedio y eres un estudiante trabajador”. Mi encono hacia las autoridades creció y fue en ese momento dónde, sín darme cuenta, comencé a construir una noción en mi cuerpo y mente respecto a la necesidad de hacer algo para cambiar esas lógicas algún día.

Cuando volví a estar en una secundaria que se asemejaba en mucho a aquella donde yo estudié, irremediabilmente salieron a flote mis recuerdos acompañados de las diversas emociones que me hacían sentir, mi primer reacción fue querer hacer algo para modificar eso y evitar que las nuevas generaciones tuvieran que seguir viviendo el mismo ambiente autoritario. El registro oportuno de lo que estaba recordando y sintiendo, me permitió ubicar las transferencias y tomar distancia de dichos “mecanismos neuróticos que interrumpen el proceso del sí mism@” (Almada, 2017: 79). De no haber sido por mi diario personal pude caer en el riesgo de proyectar²⁹ en l@s docentes y estudiantes aquellos elementos y emociones que en ese momento me aparecían al volver a sentir mis recuerdos.

Fue entonces cuando caí en cuenta de la importancia por realizar un registro cotidiano de lo que estaba pasando con mi vida presente, pues solo así tendría un panorama más amplio de lo que estaba implicando el campo en mí y l@s otr@s.

Si bien originalmente inicié el proceso de acercamiento al campo con la perspectiva de hacer etnografía, conforme avanzó mi relación con l@s docentes e hice una revisión de mi proceso, caí en cuenta que no bastaba con registrar y ser solamente observador. Repensar la metodología constituyó un reto importante para mí, pues debo confesar que aun hoy mientras escribo estas letras me siguen surgiendo dudas al respecto de lo propuesto, sin embargo, conforme me encontraba con l@s colegas e intercambiábamos historias me convencía cada vez más de la importancia por proponer otra forma de acercarse al campo.

La nueva apuesta me significó y tocó desde múltiples lugares pues fue muy cansado y complejo el mirarme y dialogar cotidianamente con lo que estaba siendo. Poner atención a mis emociones y dar cuenta de mis recuerdos no fue nada sencillo pero, la respuesta de mis interlocutor@s y su disposición a seguir compartiendo, constituyeron el mayor aliciente. Si bien, el trabajar desde el contacto constituyó todo un reto, los resultados de esta apuesta siguen sorprendiéndome y me convencen que por ahí es el camino. Al respecto de este proceso comparto dos momentos significativos durante mi proceso de investigación-intervención.

²⁹ Por proyección me refiero a la “alienación y negación de lo que sí es el sí mism@” (Almada, 2017: 80) En el capítulo 3 profundizo al respecto de esta y otras categorías consideradas mecanismos que interrumpen el proceso del sí mism@

“Tu presencia aquí ha sido para mí como verme en un espejo”. Más que una entrevista, un encuentro humano

“L@ otr@ no es sino un espejo en el que se contempla
-y en el que se es contemplado-, un espejo
que lo desenmascara y lo desnuda”
(Kapuscinski, 2010: 22)

Un@ de l@s profesor@s a quien entrevisté comenzó a tenerme más confianza y eventualmente me platicaba sobre su cotidiano. Cada tanto que iba a la escuela le preguntaba por su vida y conversábamos un buen tiempo. Uno de esos días, me comentó se había puesto a estudiar a Paulo Freire y decidido titularse finalmente; pues a raíz del diálogo que establecimos cayó en cuenta que, había olvidado ser como l@s profesor@s que l@ marcaron positivamente. En esa ocasión me dijo: “Tu presencia aquí ha sido para mí como verme en un espejo. Haz de cuenta que de una u otra forma me hiciste mirarme” (Comunicación personal, enero 12, 2014).

Escuchar esas palabras significaron bastante en mí, justo pasaba por un momento en que no terminaba de encontrarle mucho sentido a lo que estaba haciendo. Preocupado por “contribuir” al sistema educativo y su transformación, renegaba del camino que hasta ese instante llevaba mi investigación y trabajo en campo. Aún me encontraba convencido en realizar un proceso de corte etnográfico; sin embargo, mi trabajo no terminaba por gustarme del todo. Finalmente la etnografía es una metodología mucho más descriptiva que no permite tan fácilmente una intervención. Mi vida amorosa tampoco caminaba de la mejor forma pues mi compañero, quien había prometido mudarse conmigo, no terminaba de cumplir su palabra.

Fue entonces cuando dich@ docente pronunció aquellas palabras, que habrían de darle un vuelco importante a lo que estaba haciendo hasta ese momento. Volví a escuchar la entrevista y puse mucha atención a cada una de las preguntas que le hacía y los tonos de voz con que las palabras fueron dichas; fue así como caí en cuenta de la mutua implicación y el contacto.

Siempre hago un guión de entrevista donde anoto los temas generales que habré de abordar y que tienen interés para los fines que mi investigación persigue, sin embargo, una vez que inicio la conversación me permito fluir con l@s otr@s y escuchar

atentamente lo que necesitan decir; aun cuando no tenga directa relación con lo que pregunto. En esa ocasión, uno de los temas versaba sobre l@s profesor@s que habían sido significativ@s en su historia como estudiante. Inicialmente, la pregunta tenía el objetivo de conocer la repercusión de su vida académica en su práctica docente y en su perspectiva sobre cómo *deben ser* quienes ejercen esa profesión.

Cuando tomé la decisión de entrevistarle intervinieron entre mis criterios varios elementos; por un lado, el cumplimiento de una serie de factores que ya había determinado como necesarios para tener un panorama más abarcativo y “científico” (incluir docentes de los tres grados, cierta paridad de género, contemplar las distintas áreas de conocimiento, posible empatía conmigo, así como su relación con l@s estudiantes: de cercanía o lejanía); por otro lado, llamó mi especial atención su corporalidad y poca firmeza durante la relación con sus estudiantes. Hasta ese momento, había observado más de tres clases suyas y en todas salía un tanto consternado y molesto por la forma como aquell@s l@ trataban y su apatía al respecto. L@ miraba débil e incluso su corporalidad tendía a ser encorvada.

Así que a lo largo de la entrevista tuve una actitud de suma escucha y atención, combinada con ciertos vejos de compasión y hasta condescendencia; de los cuales no fui consciente hasta el día que volví a revisar el audio y recapitulé en lo que había sucedido. Esa actitud, que emanaba de una soberbia internalizada y no asumida hasta entonces, me llevó a querer “ayudarlo”. Cuando llegamos a la pregunta sobre l@s docentes que le habían marcado positiva o negativamente, le pedí describiera cómo eran corporalmente, en sus actitudes y comportamientos. Finalmente le pregunté: ¿Cuáles de esas características que mencionas sobre l@s profesor@s que te marcaron encuentras en tí y no te gustan y cuáles te gustaría tener?

El silencio inundó el espacio por un instante, miró al techo, respiró unos segundos y dijo: “Sabes, eso es algo en lo que no me había puesto a pensar” (Entrevista, noviembre 20, 2013) y sonrió. La entrevista terminó y mi ego quedó satisfecho con lo sucedido. Con mi pregunta le había “ayudado” a “darse cuenta”.

Días posteriores, con sus palabras y acciones me habría de ayudar a comprender que en realidad el contacto establecido fue el que nos permitió a amb@s “darnos cuenta” de lo que hasta ese momento era una necesidad queriendo hacerse figura. Para dich@ colega

el proceso fue más pronto que para mí, pues mi región interna “soberbia” era más rígida y tardó en ceder.

La relación continuó y el acercamiento fue cada vez mayor; ya no platicábamos solamente respecto a nuestra labor académica. Resultaba frecuente intercambiar nuestras perspectivas en torno a la vida, historia y reflexiones. En las subsecuentes observaciones de sus clases, pude notar cambios en su postura corporal e incluso su forma de vestir. Ya no caminaba encorvad@ y se percibía más fortaleza en cada una de sus acciones. En cuanto a su relación con l@s estudiantes resultaba significativo mirar un mayor control de las sesiones y cierto acercamiento con ell@s.

Reconocer aquellos cambios, devino en alegría y satisfacción en torno a mi trabajo. A raíz de esa experiencia, tome dos decisiones que habrían de darle un vuelco a mi investigación: en el resto de las entrevistas realizadas, incluí esa y otras preguntas que resaltarán la implicación de su historia de vida en su práctica docente y separé el trabajo en campo de la noción etnográfica descriptiva, disponiéndome a intervenir.

A petición de algun@s docentes y como parte de nuestras conversaciones y entrevistas, realicé una serie de talleres durante algunas sesiones del consejo técnico; en las cuales abordamos los principales temas de interés que en ese momento surgían como necesidad.

El encuentro antes narrado, posibilitó que amb@s hiciéramos contacto con sí mism@, l@ otr@ y el tema que a cada un@ atañía en ese momento; en mi caso la investigación en campo y en el de mi colega su labor docente y crecimiento profesional.

Para la investigación-intervención la validez científica no aparece como una prioridad en tanto necesidad externa a los alcances que ella misma propone. Principalmente, porque surge de cuestionar cómo en la tradición metodológica racionalista de las Ciencias Sociales, se ha dejado de lado al ser en su humanidad; priorizando la razón como elemento principal de análisis y explicación. Bajo esa lógica, acudimos a la construcción de voces hegemónicas reconocidas como únicas válidas; voces que nacen ancladas a una perspectiva en disputa por espacios de poder, pues no emergen en el deseo y necesidad legítimo por aprender la realidad al encontrarse más preocupadas por aprehenderla. Para muestra solo basta voltear la mirada al sistema de puntos en los campos de la investigación institucional que, de la mano de estrategias

económicas de producción y cumplimiento de estándares de evaluación internacional, sumergen a buena parte de l@s intelectuales en una dinámica que les arroja a estar más preocupad@s por publicar y acumular puntos, que por mirar el mundo desde otro sitio.

En términos de la Pedagogía Gestalt, asistimos a un momento en que l@s encargad@s de repensar y experimentar la realidad para enunciarla y aprender de ella, viven una enajenación de sí mism@s al estar más atent@s a la satisfacción de necesidades externas e impuestas, que al establecimiento de un contacto con sí, l@ otr@ y el contexto. L@s investigador@s que no parten de mirar y mirar-se al, con y en l@s otr@s; construyen una relación con el conocimiento desde el “como sí”³⁰. Para la investigación-intervención resulta por ello medular el contacto como elemento que permite relacionarse en y con la realidad desde la reflexión y revisión constante de la implicación de sí en el campo presente y viceversa.

Darle al contacto e implicación su lugar como factores en la construcción del conocimiento, permite recuperar -parafraseando a Freire (1976)-, una educación verdaderamente humanista en la que quien se libera, lo hace no como producto de una confrontación o emancipación iluminada -es decir por la ayuda de l@s otr@s intelectuales-, sino por la comprensión -que nace del contacto- de las condiciones que lo tienen sumergido en ese contexto y como consecuencia de un acto de amor.

Desde la investigación-intervención proponemos mirar a la entrevista como un “encuentro de subjetividades” Galindo (1987) en el que las nociones y perspectivas tanto de l@s investigador@s como de l@s investigad@s se muestren y entren en diálogo. A través de la entrevista y reflexión sobre la implicación de y en sus participantes, “La vida cotidiana y la historia son transportadas a un nivel consciente. La situación de entrevista rompe el orden convencional e introduce la sorpresa del “darse cuenta”, del descubrir lo que ya se sabía, de entender lo que era evidente” (Galindo, 1987: 158).

Es a través del contacto que amb@s interlocutor@s convierten en investigador@s “...de su propia vida y contexto para sus propios fines, [en ese momento] el investigador profesional desaparece como tal, por lo menos en tanto rol, ya que puede transformarse en otra personalidad” (Galindo, 1987:154). La entrevista como herramienta de búsqueda

³⁰ Al respecto de este concepto habré de profundizar en el capítulo 4

y obtención de información para los fines “del conocimiento”, cede su lugar al encuentro humano con sí mism@, l@ otr@ y el entorno.

Otro relato que permite consolidar lo dicho hasta ahora es el siguiente. En esa ocasión entrevistaba a otr@ colega que lleva alrededor de 10 años como docente de esa escuela y con quien había notado una dinámica en clase opuesta a la antes citada. Era visible su dominio del espacio y su forma de dirigirse a l@s estudiantes. Corporalmente se percibía firmeza y seguridad. Su forma de relacionarse con l@s educand@s era cordial, respetuosa e incluso de cercanía con l@s del último grado.

De nueva cuenta experimenté el contacto e implicación de escuchar a es@ otr@ y reconocerme en sus palabras, cuando formulé la pregunta: ¿Cómo decidiste ser docente?. Su respuesta fue (Entrevista, Octubre 24, 2013) :

Te comento brevemente mi vida. Yo terminé la prepa, empecé a estudiar música y tuve un accidente en el dedo me dejó prácticamente sin poder tocar. Me lo rompí jugando fútbol y me dijeron: “seis meses no puedes tocar” ¿que hago? en seis meses no puedo toca y no porque no quiera sino porque no puedo. Un día me dice mi mamá, “se va la maestra de música de una primaria ¿no quieres dar clase?” Mi mamá es maestra desde hace treinta años, da religión y valores en una escuela particular. Le dije: “no, ¿cómo crees?” tenía veinte años, o sea pensé, ¿yo que voy a hacer con unos chamacos, groseros? “no, no, no cómo crees, jamás”. “Es que la madre dice que..” “No, no, no, prefiero cualquier otra cosa”. Me fui al Cinemex a pedir trabajo para ocupar el tiempo, me fui al Sanborns, al Vips y pues no encontré. En una de esas me dice: “Te levantas y nos vamos” ¡Tenía veinte años yo! “Pues vamos” Me recibe la madre, me ve y me dice: “Margarita es tu mamá, ¿no? ¡Ah! está muy bien entrale” “¿Así sin exámenes ni nada?” “Si así, tú entrale” Pues mi mamá llevaba ya ahí trabajando 15, 20 años. Así fue como empecé a dar clases, porque no tenía cosas que hacer por la fractura y porque se presentó la oportunidad. Pero que tú me preguntes si soñé ser maestro, ¡jamás! Yo hasta renegaba, de hecho hasta cuando entré a dar clases decía: “Yo soy músico y doy clases”, jamás dije: “soy maestro”. Cuando me doy cuenta que esto de ser maestro es un triunfo y es un logro, es otra vida, es otro mundo dije: “¡Soy maestro!” Y me pongo la camiseta y soy maestro y ahora nadie me quita de que soy maestro. Porque aquí muy pocos pueden y no me refiero a mi, me refiero a la escuela. Tú que estas trabajando en esta escuela, te das cuenta que es un monstruo y que hay muchas cosas, no es la clase, es la problemática, son los prefectos, son los orientadores, ¡los papás! que luego vienen a quererte golpear ¿no?, o sea es un mundo esto. Entonces dices: “Soy maestro y me da orgullo ser maestro” ¿no? Porque yo hablo con conocimiento de causa, yo soy maestro.

Mientras escuchaba esa narración, en mis recuerdos retumbaba mi historia, en ese

instante estaba mirándome a través de esa otra ser humana quien me compartía parte de sí. Volví la cara a mi interior y no pude evitar sentirme tocado por quien me interpelaba sin quererlo.

Al llegar a casa busqué entre mis memorias e hice contacto con lo que aquí y ahora significaba en mí, ser docente. Curiosamente mi llegada a esa profesión fue, igualmente, un tanto fortuita. Estudiaba la licenciatura y quería salirme de casa de mis padres. Recién acababa de conocer una chica con quien había cierto flirteo, cuando una tarde en uno de los jardines de mi escuela, nos encontramos y me preguntó cómo estaba. Le comenté me sentía un poco preocupado, pues quería encontrar trabajo para tener mis propios ingresos. Me dijo que en la escuela donde ella estudió, se había ido el profesor de Historia y conocía al director e igual podría darle mi currículum. En efecto les urgía un nuevo docente y me contrataron aun sin estar muy convencidos. Cuando inicié mi trabajo de investigación doctoral tenía ya una experiencia como docente de alrededor de 10 años; sin embargo ante la pregunta sobre mi profesión, contestaba ser antropólogo social e investigador en educación.

Aquel día experimenté muchas emociones y sensaciones, el proceso de “darme cuenta” fue significativo e hizo emergiera en mí una figura y necesidad negada hasta entonces: mi ser docente. Acosado por las exigencias de la intelectualidad racionalista y los estatus de poder en el medio académico, me negaba asumir mi gusto por esa profesión y en ese nivel. Pues claro, no es igual ser “profesor-investigador” de alguna universidad pública o privada; que ser “maestro” de escuela secundaria. Ahí entendí también el desprestigio existente sobre esa labor y nivel educativo, al grado que consolidé mi compromiso con ese espacio y decidí incluir en mi tesis un rubro específico para hablar de aquel factor; pues comprendí la implicación del mismo en la noción que los docentes tenemos de nosotros mismos y su impacto en la forma de mirar y relacionarnos con nuestros estudiantes.

La siguiente ocasión que me encontré con mi colega y pudimos charlar, le externé lo que había experimentado a raíz de la entrevista. Lo curioso fue escucharlo decir, que también le había sido significativo pues en los días subsecuentes estuvo reflexionando sobre su labor y su historia. Ambos nos agradecemos el encuentro.

Hay una característica que tanto Elliot (1994: 26), como Urbano y Yuni (2000:

136) acotan como parte de la investigación-acción y que la acerca significativamente a lo propuesto por la investigación-intervención: la autorreflexión. Tal vez el origen de ésta sea justamente lo que distingue a ambos planteamientos; para la investigación-acción surge como consecuencia del trabajo colectivo en torno a una situación concreta. La autorreflexión aparece como impronta que es demandada por lo que fue construido o consensuado previamente como el problema a tratar, de ahí que dicha autorreflexión se encuentra focalizada en las acciones, decisiones e implicación de las personas involucradas en ese fenómeno-problema; sin embargo, excluye la autorreflexión de los participantes en tanto personas (una de las críticas que he venido haciendo sobre el concepto de reflexividad en la etnografía); y en el caso de l@s investigador@s extern@s l@s excluye al parecer de todo tipo de autorreflexión.

A diferencia de este pensamiento para la investigación-intervención, la autorreflexión resulta un elemento del proceso de contacto, herramienta que acompaña en todo momento a cada uno de los encuentros en el campo; de tal forma que no se circunscribe a un hecho específico o determinado. La base teórica de la investigación-intervención son los postulados de la Pedagogía Gestlat, donde el proceso de contacto no puede mirarse, pensarse, ni experienciarse ajeno a la relación entre sí mism@, el entorno y el tema que convoca dicho contacto.

En lo personal esta propuesta de investigación me ha significado un replanteamiento casi completo de la figura que había construido e interiorizado respecto al proceso de investigación social, la apuesta por mirarn@s y desde ahí construir empatía como uno de los senderos para pensar y reflexionar el mundo, me parece sin duda un objetivo complejo pero a la vez muy digno, investigar acompañad@ de los recuerdos, emociones, sensaciones y autorreflexiones, nos invita a romper con las dicotomías binarias que han pretendido separar nuestros cuerpos y emociones del proceso de conocimiento.

3 La mirada docente: factores que intervienen en la negación o reconocimiento que hacen de l@s otr@s-estudiantes

El trabajo en campo significó un espacio de encuentro, que permitió reconocer las historias, experiencias, necesidades, nociones y sentires de l@s docentes, al respecto de sí y su profesión. Recuperar sus voces, descifrar los puntos de quiebre en sus narrativas, reconocer los espacios donde se anclan los diversos elementos que juegan en su noción de sí y l@s otr@s estudiantes, son algunos de los objetivos que se fueron dibujando en el proceso de reconocimiento mutuo y que se muestran en el presente capítulo, el cual tiene la finalidad de comprender mostrar aquellos aspectos aprendidos, internalizados, contextuales, heredados y reproducidos que se encuentran presentes al momento que l@s docentes establecen relación con l@s estudiant@s y que abonan a la perspectiva que sobre ell@s construyen. A lo largo de cada entrevista, conversación y reflexión conjunta fueron develándose los distintos factores que forman parte de este distanciamiento e imposibilidad para mirar a l@s estudiantes como otr@s. Con la única finalidad de su análisis, se dividen en tres grandes rubros dichos elementos, los cuales habrán de profundizarse a lo largo del presente capítulo:

1. Las condiciones materiales de su trabajo: las condiciones económicas, de infraestructura, sobreburocratización, exigencias administrativas y falta de capacitación y herramientas ante los nuevos panoramas. El contexto en el cual se encuentra inserta actualmente la labor docente en nivel básico, constituye un aspecto que entorpece y aletarga las posibilidades de acercamiento y reconocimiento de l@s otr@s estudiantes. Al existir tantas carencias respecto a las condiciones materiales que acompañan su trabajo, así como de formación y capacitación continua; l@s docentes mencionan sentirse abandonad@s e ignorad@s por las distintas autoridades competentes. Lo cual tiene un impacto significativo en la relación que han de establecer con l@s estudiantes (l@s otr@s) y su propia labor y persona (sí mism@s). Si miramos este proceso a la luz de lo dilucidado por Kapuscinki (2010), l@s docentes establecen una relación con su contexto institucional desde la negación, pues las autoridades determinan e imponen normas, reglamentos, exigencias sin la intención de conocer o buscar la manera de entender a es@s otr@s docentes (parafraseando a Kapuscinki 2010), lo cual conlleva a que est@s

últimos reaccionen desde una actitud de lucha o confrontación, como impulso para defenderse de un contexto que pretende anular su existencia. En términos de la Teoría Gestalt hay un rompimiento en el proceso de contacto que emana de la reproducción de una relación con l@s otr@s desde la negación. Si pensamos en el triángulo del contacto, al no ser mirados, l@s docentes irrumpen su posibilidad de mirarse y, por ende, mirar a l@s otr@s estudiantes. Es por ello que el contexto en que desarrollan su trabajo habrá de ser co-partícipe de la relación establecida con si y l@s otr@s.

2. La noción heredada, construída y reproducida en torno a la figura docente; esta noción se encuentra atravesada principalmente por tres dispositivos: la implicación de la figura docente en su historia familiar, su propia historia como estudiantes y el autoconcepto de sí como docentes. En la actualidad esta figura interiorizada entra en disputa con la imagen que los medios de comunicación han ido construyendo respecto a ella, las formas de relacionarse y mirar el mundo por parte de l@s estudiantes en la actualidad y la figura de las madres y padres de familia. En terminos de lo planteado por Buber (2013) podemos decir que l@s estudiantes son el eso de la relación de la relación yo-eso, que posibilitan la aparición del yo-docente; sin embargo el anclaje tan rígido que hacen de esa figura, impide contactar con el estar siendo (Kusch, 2000). El yo-docente emerge como imagen anclada a constructos heredados e internalizados que lo atan a un deber ser, el ser docente en tanto deber ser, evita el contacto con sí mism@, pues surge como figura sujeta a los determinaciones aprendidas y en un contexto que la concibe como alejada de su humanidad. L@s docentes que son negados por su contexto, ahora han aprendido también a negarse a sí mism@s como ot@s (Ricoeur, 2011).

3. La noción que han construído en torno a lo que deben ser l@s estudiantes y la relación de enseñanza-aprendizaje. Para la Teoría Gestalt el proceso de negación de sí mism@ irrumpe cualquier intento por contactar con l@s otr@s. Si pensamos en lo propuesto por Krotz (1994), es a través del encuentro con es@s otr@s que se puede reconocer mucho de lo que se esta siendo, volviendo esta relación un precepto dialéctico e inseparable. La alteridad posibilita el reconocimiento de sí, al permitir contactar con la diferencia, espacio donde emergen yo y l@s otr@s. El acercarse a es@s otr@s desde un pre-concepto de lo que deben ser, implica una dinámica que anula su existencia presente en tanto busca en todo momento adecuar a es@ otr@ a la noción pre-dada. En ese

momento el ser en tanto deber ser, se sobrepone a un estar siendo (Kusch, 200) e imposibilita el mirarse aquí y ahora; interrumpiendo, nuevamente el contacto. Es así como los docentes quienes no son mirados por la institución (Entorno), ni se miran a sí mism@s, dejan también de mirar a sus estudiantes (l@s otr@s); abonando a la reproducción de una educación desde el “como sí”.³¹

3.1. Condiciones laborales e improntas de la institución; las contradicciones en las exigencias

El discurso oficial sobre el ser docente, pretende enunciarlo como ajeno al reconocimiento de sus emociones, particularidades y subjetividades; características medulares en su ejercicio laboral. Son múltiples sus responsabilidades y nulos sus reconocimientos. Las nuevas reglas, estatutos y disposiciones, aparecen fuera de cualquier diálogo con quienes deben de cumplirlas³².

Aquí quieren que, si, planees tu clase. Que esté ordenado el grupo; que trabaje; que no haya reprobados. Y fíjate que ahora tú no puedes pedirles un libro para leerlo; porque estas violando los reglamentos. Porque no puedes trabajar más que con el libro de texto. Si tú quiere otro libro, necesitas pedir autorización y argumentarlo a la supervisión. Y sobre todo, con el consentimiento de los padres. Pero hay papás que dicen: "no; para qué, si ya les regalaron un libro" (Entrevista, febrero 19, 2014).

Las mayores preocupaciones de l@s profesores, en la práctica cotidiana, son las que corresponden con la entrega de los documentos burocráticos que certifican y validan su ejercicio; en lugar del crecimiento y reconocimiento propio, la especialización en su labor y un mayor acercamiento con l@s estudiantes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje, concebido por Freire (1976) como un acto de amor, se desvanece en la dinámica de imposición y negación de l@s otr@s como interlocutor@s válid@s. En la medida que el yo-tú deja de ser enunciado; el amor, como reflejo ineludible del encuentro y comprensión en y de mí y l@ otr@ en el mundo, desaparece como posibilidad en el acto de educar y aprender.

³¹ Al respecto de esta categoría profundizo más adelante.

³² Solo basta mirar el descontento generalizado entre el gremio docente sobre las nuevas disposiciones a raíz de la llamada Reforma Educativa aprobada por el congreso a finales del año 2012 y promulgada por el Ejecutivo Federal el 25 de febrero de 2013; así como las consiguientes leyes secundarias. Sirva esta nota de ejemplo: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/09/11/918160> Consultado el 8 de marzo de 2016.

El amor está entre el yo y el tú. El amor es un efecto universal. A quien habita en el amor y ve las cosas desde él, los seres humanos se le muestran libres del enmarañamiento en los mecanismos habituales. Buenos y malos, astutos y necios, lindos y feos, uno tras otro se vuelven reales a sus ojos y se convierten en tú, es decir, libres, liberados, únicos ante él (Buber, 2013: 21).

Es gracias a esta relación y lo que emerge de ella, que se posibilita al ser en tanto estar siendo (Kusch, 2000). La relación aparece entonces “...como categoría del ser, como disposición, como forma que busca llenarse, como modelo anímico. Es el *a priori* de la relación, el *tú innato*” (Buber, 2013: 29).

En este escenario pareciera dibujarse una dinámica de lo educativo desde el “como sí”, espacio dónde se entretujan los discursos de lo que debería ser y lo que en la realidad esta siendo, ambos escenarios que emergen desde la confrontación y negación de las necesidades orgánicas de sí mism@. El encuentro sucede a partir de estructuras heredadas y anquilosadas, impidiendo el cruce de miradas y con ello el contacto. Son tres los principales rubros que forman parte de aquel contexto laboral que interviene en el proceso, impidiendo dicho contacto: La infraestructura y condiciones laborales, el número de estudiantes por grupo en contraposición a las exigencias de atención casi personalizada y la burocratización en que han sumergido al ámbito educativo que conlleva una constante vigilancia de la labor docente.

Condiciones laborales e infraestructura

Uno de los temas que más hizo figura a lo largo del trabajo en campo, fue lo relativo a las condiciones laborales en que se encuentran l@s docentes. El fantasma de la reforma educativa, aprobada durante el sexenio anterior, fue la culminación de una aparente tradición encarnada al interior de la Secretaria de Educación Pública (SEP), en cuanto a la relación de poder e imposición con l@s docentes se refiere. Llama la atención, la forma en que se toman decisiones respecto a ciertas dinámicas en la escuela, sin consultarlas con ningun@ de quienes formaban parte de ésta, a quienes simplemente les hacen llegar los oficios sobre las nuevas determinaciones; las cuales, aun cuando entorpecen muchas de las acciones que ya se vienen realizando y cumplen un papel importante en el tejido social al interior del plantel, se deben acatar sin chistar.

Parte del aprendizaje es lo emocional, ¿no? Un punto importante que tienes que tomar en cuenta. Fíjate que eso nos lo recalcó últimamente nuestra jefa de clase.

A quienes desgraciadamente ya quitaron. O sea, las reformas son totalmente administrativas y deshumanizantes; porque resulta que ahora tú dices: "Bueno, pues ¿qué quieren?" Ahora resulta que no puedes festejar ni el 14 de febrero y dices tú "¿Qué pasó?" Ya no puedes hacer ni una reunión en tu escuela, ni un convivio, ni nada. Entonces dices: "Oh, por fin. Quieren que salga el alumno, que sea una persona, que se pueda enfrentar a sus situaciones reales y ¿pues qué, va a ser un robot? ¿Cuándo voy a platicar con ellos también?" Y cuando los estudiantes te cuestionan "Oiga maestra y ¿por qué ya no se festeja el 14, por qué ya no se festeja el 10 de mayo, por qué ya no hacemos un convivio?" Y uno dice: "Bueno entonces ¿dónde estamos socializando con ellos, no? Si les estamos quitando esa parte que es muy importante, más ahora en la etapa de la adolescencia" (Entrevista, febrero 18, 2014).

Entre pasillos es recurrente escuchar las quejas de vari@s docentes respecto a los avisos e indicaciones que les hacen llegar de un día para otro, incluso hay fechas de asueto de los que se enteran por los medios de comunicación, antes que por las autoridades institucionales. En una ocasión durante el trabajo en campo, hubo contingencia ambiental por un frente frío; al interior de la escuela se rumoraba que no habría clases los siguientes días, sin embargo ningun@ de l@s docentes ni autoridades escolares tenían la certeza al respecto, eran cerca de las 13:30 horas (la hora de salida en ese plantel es a las 13:40) y no les habían informado nada y mientras no lo hicieran, se encontraban totalmente imposibilitados a tomar alguna decisión. La directora intentó comunicarse con la supervisora y aquella tampoco tenía certeza. Alrededor de las 13:45 horas, llegó un mail donde se confirmaba a la dirección que no habría clases y era necesario avisarle a tod@s l@s estudiantes y hacerles llegar un documento a las madres y padres de familia informándoles al respecto; a esa hora resultaba imposible cumplir el mandato, así que a la mañana siguiente tuvieron que ir buena parte del cuerpo docente a explicar a quienes llegaran a dejar a sus hij@s y sortear con los enojos y reclamos de est@s, aun cuando no era su responsabilidad lo sucedido. A lo largo del trabajo en campo fue común observar cómo llegaban nuevas disposiciones respecto a los cambios en programas, currícula, estructura de los salones, reuniones de consejo, etcétera; en las que no se consultaba bajo ninguna circunstancia a la comunidad, ni se tomaban en cuenta los contextos específicos.

Siempre hacen reformas, hacen programas desde el escritorio, ¿no? Pero nadie se preocupa por saber qué problemas reales tenemos. ¿Dónde verdaderamente están las deficiencias? Buena parte de los planes y programas están sacados al vapor,

mal estructurados. El de la materia de Formación Cívica y Ética, lo reformaron, quien sabe quién lo hizo, pero como que lo agruparon al vapor; entonces pareciera que no tiene ni pies ni cabeza, tú le tienes que dar forma ¿sí? (Entrevista, octubre 2, 2013).

Bueno en parte yo ya quería trabajar con primeros años; no sabía lo que hacía la verdad. Pero si me vino de sorpresa, porque ni siquiera me avisaron con tiempo para preparar programa, planes y así nos pasó a muchos maestros. De repente llegamos de las vacaciones y nos dijeron tienes tal grado. Y dale, a empezar a revisar todo (Entrevista, noviembre 21, 2013).

La configuración de la identidad docente como producto de los encuentros y narraciones con es@s otr@s, deviene en una confrontación que lacera significativamente la imagen de sí y su labor. En la relación subordinada con las autoridades, la anulación de su agencia como co-partícipes del campo educativo, contribuye a un desprestigio que los coloca en un lugar de profunda indefensión. L@ otr@s como posibilidad para mirarse y reconocerse, se vuelve una barrera en vez de ser el puente para el encuentro. En un entorno como éste las posibilidades de contacto son sí mism@ y l@s otr@s, se reduce al mínimo. La construcción de sí en tanto docentes, emerge más como un reto en confrontación y defensa de su labor, en lugar de ser un espacio de disfrute, encuentro y contacto.

O sea, teniendo en cuenta mi contexto escolar, cuando me refiero a un sistema, me refiero al sistema escolar en el que me desempeño. Aja, entonces podríamos decir, para ser más precisos, la gestión que... la forma cómo hace gestión la SEP. Eso es lo que es más chocante de ser docente. Las instituciones muchas sí apoyan, algunas otras no. Pero por ejemplo cuando hablamos de instituciones nos referimos a la escuela. Lejos de eso no, no, no... es muy... no... la verdad no (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Es de admirar que aun cuando están sumergidos en esta vorágine de negación, algun@s docentes, siguen convencid@s de la importancia de su labor por encima de los límites y determinaciones impuestos por el sistema de producción, la apuesta por la humanidad y el encuentro humano continúa vigente en muchos de los corazones de quienes cada día se encuentran con l@s jóvenes; sin embargo la ausencia de herramientas y capacitación l@s hace toparse con un muro que pareciera inquebrantable y que poco a poco va mermando sus fuerzas. La deshumanización parece fortalecerse en un sistema que niega el encuentro y reconocimiento de l@s otr@s.

He estado platicando mucho con las mamás, yo te puedo decir que hice mi examen diagnóstico y detecté niños con situaciones de problemas de aprendizaje,; pero esto que te estoy diciendo que detecté, no sé qué hacer. Tengo ahí la bomba a punto de estallar o estallando y no sé qué hacer, incluso lo planteé en una junta de evaluación "este es mi diagnóstico ¿qué hago?" "Tengo estos niños con estos problemas de aprendizaje, requieren una atención personal, si no tienen esa atención personal de una vez hay que decirles que se vayan porque no van a salir adelante" ¿no o qué? Expuse toda mi preocupación... nadie supo responder y sabes ¿por qué nadie supo responder? porque no está en su preocupación, ellos simplemente cubren un programa y el que aprendió bien, no se cuestionan nada. Yo les dije, "Si yo cubro el programa, me estoy engañando y los estoy engañando a ellos y estoy engañando a los papás, porque es mentira que estén avanzando, no están aprendiendo o ¿me dedico a trabajar con ellos? pero dedicarme a trabajar con ellos así, por grupos separados, implicaría otra organización de la escuela, no la que hay ahorita ¿no? Esta fuera de mis manos; yo lo podría proponer porque de hecho ya lo he planteado; a los directivos ya les he dicho, "si en realidad ustedes quieren superar esta situación, entonces hay que tirar totalmente esta estructura como esta organizada la escuela y hay que levantar una nueva" ¿no? Yo les proponía que incluso hubieran materias opcionales que los ayudaran a trabajar con los chicos. No pues tampoco está en manos de ellos, como directivos; lo real es que tampoco está en manos de ellos, entonces nunca se aceptó mi propuesta (Entrevista, noviembre 21, 2013).

Esta forma de establecer una relación entre la institución y el cuerpo docente (directivos y docentes frente a grupo) abona significativamente a una dinámica de negación de l@s últim@s, como interlocuto@s válid@s del proceso educativo. La figura docente comienza a perder significación y poder frente a l@s estudiantes, madres, padres de familia y sociedad en general. La imagen de l@s profesor@s, otrora sustentada en un poder hegemónico como referente social, moral y de vida, pasa a convertirse en sinónimo de haraganería, abuso de poder e ignorancia. El desprecio con que han sido tratados por parte de la SEP, el Estado Mexicano y los medios de comunicación hegemónicos, ha contribuido significativamente a un desprestigio de su labor y persona.

Las narraciones a que hoy se acude para nombrarlos, abonan a la construcción de una identidad desde la confrontación y el nulo reconocimiento de su humanidad. Su identidad narrativa (Ricoeur, 2011) entra en conflicto, con la figura de sí; emerge como consecuencia de la constante confrontación entre lo que l@s otr@s dicen de sí y las nociones propias sobre lo que se está siendo.

Si pensamos en términos de lo planteado por Ricoeur (2011), podremos decir que

la identidad ipse de l@s docentes se desvanece al postrarse frente a ella, nociones construídas por l@s otr@s que no son reconocidas como propias. Las posibilidades de mirarse en l@s otr@s, desaparecen para dejar su lugar a una alteridad que “no ofrece nada de original: “otro” figura en la lista de los antónimos de “mismo”, al lado de “contrario”, “distinto”, “diverso”, etc” (Ricoeur, 2011: XIII-XIV).

La figura docente como valuarte del proceso educativo, se convierte en un eslabón más de un sistema de producción y es despojada del estatus simbólico que tenía en el imaginario social y cultural. L@s docentes son hoy obrer@s del conocimiento y su principal labor deja de ser la enseñanza y el aprendizaje como procesos de acercamiento, contacto y cuestionamiento de la realidad para su transformación; pues ahora deben preocuparse por cumplir estándares numéricos de aprobación, memorización y repetición de patrones, sin importar su utilidad para la vida.

El problema aquí es que es todos los días, a cada momento, cada minuto, cada hora. De que? De que si estas frente a los jóvenes, no puedes sacar tu emberrichamiento eh! Y comportarte como se te hinche tu gana. Con toda la pena del mundo pero... todas tus cositas las omites y te las quedas. Da lo que tienes que dar, haz lo que tienes que hacer de más pero te chingas (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Las condiciones materiales de trabajo y su implicación en la figura docente

Las condiciones laborales son importantes para cualquier profesión en la medida que permiten desarrollarla de forma más armónica; de ahí que la carencia de infraestructura, materiales, insumos y demas herramientas, se vuelve otra de las trabas importantes que habrá de entorpecer no solo su desempeño en términos numericos, sino en cuanto al bienestar de l@s trabajador@s se refiere. La pauperización y abandono en que se encuentran varios planteles educativos es muestra de un desprecio institucional por la figura docente y lo que su trabajo representa.

Cuando se les preguntó a l@s docentes respecto de sus condiciones laborales y la infraestructura en su escuela, tod@s coincidieron en que son carentes y que en general las instalaciones se encuentran en abandono, a continuación algunos ejemplos:

Pues bastante carentes en muchos aspectos, por ejemplo: en cuestión de infraestructura ¿has visto algún anuncio de no corras o algo así? No lo hay. Tengo entendido que en la Ciudad de México se separa la basura en orgánica e inorgánica ¿no? ¿has notado eso aquí? y así podemos seguirle con muchos más ejemplos. Podríamos mencionar cada aspecto de la escuela y sobre eso sale algo.

Por ejemplo, las simples fotocopias las pagan los alumnos y nosotros. ¿Por qué? porque no hay fotocopidora en la escuela y la que llegó a existir se descompuso luego, luego y no hubo dinero para mandarla arreglar. Entonces si necesitas 50 fotocopias te salen en 5 pesos en total cada juego; suponiendo y los jóvenes te dan 3 o 4 y tú tienes que poner ese 1 o 2 pesos extra. Y eso se ve en varias cosas: en libros, diccionarios, etcétera (Entrevista, septiembre 26, 2013).

No, pues yo creo que si hace falta toda una remodelación. Por ejemplo en Biología tenemos microscopios del año del caldo, desde hace cuarenta años, ¿no? Unos chiquitos que parecen *mi alegría*, no se si has ido al laboratorio. Unos cafesitos, de esos que pones la luz natural o artificial y empiezas a buscarle; pero pues no ves más allá de la forma de las células, dices: "bueno ya, me doy por bien servida" ¿no? Pero de que falta re-estructurar la escuela, sí falta (Entrevista, febrero 18, 2014).

Los niños sus copias las tienen que costear ellos, nuestro material o sea de copias, nosotros lo tenemos que costear; realmente que te proporcionen películas, mapas, casi no, la verdad no tenemos nada de esos apoyos. Otra las deficiencias que tenemos es la ausencia de recursos tecnológicos. Y eso te regresa, de alguna manera, a lo antiguo ¿no? Al libro, al cuaderno y eventualmente puedes llegar a programar alguna sesión en internet con el apoyo de la maestra de red o alguna película, pero hasta ahí; cuando deberíamos ya haber evolucionado un poquito más las clases, más innovadoras y apoyadas en recursos tecnológicos. Por ejemplo, con pizarrones electrónicos o el cañón; las clases deberían de ser así diario. La tecnología en apoyo a la docencia al cien por ciento, pero no. Tenemos carencias, muchas carencias; no se diga el material didáctico, que de alguna u otra manera terminas siempre sacándolo tu. Entonces con el que contamos es el cuaderno, el libro, el plumón y párale de contar (Entrevista, octubre 2, 2013).

Libros pues si hay, en la biblioteca pero contados. Y pues, pocas herramientas ¡eh! La sala de audiovisual a veces la puedes utilizar cuando hay lugar, una vez al mes si bien te va y la sala de computo, pues lo mismo. Son 18 grupos, imagínate 18 grupos, si te toca una vez a la semana es mucho; te toca una vez cada quince días y luego esas condiciones en la que está, no son las mejores. Los grupos de primero son muy numerosos, 36, 40 y nada más sirven 25 máquinas. Tienen que estar dos y el espacio no es bueno, está muy reducido para un grupo de cuarenta alumnos y tienes que meter dos en una computadora o a veces hasta tres porque no alcanzan. Por ejemplo, en primero ahorita está del grupo A, ese no tiene cañón entonces pues si necesitaríamos tener al menos un cañón móvil para aquel grupo. Porque, además solo hay cañones en los grupos de primero. Entonces hay veces que los de segundo te piden el salón para poder usarlo; a mi me ha tocado que me dicen "Oye, préstame el salón ¿no?" Digo "Órale" "Porque voy a pasar alguna presentación" Entonces les presto mi salón y ya me voy yo al otro. Pero son insuficientes y están muy deteriorados, las computadoras de hecho ya no sirven, las impresoras nunca vi que las usaran y lamentablemente creo que se

hecharon a perder. Yo nunca vi que sacaran siquiera una copia de todo el tiempo que llevo aquí (Entrevista, febrero 19, 2014).

Yo creo que las condiciones laborales son muy malas. Cuando yo llegué a este salón no había piso; no había lockers, no había pantallas, no había pizarrón, no había televisión, no había mesas, no había bancas; no había nada. Todo esto que ves aquí, te puedo decir que en un setenta por ciento ha sido mío: el piso, las lámparas. Ha sido de mi dinero: las bancas, la reparación, todo lo que ves aquí. El otro treinta por ciento, ha sido parte de la escuela. Me ha costado, como no te imaginas, hacer este salón. Yo vengo a pintar en vacaciones, pago para que quede esto así, yo pago todo esto. He invertido mucho dinero en este salón, te puedo decir que los nueve años que llevo aquí, ya más de diez mil pesos de dinero invertidos; que el enchufe, que la extensión, que las mesitas son mías, esto es mío, cositas que dices ¡bueno! (Entrevista, diciembre 5, 2013).

Aquí en la escuela si tenemos un problema, por ejemplo, con el agua; seguido no hay agua. Tenemos ese problema que es grave. Yo no doy laboratorio ni nada de eso, pero sé que ellos tampoco tienen gas; entonces hay cosas básicas, material de laboratorio, herramientas de talleres que no existen. Se rompen las cosas y ya no hay quien mande una dotación o reparación. Para el baño, esperamos que los padres de familia hagan las cosas. Que sí viene una partida, la verdad que ni sabemos, ignoramos. Se dice que sí llegan unas partidas, pero casi siempre se nos ha dicho que tienen su destino y que no se puede sacar de ahí aunque no tengamos agua. La verdad ignoramos cómo está el asunto, pero de que padecemos falta de agua, de gas, de material sí. Con respecto a la tecnología nada más tenemos una sala de audiovisuales que no funciona muy bien que digamos; antes estaba muy llena de cosas, parecía bodega y no se podía utilizar. Ha habido directores que si han tenido la intención de habilitarla; una vez una directora lo habilitó, le puso de todo: sus bancas, el televisor, todo, iba a ser el salón audiovisual, pero no sé qué pasó que se acabó y volvió a ser para echar chivas. A veces la desocupan para hacer una que otra actividad, por ejemplo, la ofrenda o alguna cosa, pero nada más. A veces también cuenta para ver videos y sí se usa y está siempre bajo supervisión; nos han dicho que podemos solicitarlo con la señorita de la biblioteca que ahí nos podemos anotar y decir que queremos el audiovisual, pero en realidad casi no lo usamos, porque no hay el hábito, porque comúnmente es el lugar de cachibaches y no está adaptado, hay que meter y poner las sillas y si, de por sí las clases duran poco y con tantos estudiantes, la verdad termina siendo muy complicado (Entrevista, diciembre 13, 2013).

Cuando realicé las entrevistas correspondientes a las narraciones anteriores, no podía dar crédito de lo que escuchaba; la escuela cuenta con alrededor de 650 estudiantes, que junto con l@s docentes, directiv@s, administrativ@s y trabajador@s de limpieza constituyen un grupo de alrededor de 700 personas que conviven durante cinco días de la semana, pensar en que tuviesen que realizar sus labores sin poder acudir al sanitario pues

éste no contaba con agua, me pareció verdaderamente absurdo, pues el otro escenario era la inmundicia. Desde esta reflexión me resultó difícil creer que las instituciones responsables no tomaran cartas en el asunto de manera expedita para solucionarlo; sin embargo, en días posteriores justo volvió a suceder lo que se había narrado.

Llegué por la mañana al plantel y al entrar noté cierto olor fétido, más no alcancé a identificar el origen del mismo; ese día tenía contemplado realizar una entrevista y observar alguna clase. Conforme esperaba a l@s docentes con quienes había quedado, tuve la necesidad de ir al sanitario y al intentar entrar me topé con que estaba cerrado. Fui a buscar el otro baño y también estaba fuera de funcionamiento; finalmente decidí ir a los sanitarios de uso para estudiantes, había una prefecta afuera de estos quien, cuando vió que me disponía a entrar me comentó que no había agua en la escuela y solo estaban dejando pasar si era únicamente para orinar. Al salir le pregunté que si era recurrente y cuánto tiempo tenían sin agua en esta ocasión. Me comentó que ya era la tercera vez que sucedía en ese año y que ese era el tercer día consecutivo sin agua. Este tipo de carencias respecto a infraestructura juegan un papel significativo en el desarrollo de la labor educativa, sin embargo a la SEP parece no preocuparle demasiado.

Aunado a las condiciones materiales carentes, existe otro aspecto tal vez mas importante, que juega en la labor de l@s docentes y la noción que habrán de interiorizar en torno a ésta; mermando la imagen de sí y la relación que establece con su profesión y l@s estudiantes, su estabilidad laboral y económica, la cual, contrario a lo que se cree, es bastante precaria.

La estabilidad económica y laboral: una figura cada vez más incierta.

Contar con la certeza de un ingreso económico constante y digno, indudablemente contribuye a tener un ambiente laboral mucho más apto y satisfactorio para el desarrollo de cualquier profesión.

En una ocasión me llega mi ficha para ya poder concursar a carrera magisterial, yo no sé que pasó porque tenía entendido que solamente podías participar si tenías diecinueve horas en base; cuando a mí me llega mi cédula, de que yo podía participar me agradó, ¿no? Me inscribí y a la primera me quedé en el nivel A y eso realmente me motivó mucho, porque si hay una diferencia de salario, si se refleja. Yo pienso que también ese tipo de estímulos te ayudan; el que te reconozcan tu trabajo, que de alguna manera te estén apoyando con materiales y económicamente, si viene a aportar bastante al trabajo del maestro (Entrevista, octubre 2, 2013).

Salió el programa de carrera magisterial y entonces pues hice el curso, presentaba mis exámenes y le venían aplicar exámen a mis muchachos. En 1991 entré a carrera magisterial, a la letra A y yo me dí cuenta que ganaba más. Si tenías 19 horas te daban como si tuvieras 24, sin trabajarlas. Aguinaldo, bonos que te daban, eran más altos. Entonces si a ti te va económicamente bien, pues vienes a reflejarlo aquí. "Bueno me están pagando y tengo que mejorar y sacar lo mejor que se pueda con los alumnos". Eso yo creo que también te ayuda (Entrevista, febrero 19, 2014).

Un salario digno y condiciones laborales óptimas, son elementos que deberían imperar en el sistema educativo, al ser éste uno de los supuestos baluartes del crecimiento nacional; desgraciadamente la realidad en las escuelas nos muestra un escenario muy distinto al que se promulga en los discursos.

Si bien una buena parte del cuerpo docente de la escuela donde realicé el trabajo en campo, contaba con definitividad en sus plazas –lo que les permitía tener cierta estabilidad laboral-, l@s docentes más recientes tenían que sorteárselas para conseguir la renovación de sus contratos temporales, bajo la promesa de que en algún momento lograrían la definitividad.

Este, yo ingreso a una escuela, estoy seis meses, luego cuatro meses sin trabajar y después llego aquí. Dejo de trabajar en la primera escuela por la situación contractual que estaba manejando, tenía un contrato por seis meses, se termina y simplemente no me lo renovaron. Ahorita se supone que estoy en código 97, que es por año, pero yo realicé la última vez el exámen de alianza y obtuve el lugar número 9 lo cual de acuerdo a los lineamientos me tocaría una mejor clave a la que tengo, pero aún no hay respuesta. Fui hace 15 días y nada, voy a ir la próxima semana a ver qué me dicen; pero así es esto (Entrevista, junio 20, 2013).

Creo que si deberíamos de tener, nosotros como docentes, una mejor estabilidad laboral; no es posible, no puedes trabajar de esa manera, con la incertidumbre de que te estén acosando. Te estén amenazando de que te van a correr, te van a sancionar y sobre todo uno no siente el apoyo por parte de las autoridades, incluso por parte del marco jurídico. Realmente el papel del maestro es un estado de indefensión total, en el cual el propósito de estas autoridades no es realmente que los niños aprendan. Por lo menos no se refleja en congruencia con lo que dicen y lo que nos piden (Entrevista, junio 20, 2013).

La relación educativa pareciera atarse a un conjunto de demandas económicas y políticas que son ajenas a los contextos inmediatos en que acontece. La inestabilidad laboral se entreteje en la narrativa de sí (Ricoeur, 2011) y desquebraja las posibilidades de una consolidación identitaria fuerte. La incertidumbre, el miedo y la perspectiva de

indefensión, pone a l@s docentes en un sitio donde comienzan a percibirse alejad@s del resto de la comunidad educativa, quien cada vez los mira más como trabajadores del Estado a "su servicio". Las posibilidades de mirarlos como otr@s con quienes encontrarse y compartir una mirada en y del mundo, se desvanecen para dejar en su lugar un aquell@s; perspectiva que los devuelve a una alteridad ajena y sin posibilidades de contacto. La construcción de sí surge en consecuencia de un desencuentro e imposibilidad de sentirse como parte de un todo. El yo-tu de Buber (2013) como espacio de contacto que emana un estar siendo de un campo, se convierte en un yo-eso donde el yo se percibe solo y desprotegido ante un eso que pretende anularlo y desdibujar su presencia.

Y sobre el dinero para nosotros mismos, pues ahí yo digo: el gobierno está bastante chistoso, te quiere exigir muchísimo más que antes y darnos menos. Y respecto a la inseguridad laboral, también es un tema, porque ellos dicen que no es despido, que si tienen la base no los van a despedir, nada más los van a cambiar de función; pero cambio de función implica que sí me van a poner en un puesto administrativo, voy a ganar como personal administrativo. Lo que tenemos entendido es que más bien sí se van a ir por el despido. Yo tengo una clave; salí de la Normal con mis 19 horas, esas son basificadas; luego me basificaron el año pasado una clave de tres horas y tengo aparte otra de seis. Esa clave de seis horas siempre ha sido un conflicto, pues me la cancelaban tres meses en un periodo de seis y me luego me la aplazaban para darme el pago después, o sea, es muy cansado. Y ahora que me dieron mi última prórroga dice en las observaciones: "no va pagarse, no va a recibir retribución durante el receso, porque no son vacaciones, es un receso" y resulta que ese "receso" es el tiempo de las vacaciones de ciclo escolar, entonces así está pasando con el personal que están constantemente moviendo. Las claves las están moviendo siempre y ahí ya empiezan a aplicar sus nuevas medidas; o sea, son otras condiciones económicas (Entrevista, diciembre 13, 2013).

La incertidumbre en el trabajo, aunada a una burocratización excesiva para la obtención de cualquier tipo de derecho laboral, evidentemente merman en la disposición y estado de ánimo de l@s docentes frente a sus grupos cada día. Los discursos que enuncian sus supuestos "privilegios" respecto al promedio de otras profesiones, construyen imágenes de desacreditación de su labor, olvidando por completo que la pauperización y empobrecimiento generalizado no puede ser bajo ninguna circunstancia un "argumento" para denostar a las pocas profesiones que aún conservan ciertos derechos. El simple hecho de referirse a éstos últimos como privilegios implica una estructura de pensamiento de antemano enajenada y errónea, pues parte de asumir como válido la

desaparición de los derechos laborales que han sido ganados a lo largo de la historia.

La educación como un espacio que nos permite socialmente recrearnos, repensarnos y cuestionar nuestro contexto para transformarlo, corre el riesgo de ceder su significado a un sistema de producción en donde lo que impera es el consumo. La escuela aparece, como el espacio de capacitación de mano de obra barata, que satisfaga las necesidades del mercado. Romper esta estructura de pensamiento y relación con el mundo, implica forzosamente reconocer la valía del trabajo docente, no sólo en términos simbólicos sino también en cuanto a sus condiciones laborales y económicas se refiere. Una vez garantizadas éstas, resulta necesario la constante profesionalización del magisterio en ocupan un lugar medular en el proceso de mejora y actualización educativa.

Capacitación y profesionalización docente: la simulación institucional.

Al inicio del trabajo en campo, existían dos instancias que -al menos en el discurso- cumplían la función de ayudar al proceso de capacitación y profesionalización docente: las juntas de consejo técnico escolar (que se realizan el último viernes de cada mes y durante el periodo anterior al ingreso escolar anual) y l@s jef@s de enseñanza (conocid@s por l@s docentes, como jef@s de clase).

Con el paso del tiempo la segunda desapareció y la primera cobró un papel más relevante. Aunque se argumentaba que dichos cambios tenían la intención de mejorar el proceso de formación docente, en la práctica seguían cumpliendo una labor de simulación.

Gracias a la confianza generada con las autoridades del plantel y el cuerpo docente, pude asistir a cuatro sesiones del Consejo Técnico Escolar, donde constaté mucho de lo que l@s docentes me habían dicho en las entrevistas y conversaciones entre pasillos: el espacio no cumplía con el objetivo de capacitar ni formar l@s. De las cuatro sesiones en que estuve presente pude notar que eran utilizadas para dar avisos formales respecto a los nuevos lineamientos, reglamentos y órdenes que venían desde la SEP. En una de las sesiones, l@s nuev@s subdirector@s del plantel³³ se encargaron de explicar

³³ La recién aprobada reforma establecía la creación de dos subdirector@s por plantel un@ para fines administrativos y otr@ para funciones didáctico-pedagógicas. Durante los dos ciclos escolares que estuve en campo en ningún momento observé que el subdirector académico diera algún tipo de formación, acompañamiento o capacitación docente; fungía más bien como un supervisor de la documentación relativa a las planeaciones de clase, reportes y demás elementos más bien disciplinarios. Su figura parecía cumplir el papel de autoridad evaluadora de l@s profesor@s. Curioso era notar como reproducía la relación que

brevemente las nuevas figuras que habría al interior de plantel, consecuencia de la reforma aprobada. Hablaron respecto de las comisiones y nuevos grupos de trabajo y mencionaron las asignaciones. En ningún momento consultaron al respecto ni incluyeron las voces docentes en las decisiones tomadas. En otra de las reuniones se ocupó buena parte del tiempo en informarles respecto de una propuesta que había diseñado la dirección para “disminuir el índice de conductas inadecuadas al interior de la escuela para mejorar la convivencia y el aprovechamiento escolar” (Diario de campo, noviembre 28, 2014), el objetivo era realizar un diagrama de FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), por medio del cual establecieran los compromisos para lograr la meta previamente trazada. La explicación se acompañó de estadísticas sobre los índices de reprobación por grados y algunos comentarios respecto a la “importancia por lograr que los estudiantes se comporten como deben” (Diario de campo, noviembre 28, 2014).

Quisiera detenerme un momento aquí; las palabras dichas por el subdirector, junto con las actitudes y formas de llevar a cabo ambas juntas son muestra de algunos elementos interiorizados al respecto de la figura docente, el proceso educativo y las dinámicas de formación y enseñanza.

La estructura directiva y lineal con que se les da información a l@s docentes, aunada a la imposibilidad de una interlocución y agencia en la toma de decisiones, devela una perspectiva de su labor dónde la principal función pareciera ser la de reproducir determinada información entre sus estudiantes y lograr que aquell@s puedan entenderla. Ante esta mirada, pareciera que l@s profesor@s no tienen agencia sobre sus problemas contextuales, por lo que necesitan de una autoridad que les diga qué hacer y cómo hacerlo. Aun cuando a lo largo de la reunión, se planteaba que discutieran y realizaran propuestas de acción, éstas surgían producto de una exigencia externa y con base en una meta trazada a partir de lo que para las autoridades escolares era una necesidad, sin haber sido recogidas las inquietudes inmediatas del cuerpo docente.

muchas veces l@s docentes establecían con sus estudiantes, espacio donde se desacreditaba a l@s otr@s como interlocutor@s válidos y se les miraba únicamente desde las carencias a su cumplimiento de un deber ser previamente establecido. Incluso en una conversación con quien fungía ese papel, se refirió a l@s docentes de la misma forma como éstos tendían a referirse a sus estudiantes: “Es que en serio parecen niños, hay que estarles explicando varias veces y parece que nomás no entienden” (Conversación informal, marzo 14, 2014)

La preocupación por el cumplimiento de estándares con base en indicadores numéricos, partiendo de mirar un problema con múltiples aristas, desde un sitio mecanicista y un tanto criminalizante, parecía ser la tónica para abordar los diversos problemas de la escuela. Sin mayor reparo, se realizan nexos directos entre un comportamiento, actitud o forma de relacionarse por parte de l@s jóvenes y su aprovechamiento escolar. Lo cual es una muestra más de la importancia que aun se le da a la conducta en el proceso educativo institucional. Donde la buena conducta implica el cumplimiento de los mandatos dados sin cuestionarlos, aun cuando éstos no tengan nada que ver con un proceso de aprendizaje y reflexión del conocimiento. Pareciera entonces que la mayor preocupación se encuentra en generar “sujetos dóciles” en lugar de personas reflexivas y críticas.

Otro elemento digno de mencionarse respecto a los consejos técnicos escolares es la forma cómo se vuelven espacios para la pugna y discernimiento vedado de los conflictos no dichos ni afrontados; perdiéndose con ello la oportunidad de reconocer los problemas de fondo y priorizando una vez más el deber ser y el “como sí”.

Es por ello que buena parte de l@s docentes se quejaban de la falta de herramientas didácticas y capacitación que les permitiera lidiar con los problemas concretos a que se enfrentaban en su relación con l@s estudiantes.

Laboralmente creo que si deberíamos de tener mejores condiciones de trabajo, estar mejor capacitados; porque los cursos que nos dan realmente no nos sirven, son un disfraz, una pantalla. ¿Tu sabes en qué consisten nuestros cursos? Entramos nos dan un libro, lo llevamos y hacemos plenarias entre lo que sacamos nosotros mismos y ya. Te fuiste con esa retroalimentación que hay entre el personal de la misma escuela; pero no vienen personas capacitadas a apoyar el papel docente. Cursos que nos deberían de dar psicólogos, abogados, pedagogos; personas que de alguna manera aporten técnicas nuevas de como poder manejar las clases. Esos deberían de ser los cursos que deberíamos de tener. Realmente en eso nos deberían de capacitar (Entrevista, octubre 2, 2013).

Los consejos técnicos ya existían, pero ahora vamos a hacer unos nuevos. Todo el personal docente se va a reunir una vez cada fin de mes, siempre en viernes y nos van a estar guiando exactamente en qué tenemos que hacer, porque luego en esas juntas pues se habla de muchas cosas y no se llega a nada y casi siempre hablan de pura problemática... (Entrevista, noviembre 20, 2013).

Esta ausencia de capacitación acorde a sus necesidades constituye en la práctica concreta y de facto, un proceso de privatización de la formación docente, pues obliga a

quienes están interesad@s en mejorar su desempeño a tomar cursos por su lado, teniendo que cubrir los costos con sus ingresos. Una responsabilidad que corresponde al Estado, sutilmente pasa a manos de instituciones privadas o descentralizadas en detrimento de la ya pauperizada condición económica del magisterio.

Y si, fijate que si fue lo que hice cuando ya estaba en la SEP. Buscaba cursos y cursos. Y después dije: "Bueno, ¡ya bájale! ¿no?" Dije "Ahora voy a aterrizar y ver qué tanto he aprendido para poder ponerlo a trabajar" Y ahora lo que hago es comprarme un buen libro de Biología por lo menos una vez al año. Para ver lo que se ha ido actualizando (Entrevista, febrero 18, 2014).

La docencia que se construye en un espacio de formación constante, implica un llamado a mirarse y reconocer lo que se esta siendo en cada encuentro con es@s otr@s que enuncio como estudiantes. La capacitación, que podría ser una oportunidad para cuestionar su profesión y práctica, cede su lugar a la repetición de patrones y ralciones en y desde la subordinación. Sitios donde la negación de l@s otr@s como interlocutor@s válid@s, interrumpen las posibilidades de un encuentro en el reconocimiento y posible contacto. En la mirada institucional parecieran repetirse esas nociones occidentales (Kusch, 2000) y colonialistas sobre l@s otr@s docentes y estudiantes, figuras vistas como inferiores y a quienes hay que “educar” a través de decirles lo que tienen que hacer. Cuando ese discurso ha sido internalizado por ést@s otr@s, asistimos a la instauración de una perspectiva de lo educativo cual proceso de reproducción de un discurso hegemónico; donde el encuentro humano como oportunidad para mirarse, repensar, sentir, cuestionar y transformar la realidad se subyuga a los necesidades impuestas desde afuera.

Grupos numerosos y exigencias de atención personalizada

Mientras los grupos de estudiantes son más numerosos, los procesos de enseñanza y aprendizaje se complejizan. Quienes estan frente a un aula, saben que el nivel de trabajo tiende a incrementarse y las posibilidades de obtener la atención, son más difíciles conforme hay más personas en un grupo; los tiempos de las dinámicas se alargan, las posibiliades de participación e involucramiento se reducen y la apuesta por un acercamiento y reconocimiento mutuo tiende a diluirse. Existen algunas herramientas y estrategias que ayudan a la labor docente: el trabajo por equipos, las plenarias de

discusión, las dinámicas entre pares, las reflexiones individuales, entre muchas otras; sin embargo, en estos contextos, solamente coadyuvan al cumplimiento de la currícula sin que ello garantice un acompañamiento de l@s estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La responsabilidad se torna aun más estresante y complicada, cuando precisamente son las autoridades y sus nuevas disposiciones, quienes exigen una mayor vigilancia y acompañamiento de l@s jóvenes educand@s. De nueva cuenta se acude a un escenario desde donde se enarbola un discurso de exigencias y reproches, mientras que al nivel del piso no hay siquiera bancas para sentarse a escucharlo. El “como sí” vuelve a ser eje de una política educativa que en el papel habla de la importancia por garantizar una educación de calidad y con sentido crítico y humanista, pero en la práctica sobreesatura las aulas y sigue sin proveer de las herramientas necesarias a l@s docentes.

Y me voy a lo siguiente, más de seiscientos cuarenta alumnos es una friega. No puedes, son seiscientos alumnos. Un poquito de consciencia con lo que se pueda; yo creo que sería suficiente con eso. Les digo a los chavos, el cerebro se encarga de esto y esto; ¿Por qué la flauta, por qué las notas? Por ejemplo: "cópíenme las notas" y te das cuenta que cuando te las copian al revés, es un problema de visibilidad, porque no tienen lentes o te permite descubrir otras cosas. Entonces los pasas al frente y ya puedes ver mejor por qué el chavo saca 2 puntos en flauta; porque a veces las notas no las capta. O sea, un montón de cosas. Pero eso de que uno lleve un seguimiento de eso, no. Que yo te pueda decir cuántos niños tengo con esos problemas específicos en primero o segundo, no. O me dedico a eso o doy clase. O sea no puedo. (Entrevista, octubre 24, 2013).

Con tanto alumno si está canijo; más si te tienes que entretener con el que nada más está de burlón, el que le está pegando a sus compañeros, el que está aventando liguitas, ¿no? Por lo menos dices, "no, a ver ya detectaste todo" Pero en lo que estás de repente en este lado, ya empezó por ahí el relajo ¿no? Entonces hay que aprender a ubicar a esos chamacos y pues ni modo, "¿sabes qué? tú te vienes acá al frente" o "¿sabes qué? ven y ayúdame aquí" tienes que andar jalando; la verdad parece guardería (Entrevista, febrero 18, 2014).

Y éste es solo el caso de un@ entre much@s docentes, quien tiene más de 600 estudiantes a su cargo, trabaja con ellos dos veces por semana en clases que tienen una duración de 50 minutos cada una; tiene en total 16 grupos de alrededor de 40 jóvenes en cada uno y al tiempo que pasa dentro de la institución, habría que sumarle el que le dedica planificando, revisando trabajos y calificando. Y por si fuera poco, encima de todo este trabajo, propuestas educativas impuestas como la teórica de las competencias, le exigen se preocupe por desarrollar las competencias y habilidades individuales de cada

un@ de sus estudiantes: el chiste se cuenta solo.

Pese a este contexto y comprometid@s con uno de los elementos que heredaron e internalizaron al respecto de lo que debe ser la figura docente, buena parte de l@s docentes ven con preocupación su imposibilidad de cumplir con la responsabilidad de “ayudar”, “enseñar” y/o “acompañar” a sus estudiantes en la difícil labor de aprender y superar los obstáculos que este proceso implica.

Me gusta interactuar con los niños; a veces es difícil porque tenemos muchos alumnos y pocos espacios. Las tareas son muchas y entonces luego no te da tiempo de conocerlos más allá, saber cuáles son las problemáticas que ellos tienen (Entrevista, octubre 2, 2013).

Por eso te digo, yo a lo mejor ahorita tengo estos tres grupos y me aprendo los nombres y todo; pero después me pongo a pensar en mis compañeros que trabajan doble turno, no creo que les den ganas de aprenderse los nombres (Entrevista, febrero 18, 2014).

Aun cuando existe la disposición por parte de algun@s de ell@s por tener un mayor acercamiento con sus estudiantes, la saturación de sus grupos y el exceso de trabajo causan estragos en las formas de relacionarse al momento del encuentro.

Yo llegó feliz; me voy cansado porque son siete grupos. Cansado, más no fastidiado. Nunca me levanto con la sensación de "¡Ay, otra vez, ir a dar clases!" Yo creo que el día que me pase eso, mejor me retiro. Si hay un cansancio, obviamente, son siete grupos, seiscientos cuarenta chamacos. Lo malo es esta cuestión de trabajar con cuarenta alumnos y que de esos cuarenta solamente diez te respondan, es frustrante la verdad (Entrevista, diciembre 5, 2013).

La sobretasuración de miradas se complejiza en un entorno donde las exigencias de la autoridad surgen en contradicción con las necesidades emanadas aquí y ahora; l@s docentes se enfrentan a un debate interno entre cumplir con las determinaciones de un ser en tanto deber ser (Kusch, 2000) y el llamado de un estar siendo aquí y ahora. Los rostros de l@s otr@s estudiantes (Lévinas, 2000), apelan a una humanidad que esta siendo negada por un entorno autoritario y enajenante; poniendo al ser docente en una disputa que le impide el contacto con sí mism@. Subsumid@s en ese contexto de precarización laboral y exigencias desde la negación de sí, indudablemente que uno de los caminos a elegir es la anulación de todo encuentro con l@s otr@s, al convertirse en un espejo que les recuerda aquella humanidad que están perdiendo.

“Aquí quieren que planees tu clase, que esté ordenado el grupo, que trabaje y que no haya reprobados”: sobreburocratización y pérdida de herramientas de control y disciplina

El último de los elementos que buena parte de l@s docentes mencionaron como un conflicto, es el proceso de sobreburocratización en que se encuentra sumergida su labor. El empoderamiento de l@s estudiantes, consecuencia de un aumento en el conocimiento de sus derechos, el desprestigio de la figura magisterial, las nuevas modificaciones administrativas y reglamentarias que acotan el otrora poder hegemónico depositado sobre ell@s y la preocupación obsesiva de las instituciones educativas nacionales por cumplir con estándares de calidad impuestos por organismos internacionales; acompañaron una creciente vigilancia de las actitudes y formas de relación con l@s estudiantes, madres y padres de familia, la cual se hizo visible a partir de la instauración de una burocratización de las relaciones al interior del plantel, misma que motivó a una dinámica de judicialización de los procesos de conflicto y resolución.

En contraposición a las formas con que anteriormente acostumbraban solucionar algunos de los conflictos con estudiantes (citar a las madres y padres, hablar con l@schic@s, poner reportes u otro tipo de sanción), las nuevas disposiciones los obligan a dar cuenta de las decisiones tomadas y llevar un registro de éstas.

Si bien existe el registro de que muchas de las actitudes históricamente validadas como parte del ejercicio corrector y disciplinador de l@s docentes devino en abusos de poder que era necesario y urgente comenzar a erradicar; estos hechos fueron el pretexto perfecto para instaurar una judicialización de las relaciones al interior de los planteles educativos que pretende ser la solución ante las crecientes denuncias de madres, padres de familia y estudiantes contra esos ejercicios violentos o autoritarios.

Para resolver este conflicto la SEP decidió que por medio de la documentación y archivo de los diversos procesos de resolución o diálogo, respecto a los problemas internos en las escuelas, se podría coadyuvar a encontrar una salida mas justa, pues al quedar por escrito lo que se había acordado entre las partes, se garantiza una resolución en que l@s divers@s participantes del conflicto esten involucrad@s y de acuerdo.

El problema de dichas estrategias es que no vienes acompañadas de instancias de resolución de conflictos, capacitación de l@s docentes, cuerpo directivo y comunidad

escolar en general, respecto a la educación para la paz, el diálogo y la toma de decisiones en acuerdo; por lo que terminan siendo presa de la correlación de fuerzas entre quienes tienen el conflicto junto con las nociones internalizadas respecto de cada figura; abonando a la reproducción de una relación generada desde la disputa y el control, en vez del diálogo y la conciliación.

Llegó una mamá bien agresiva, el año pasado. Que según era del norte. Fue con la maestra Marcia, la Directora y le dijo: "quiero hablar con el de Geografía" Que me manda llamar la directora: "maestro le habla una mamá", "sí, como no", "Que su hijo está reprobado", "Sí", "Pero es muy agresiva la señora", me dice. Pues llevo mis listas y todo, ya que llego ahí a orientación y la veo -hay caras que se te quedan más grabadas que otras y ella se me quedó grabada de hace años-, le digo: "hola ¿cómo estas?", "maestro, ¿usted es el maestro de Geografía?" le digo: "si". "¡Ay maestro!", me dice. Pues todo lo que la tenían así como una señora agresiva y un ogro, hasta se le bajó. Le digo "vine porque me buscaba una señora" "pues soy yo" "¡ah! pues a ver ¿cómo estás? Oye, tú fuiste mi alumna, ¿verdad?" Desde ahí el impacto, fíjate: "Tú fuiste mi alumna, ¿no?" "Sí maestro" Le digo: "¿qué tal, cómo estas?", "bien, maestro. Me fui al norte" Y ya me empezó a contar su vida. Le digo: "oye pero si yo recuerdo que tú si trabajabas en clase" "si maestro, yo tenía a mi mamá que era bien canija" Le digo "pues ahí está, ahora ¿por qué tú no haces lo mismo?" "¡este condenado!" Ya, en lugar de que me reclamara algo que me dice "es que este flojo" Le digo, "mira, tú ya sabes cómo trabajamos, a lo mejor ha cambiado, porque si ha cambiado la forma y ahora ya no dictamos mucho, sino que hacen actividades, pero acá tu hijo, bien flojo" "si, maestro" Me dice: "¿todavía esta aquí?" "todavía estoy aquí" Y pues le bajó mucho y con decirte que hasta se despidió de beso "maestro" Le digo "es que si tú fuiste así ¿por qué no te pones así con él?" "es que este condenado"(Entrevisa, febrero 19, 2014).

La anécdota compartida con es@ docente es un buen ejemplo de los diversos elementos que están en juego al momento del encuentro con la otra autoridad "responsable" del estudiante. Me gustaría detenerme un momento aquí para ahondar al respecto.

Como puede leerse acudimos a una disputa que de suyo trae implícita algunas nociones interesantes sobre el rol docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la noción de la autoridad y su papel respecto a la figura del estudiante y su labor. Cuando la madre acude a la escuela visiblemente molesta, con la intención de hablar con es@ docente que reprobó a su hijo, lo que se esconde en esta actitud son varios elementos: 1) el enojo y frustración por el conflicto que puede representarle el tener que acudir a la escuela y modificar sus labores cotidianas, 2) la idea de la responsabilidad docente de hacerse

cargo de l@s estudiantes y su proceso educativo, de tal que si ést@s reprueban, parte de la responsabilidad en ese hecho la comparten l@s docentes y 3) la proyección de su responsabilidad en el problema y las emociones que éstas generan (culpa al docente como argumento para no asumir la propia corresponsabilidad en el proceso de educación de su hijo).

Una vez que acontece el encuentro y posterior al aviso hecho por la directora respecto a la actitud de la madre, el docente recurre también a sus referentes y hace uso de las herramientas de poder que le han sido heredadas y aun tienen vigencia. “vine porque me buscaba una señora” “no, pues soy yo” “¡ah! pues a ver, ¿cómo estás? Oye, tú fuiste mi alumna ¿verdad? Desde ahí el impacto, fijate: ¿tú fuiste mi alumna, no?” (Entrevista, febrero 19, 2014). Este artilugio cobra efecto puesto que la madre ha internalizado también esa noción cultural y generacional al respecto de la figura docente como autoridad. Ese aparente triunfo del docente, es también consecuencia de un par más de preceptos culturales compartidos: la noción de autoridad y la perspectiva adultocéntrica³⁴.

El diálogo donde nuestr@ docente hace hincapié en que la madre “si trabajaba”, la interlocutora contesta "si maestro, yo tenía a mi mamá que era bien canija" y ést@ remata "pues ahí está, ahora ¿por qué tú no haces lo mismo?"; nos da cuenta perfectamente de una noción en torno a la autoridad desde una perspectiva autoritaria. La relación que en este caso se teje entre el estudiantado/hijo y la autoridad/docente/madre, es una relación de subordinación donde el ejercicio de poder resulta garante del cumplimiento de las obligaciones que sobre el primero recaen. Las posibilidades de una relación desde el diálogo y la responsabilidad, se anulan bajo esta mirada. La figura de autoridad emerge como vigilante que castiga (parafraseando a Foucault) ante cualquier irrupción del orden establecido por ella misma.

³⁴ El concepto de adultocentrismo hace referencia a una perspectiva compartida culturalmente, donde el ser adulto resulta en el escalafón más importante dentro de una escala social. El adulto, en tanto “sujeto” productivo, trabajador y “responsable” con las determinaciones sociales; se convierte en el referente al cual deben aspirar el resto de grupos etarios. Bajo esta mirada, la niñez y juventud son etapas cuyo el único objetivo radica en servir de preparación para el mundo adulto; mientras que la vejez es vista como un estorbo. Los saberes, opiniones y experiencias de niñ@s, adolescentes, jóvenes y personas de la tercera edad, son consideradas inferiores a las de l@s adult@s y se invalidan ante su presencia. Adelante profundizo al respecto.

Abordar el hecho educativo desde ese sitio, deviene en la imposibilidad de acompañar a l@s otr@s a quienes se educa, generando dinámicas de co-dependencia sustentadas en el miedo a la violencia que ejerce la autoridad, producto del poder que le ha sido concedido; al tiempo que deslinda de toda responsabilidad a l@s estudiantes/hij@s de sus acciones. Esta estructura de pensamiento viene siempre acompañada de una visión adultocéntrica.

Cuando hablo de adultocentrismo me refiero a

...las formas de desigualdad reproducidas desde el saber y las normatividades, la serie de prácticas de exclusión que se basan en el establecimiento de diferencias generacionales [un] entramado complejo de saberes, normas y prácticas de exclusión en base a la diferencia generacional (Vásquez, 2013: 218).

Si ponemos atención a la narración, hay un aspecto en el que regularmente no se cobra atención, ¿dónde está la voz del menor? Son dos adultos hablando entre sí, respecto de un conflicto cuyo principal involucrado es un tercero, quien no interviene ni es tomado en cuenta; curiosamente esa otra persona es la única que no es un adulto. Este proceso sucede sin ser cuestionado por ningun@ de l@s tres, pues han internalizado la mirada adultocéntrica como parte de su panorama presente.

Al ser cada vez más recurrentes este tipo de confrontaciones, la SEP ha optado por establecer un conjunto de disposiciones en las instituciones educativas que le permitan respaldarse de posibles responsabilidades futuras. Bajo esta premisa, dicha instancia gubernamental ha generado cada vez más trámites administrativos para realizar cualquier acción al interior de las escuelas, aun cuando ésta pueda tener un beneficio para l@s estudiantes. El argumento es siempre el mismo; evitar los conflictos y disputas entre madres/padres de familia y profesor@s/autoridades escolares. De esta manera, en vez de atender y solucionar las causas de la confrontación, decide judicializar las relaciones al interior de los planteles, abonando cada vez más a la imposibilidad de construir espacios de encuentro y contacto desde el reconocimiento de sí y l@s otr@s. Este contexto resulta para l@s docentes un peso más que cargar, en su cotidiana labor.

Lo más difícil de ser profesora? Que nos pidan tanto papel administrativo. ¿A poco, no? Eso de que: "entreguen esto y entreguen esto y tienen que hacer esto y ponte a leer los acuerdos de quien sabe qué" Y dices tu: "bueno y a qué hora me voy a aprender los acuerdos si ahorita lo que quiero es pensar ¿qué quiero hacer

para cambiar esta actividad? " Porque a veces yo veo los libros y digo: "pues a la mejor yo lo entiendo, pero ¿los muchachos?; así como los he visto, si yo quiero que participen los que les cuesta más trabajo, ellos no me lo van a hacer" Esa es una de las mayores dificultades. Que te entretengas tanto en el papeleo y ahorita no se diga, con eso de que el dichoso examen, dices tu: "o me voy a enfocar allá o me voy a enfocar acá" (Entrevista, febrero 18, 2014).

Los niveles de burocratización y centralización de la toma de decisiones al interior de la SEP son tan altos, que irrumpen cualquier posibilidad de realizar modificaciones o transformaciones que permitan mejorar las condiciones educativas al interior de las escuelas; inclusive la direcciones de cada plantel tienen un nivel de agencia muy corto y la mayoría de las veces terminan cumpliendo más una labor administrativa de transmisión y vigilancia de los mandatos de la institución, en vez de ser una figura que proponga, actualice, observe y construya junto con sus docente y basándose en el contexto de la escuelas que dirigen.

Esta fuera de mis manos; yo lo podría proponer porque de hecho ya lo he planteado ¿no? A los directivos ya les he planteado, "bueno si en realidad ustedes quieren superar esta situación, entonces hay que tirar totalmente esta estructura como esta organizada la escuela y hay que levantar una nueva" ¿no? Y así es y yo les proponía que incluso hubieran materias opcionales, que nos ayudaran a trabajar con los chavos. No pues tampoco está en manos de ellos, como directivos; lo real es que tampoco está en manos de ellos, entonces nunca se aceptó esto (Entrevista, noviembre 21, 2013).

El sistema educativo institucional se mantiene en una dinámica del "como sí", categoría sobre la cual me gustaría profundizar un poco. Para la Teoría Gestalt uno de los aspectos medulares en el proceso de contacto o ciclo del organismo, es que éste pueda llevarse a cabo con sí mism@, l@ otr@ y el entorno; por lo cual resulta necesario vivir el aquí y ahora, reconocer las necesidades orgánicas y "darse cuenta" de sus implicaciones. Cuando éste proceso se interrumpe en alguna de sus fases, el riesgo es que no exista el contacto y la persona permanezca en un estrato "falso" que no es el sí mism@ y por lo tanto interrumpe la posibilidad de un contacto y la satisfacción de la necesidad verdadera.

El "como sí" es precisamente ese estrato que emerge como salida neurótica ante la imposibilidad de mirarse y lograr contactar, por eso "...en el *como sí*, o *Pseudo yo*, no hacemos contacto con nuestras necesidades..." (Almada, 2017: 75).

El “como sí” puede presentarse desde múltiples lugares y formas; al respecto Almada (2017: 111-112) enumera las principales manifestaciones y ejemplos de esta categoría en Perls. Retomo algunas de ellas por su utilidad para los fines analíticos que pretendo:

- La persona “como sí” o la zona de fantasía: nos comoportamos como si fuéramos importantes, como si fuésemos señoritas, desvalidos, profesores sabios, etc.
- El juego de roles en todas sus manifestaciones, en el que jugamos a representar y nos convertimos en nuestro personaje o nuestro rol, lo que se convierte en hábito o en un rol fijo.
- La capa social, en donde lo natural es reemplazado por las reglas.
- El carácter; la rigidización de respuestas en forma de repetición compulsiva, que disminuyen o evitan la responsabilidad y la flexibilidad para responder a la situación.
- La maldición del ideal o la idealización del ego, en la forma como la persona se representa, “soy fuerte”, “soy eficiente”, “soy servicial”, (o debo serlo), en oposición o detrimento de lo real y la vivencia del sí mismo.

En las narraciones compartidas previamente, se puede observar que en las relaciones al interior de la comunidad escolar (docentes, autoridades escolares, madres/padres de familia y estudiantes) y en las establecidas con la Institución Educativa Federal, aparecen los elementos descritos por Almada (2017) como dispositivos del “como sí”.

El hecho educativo parece ser presa de una simulación que comienza a establecerse en un espacio para la interrupción del contacto con nuestra humanidad y las experiencias que ésta implican

Este estrato falso, esta capa del juego de roles o como si, interrumpe la vivencia en transcurso, la experiencia del ahora y evita el contacto con el sí mismo: nos volvemos fóbicos, apenas aparece lo que no aceptamos, y evitamos las experiencias en curso [...] La evitación de las emociones básicas del organismo nos mantienen en el como sí (Almada, 2017: 112-113)

Las relaciones al interior de la escuela se encuentran atravesadas por una negación de los otros como interlocutores válidos en el proceso de encuentro y construcción de un diálogo que permita reconocerse. El “como sí”, aparece en tanto figura de negación que posibilita la construcción de un discurso ajeno al contacto, pero supuestamente preocupado por el proceso de conocimiento. Las respuestas de la institución ante los problemas cotidianos suceden desde la impronta por deshacerse del conflicto, en lugar de

mirarlo de frente para reconocer su origen y caminar hacia su verdadera resolución. La simulación parece instaurarse como modelo de relación con l@s otr@s, imposibilitando un encuentro en el reconocimiento, “el rostro del otro” (Lévinas, 2000) se cubre de una careta que le impide mirar y ser mirado.

“En este trabajo; tú no eres quien eres” Las exigencias institucionales en la construcción de una figura docente

En buena parte de las narrativas docentes existe una internalización de su figura como un mandato que implica diversos elementos; muchos de los cuales son producto de construcciones ajenas a los contextos cotidianos. A partir de su historia de vida y profesional asumen como propios discursos estereotipantes sobre su labor; el ser docente, en tanto deber ser, se postra como imperativo que se antepone a su relación y encuentro con sí mism@s y l@s otr@s.

Al anteponer el rol asignado a su figura, como único referente válido para relacionarse con su profesión y l@s estudiantes, l@s docentes forman parte de un “juego de roles” (Perls, 1966: 28 en Almada, 2017:111), desde donde priorizan el cumplimiento de las labores, obligaciones y características asignadas a su figura, interrumpiendo las posibilidades de un contacto. Entre las responsabilidades asignadas por la institución y asumidas culturalmente como características de su rol, están las de cuidado, educación, preocupación y hasta crecimiento de l@s estudiantes³⁵.

Mira; primero ocupas un compromiso, ¿si? No es fácil, no es fácil ser docente es un compromiso ¿Por qué? Bueno, ellos van a ser consecuencia de lo que nosotros realmente les cosechemos, tenemos una responsabilidad. O sea, tienes que tener la responsabilidad de saber que tú sí aportas algo en ellos y que si haces un buen o un mal papel, pues a la larga se te va a revertir y quieras o no, como sociedad, tú también lo vas a sufrir. Entonces no es fácil, saber de antemano el papel que tenemos; ellos en este momento de su vida, pues también quieren aprender algo de ti; quieren llevarse algo de ti y eso de alguna forma tú también lo tienes que cimentar; para mí es importante el papel de ser docente (Entrevista, octubre 2, 2013).

Cual impronta obligada, l@s docentes se vuelven un eje rector del crecimiento de l@s otr@s, su figura se recubre de un halo guardián que obliga a poner su atención en

³⁵ Véase solamente las obligaciones del profesor a raíz de la penúltima reforma a la educación; donde se le delega la responsabilidad de potenciar e impulsar las distintas “competencias” en y de sus estudiantes. Entre las que se encuentra la capacidad de relación social en armonía, el respeto, y crecimiento personal.

l@s estudiantes, incluso a costa de olvidarse o de sí.

Yo al inicio cuando empecé estaba como muy absorbida al cien y todo en mi casa era trabajo de la escuela. Pero cuando enfermó mi mamá, ahí paré. ¡Pero yo hasta me llevaba mis cuadernos! Porque aquí no me alcanzaba el tiempo para acabar. Tenía mis métodos, quería hacer proyecciones y revisaba cuadernos a detalle, con calma y todo eso pero cuando ya no pude, me fui deslindado y me di cuenta ¡ah pues si se puede! Si, si se puede. De todas maneras tenía métodos difíciles para evaluar, ¿no? porque siempre me llevaba mucho tiempo evaluar, es más yo tomaba mis días económicos para trabajar (Entrevista, diciembre 4, 2013).

Yo no he pedido ningún permiso, ninguna licencia económica. Así que haya faltado 15 o 20 días; afortunadamente nunca. Y ¿días económicos? la verdad a veces no me gasto todos. Contados ¡eh! dos, tres, cuatro, cuando mucho. Y en la tarde igual; también trabajo en el turno vespertino (Entrevista, febrero 19, 2014).

Yo he tenido la oportunidad de trabajar desde albañilería, bares, cocina, barra mesero, puerta, baño, lo que tú quieras; en la noche, en la mañana y nada es tan pesado como esto, nada. Yo no he encontrado nada que sea tan pesado como esto. Esto te chupa la vida; llega un punto en que no puedes ni dormir. Y ¿cómo le hagas? Es tu problema, o sea, no te creas que van las autoridades y te dicen: “¿Oye cómo vas?” no, es tu problema. Si no pudiste ni dormir por estar calificando o revisando trabajos, ¡chíngate! pero tienes que venir al día siguiente. En este trabajo; tú no eres quien eres. Eso es lo más complicado. Tú no eres ¿cómo te llamas? tú no eres Rodrigo, tú eres el maestro y te tienes que comportar como tal y tienes que hablar como tal y te tienes que vestir como tal ¿No lo haces? ¡Vete de aquí si no lo vas a hacer! Porque ese es tu trabajo (Entrevista, junio 20, 2013).

Bajo estas exigencias enraizadas, la figura docente pareciera dicotomizar a la persona obligándola a separarse de sí misma, llevándola a tener que negarse para ser parte de un gremio que le exige cumpla con lo que de sí se espera. De nueva cuenta el “juego de roles” (Perls, 1966) aparece e impide el contacto con sí mism@.

Es que es complicado, es complicado. ¿Por qué? Por ejemplo, nosotros trabajamos aquí y hacemos un trabajo, aquí; pero muchos, estamos aquí y tenemos nuestra vida personal. Y nuestra vida personal es a veces muy distante a lo que uno tiene que hacer y ser aquí (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Lo paradójico de estas exigencias asumidas como parte significativas de ser docente, radica en que bajo esos parámetros la enunciación del tú, en términos de lo planteado por Buber (2013), desaparece como una opción en la relación con l@s otr@s. Es imposible pensar en un reconocimiento mutuo desde la obligación y exigencias ajenas al encuentro mismo. El hecho educativo se desdibuja como

encuentro humano, en tanto se piensa desde lugares que anulan la importancia del contacto con sí mism@, l@ otr@ y el contexto.

Con la internalización de esta perspectiva como parte de sí y su profesión, l@s profesor@s entretejen un autoconcepto que por momento se vuelve rígido y con múltiples exigencias que se encarnan en muchas de sus actitudes y formas de relación con l@s estudiantes.

En un contexto dónde las exigencias de la institución, no tienen concordancia con las herramientas que les son dadas; la responsabilidad se muestra como una carga que implica un conflicto entre lo que se desea ser y lo que se puede ser. El “ser en tanto deber ser” (Kusch, 2000) obliga a priorizar las cualidades laborales impuestas, por encima de las necesidades humanas, abonando a una desvalorización de sí mism@.

Tengo muchas críticas y últimamente han crecido desde que tengo primer año, porque si te puedo decir que soy sensible a los chavos, que me preocupan; pero a veces lo llevo al extremo de apropiarme de sus problemas y son situaciones que uno no puede resolver. Yo a pesar de que entré con una visión política al magisterio, creo que no termino de entender que el problema es político, es social o sea, yo no voy a resolver el problema de un solo niño si no tengo un proyecto social, si no tengo un proyecto educativo ¿no? para que se salga en conjunto; entonces eso es algo que a pesar de que yo me lo repito, creo que no lo entiendo porque asumo los problemas de los chavos. Y yo creo que parte de mi problema de salud tiene que ver mucho con eso ¿no? O sea, si reconozco que soy sensible hacia los problemas de los chavos, pero yo siento que no tengo la formación que necesito, que no estoy aplicándome en la formación que necesito, no lo estoy haciendo, no estoy preparándome lo suficiente (Entrevista, noviembre 21, 2013)

Cuando veo cuarenta libros y veo que diez son buenos y los demás hechos feos; digo: “Entonces no estoy sirviendo, porque solamente diez entendieron y los otros treinta no entendieron” Y es frustrante estar viendo que no tienes resultados como tú quisieras ¿no? (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Al asumir como propias las responsabilidades impuestas sobre la figura docente, l@s profesor@s se relacionan con sí mism@s a partir de determinaciones que muchas veces son ajenas a sus contextos o simplemente resultan exageradas. El ser docente, en tanto deber ser, se fortalece como referente de enunciación de sí y su labor; las narraciones compartidas respecto a ésta figura y las obligaciones asumidas como propias,

constituyen acciones de vigilancia por el cumplimiento de las exigencias internalizadas como parte de su profesión.

Hay una maestra que en algún momento tenía muchos problemas con mi grupo, muchos. Pero yo le hablaba y pues le hacía hincapié en que tenía que ser mas exigente con ellos y como que si lo tomó un poco mal. Me dijo: "No, maestro, lo que pasa es que usted no me ayuda". "Si maestra, pero usted también tiene que ayudarse a ser más responsable, más estricta", porque la verdad ya la situación con ese grupo era muy difícil. Llegó el momento que hasta ella se volteaba y le aventaban papeles y envases de frutsis vacíos. "No maestra" le digo, "tiene que buscar las técnicas para ser más estricta porque si se le está saliendo de control el grupo" Y pues lo tomó a mal. "No maestros, lo que pasa es que ustedes no me ayudan, no sancionan a nadie" (Entrevista, febrero 19, 2014).

Yo me acuerdo que cuando entré a trabajar, también me dieron la recomendación de que fuera muy firme. Que era mejor que fuéramos estrictos a que los chicos te tomaran la batuta. Ese fue el consejo que a mi me dieron. O sea yo, por lo menos en esta escuela, no tengo problemas de control o así que yo diga "Ay, es que no los aguanto o no los puedo controlar", no; no he tenido ese problema. (Entrevista, octubre 2, 2013).

A mi me da pena la verdad, que haya maestros que estando en el grupo se les salgan los niños. Tu lo has visto. Están platicando allá afuera o se esconden, a mí el día que me pase eso, voy a la SEP y renuncio ¡Se acabó!. De verdad, si. Porque a mi todavía no me pasa eso. A lo mejor algún día me pasa y ya me verás, pero no permito esa cuestión porque creo que no es conveniente, la verdad (Entrevista, octubre 24, 2013).

La estructura de este "juego de roles" (Perls, 1966: 28 en Almada, 2017:111), esta compuesto por muchos de los elementos heredados, aprendidos y asumidos como propios de la labor docente, algunos de los cuales implican la negación de sí al tiempo que reproducen una imagen de poder que de suyo niega la posibilidad de un contacto con l@s otros. Entre las principales exigencias que recaen sobre la figura docente, resaltan las siguientes:

- La exigencia del control de grupo: visto ello como la capacidad de, literalmente controlar durante su clase, las actitudes, reacciones y acciones de l@s estudiantes, con la finalidad de que ést@s cumplan a cabalidad todo lo indicado por su docente.

- La capacidad de infundir respeto: la mayoría de las veces pensado este como sinónimo de control.

- El mostrar siempre fortaleza: en referencia a tener un control total sobre sus propias actitudes y deseos, aun cuando ello implique negar sus sentimientos y emociones.
- El ser ordenad@ y disciplinad@ en todo momento: visto estas cualidades desde un lugar de mucha exigencia y direccionalidad, espacio donde se imposibilita cualquier improvisación.

Yo creo que el principio básico del maestro es tener control de grupo ¿No? como del doctor saber tomar la presión o del dentista sacar un diente o quitar una amalgama, ¿no? Creo que hay principios básicos en la vida que tienen que ser. Yo creo que un principio básico como docente es: mantengo al grupo tranquilo y ya después paso ¿no?. ¡Pero no! O sea hay compañeros que lo ves y "¿qué onda?" Y nomás ves las mochilas por los pasillos y ¿el maestro o la maestra?, bien gracias (Entrevista, diciembre 5, 2013).

No pues una persona disciplinada, es alguien que tiene orden en sus acciones y por consiguiente en sus intenciones. Yo creo que esa es una definición de disciplina, o sea es: orden sobre todo. Orden, orden en acciones, en intenciones, en procesos. Es estúpido hacer una acción si no sabes la reacción. Y eso es lo que necesitaríamos, entender por qué es cada cosa y así entonces la elaboración de dichas actividades se darían bien (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Cuando yo entré a dar clase la primera vez fue en un quinto de primaria, no te había platicado, pero yo iba muriéndome de miedo, te lo juro. Muriéndome de miedo en una primaria particular, donde los papás son bien especiales. Y habían corrido a la maestra porque estaba embarazada y no estaba casada y las monjitas así de: "¡Ay, esta embarazada y no está casada! Córranla y cúbranme ese espacio con la materia de música" Y ahí entro yo. No te miento, tenía 20 años, estaba bien chavito. Sentí que se me venían a la garganta. Y mi papá me dijo: "¡Seguridad, cabrón. Seguridad! No importa que te estés cagando por dentro" Y empecé la clase: "Jóvenes buenos días" y luego luego: "¿Y usted quién es?" "Permítame un segundo, ahorita me presento. Permítame" O sea, así desde la entrada con la firmeza, ¿no? "Vengo a darles la clase de música; vamos a trabajar de esta forma, etcétera" Se me hizo eterna la primera hora de mi vida dando clase. Te juro que yo veía y faltaban 5 cinco minutos y yo: "en la madre faltan 5" y yo viendo el reloj 12:05, 12:07, 12:09 ¿no?. ¿Qué crees? Que después de la experiencia dices: "lo que venga, canijo, lo que venga" (Entrevista, diciembre 5, 2013).

Yo creo que para mí la presencia es muy importante. Yo veo un maestro de tenis, con su mezclilla y esto; no lo juzgo, a la mejor su formación fue así, pero no me parece. Claro que cuando tú te paras, los chamacos te ven. Te juro que a mí el venir de traje me causa comodidad porque tengo 5 trajes y siempre vengo de negro. Por lo regular vengo de negro. Pero también hay una cuestión que tiene que ver, la presencia. La presencia obviamente (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Las exigencias institucionales son asumidas como parte de la figura docente contribuyen a la internalización de nociones como el control y la responsabilidad sobre l@s otr@s, cual si fueran fundantes de sí. Las narrativas construídas socioculturalmente respecto a cómo deben comportarse, actuar y ejercer la profesión, implican en una noción del ser docente en tanto deber ser (parafraseando a Kusch, 2000).

El concepto que tiene la sociedad de uno marca tu conducta, marca tu manera de vestir, marca tu manera de hablar. Desafortunadamente tenemos que entender qué es lo que estamos haciendo. Nosotros estamos haciendo una educación formativa, ¿sobre qué? sobre valores, principalmente. Entonces, nosotros no es que tengamos que venir vestidos elegantemente. Solo como debe de ser. Originalmente hay cosas que deben de usarse y de ser como son. Eso es lo que tenemos que hacer nosotros (Entrevista, junio 20, 2013).

Sin embargo estas construcciones no nacieron al momento del encuentro con el espacio escolar; son consecuencia del entrecruce de las narrativas familiares y la historia personal como estudiantes. Es en estos trayectos donde aquellas percepciones culturales comenzaron a ser interiorizadas como parte de su panorama y noción de una figura docente.

3.2. La noción heredada, construida y reproducida en torno a la figura docente: la implicación de la historia familiar, la vida como estudiantes y el autoconcepto de sí

En el proceso de encuentro y relación de l@s docentes con l@s estudiantes y su implicación para el reconocimiento de sí como otr@s, además de los elementos contextuales antes descritos, intervienen aquellos que han sido internalizados como parte constitutiva de lo que deben ser y se espera de su labor.

Proponemos pensar a la escuela como un campo, pues ello nos permite recuperar la agencia y corresponsabilidad de todas las personas que lo conforman. Al respecto es importante profundizar sobre dos categorías que forman parte de ésta noción. En términos de lo planteado por Lewin (1988) el campo presente se conforma a partir del encuentro y entrecruce de las acciones y relaciones que llevan a cabo, aquí y ahora, las personas que de éste son (acontecimientos) y aquellos elementos que intervienen en la construcción de las dinámicas establecidas y que anteceden a la existencia presente del

campo dado.

Si miramos a la escuela como un campo, habremos de nombrar como acontecimientos a las distintas acciones y reacciones que suceden al momento que estudiantes y docentes se encuentran y relacionan; dinámicas que se están entrelazadas e interrelacionadas, a su vez, con los elementos contextuales de ese campo presente; los cuales nombramos como hechos y abarcan desde los aspectos materiales, reglamentarios y de infraestructura en la escuela (bancas, salones, material audiovisual, reglamentos, normas, etc.) hasta los elementos simbólicos, ideológicos e inmateriales, que forman parte de la historia y mirada de las personas que conforman ese campo (perspectivas heredadas o aprendidas sobre lo que es y debe ser la educación, el conocimiento, la labor docente; emociones, recuerdos, narraciones de sí y l@s otr@s; perspectivas ideológicas, etc.)

Durante el primer apartado del presente capítulo, centramos la atención en los hechos materiales y contextuales que son figura para l@s docentes e intervienen en la relación que establecen con l@s estudiantes. Ahora toca mirar algunas de las nociones heredadas y reproducidas por l@s profesor@s, al respecto de la figura docente; como hechos del campo que acompañan sus perspectivas sobre sí, l@s otr@s y el tema.

Una de las cosas que llamo la atención, durante el trabajo en campo, fue mirar cómo l@s docentes tenían un autoconcepto de sí³⁶ que tendía a sujetarse a ciertas expectativas internalizadas a través de narrativas familiares y culturales estructuradas y rígidas. Formas aprendidas y encarnadas de relación con su profesión, que emergían como un deber ser (Kusch, 2000) y les alejaban del contacto con su estar siendo. La rigidización de esta noción de sí, pasó a ser un obstáculo más para lograr mirarse y mirar a l@s otr@s estudiantes.

La figura docente en la historia de vida: inicios de la construcción de un ser docente en tanto deber ser

Sin duda uno de los primeros sitios donde l@s docentes tuvieron acercamiento con una noción de lo que es dicha profesión, fueron sus núcleos familiares. Al ser estos espacios

³⁶ Cuando hablo de autoconcepto de sí, me estoy basando en lo propuesto por Almada (2017: 85) quien lo define como "...la idea o el conjunto de ideas y creencias que la persona tiene de sí misma"; más adelante ahondare al respecto.

los primeros referentes de encuentro y contacto con el mundo, las narrativas construidas en éstos tienden a ser muy significativas e implican desde diversos sitios: emocionales, identitarios, socio-culturales, etc.

En las narraciones sobre la historia de vida de l@s docentes es recurrente la presencia de ti@s, herman@s, prim@s, madres o padres profesor@s; figuras acompañadas de recuerdos emotivos y un valor simbólico importante en la estructura familiar. Historias que al ser significativas, se fueron encarnando y formando parte de su propio imaginario respecto a dicha labor.

Mis tíos, mi abuelito, mi tío abuelo eran maestros y casi toda mi familia; todos sus hijos están en la docencia. Entonces tengo un tío que es director, una tía que era maestra de formación; porque ya se jubiló. Tengo otro que es prefecto, otro que es maestro de educación física y mi hermana es educadora (Entrevista, octubre 2, 2013).

Hay un hombre, hermano de mi madre, que es egresado de una licenciatura de Historia en la UNAM y se dedica a dar educación en el sector privado. Por otro lado, tengo otra hermana de mi madre que igual da clases en sector privado, en una preparatoria abierta y es egresada de psicología por parte de la UNAM también (Entrevista, junio 20, 2013).

Pues yo no sé si sea de familia, tenemos muchos profesores; no mis papás, pero si muchos tíos, primas. Por ejemplo allá en Neza si tenemos muchos familiares que son maestros y en Veracruz y Puebla también. Yo los veía y decía: “¡ay! que bonito ha de ser! Me ponía a jugar desde chiquita y siempre decía “yo voy a ser la maestra, yo les voy a enseñar”. Ya después cuando fui creciendo decidí estudiar otra cosa; tampoco me arrepiento. Cuando recién salí estuve trabajando en temas de ecología. De hecho mi tesis fue sobre eso y trabajé en la subdelegación de Coyoacán y me gustó porque estuvimos trabajando en la Alameda del Sur dando talleres de educación ambiental, no pues yo estaba feliz (Entrevista, febrero 18, 2014).

La presencia de la figura docente en la historia familiar, constituye un referente en la mayoría de l@s profesor@s y sus imaginarios respecto a las formas en que deben comportarse, las responsabilidades que les corresponden, las acciones que se espera realicen y demás parámetros y características que internalizan como medulares de su profesión. Al existir un vínculo emocional fuerte y significativo, las narrativas de l@s otr@s ocupan un lugar central en la construcción que hacen de su labor y lo que se espera de ell@s.

Mi papá es una de las personas más duras que te puedes imaginar en la vida. Se vino de Veracruz muy joven porque tuvo que trabajar para mantener a los hermanos. La historia muy fuerte, ¿no?. Él siempre quiso ser maestro, pero por mantener a mis tíos nunca lo fue; nunca lo pudo ser. Se dedicó al negocio de venta y años más tarde la vida le da un giro y que termina siendo maestro. Mi papá ahora ya es maestro. Después de todo lo que anheló, le llegó el veinte, ¿no? Mi mamá también es de Veracruz, casualmente coincidieron en un laboratorio trabajando de laboratoristas, bueno, haciendo pedidos y todo eso. Siendo de Veracruz los dos se conocen aquí y bueno, mi papá se dedica a agente de viajes. Durante muchos años anda por toda la República haciendo viajes y pedidos y mi mamá pues se dedicó al hogar, pero como ella estudió cursos de religión, de moral y todo eso, entró a trabajar a una escuela y pues ahí lleva treinta años dando la clase de valores. De hecho empezó con mi mamá, luego seguí yo, luego mi hermano y finalmente mi papá, quien también entró a dar clases. Entonces llega un momento en que los cuatro estábamos ahí dando clases en esa escuela. (Entrevista, octubre 24, 2013).

Para Ricoeur (2011) la identidad narrativa surge en el entrecruce de la mismidad y la ipseidad; factores aparentemente opuestos para sí mism@ que, a partir de la construcción de un hilo conductor entre las narraciones de l@s otr@s y las acciones propias, permiten el encuentro entre la persona y l@ otr@ como parte de sí.

En efecto, es en la historia narrada, con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva a lo largo de toda la historia una identidad correlativa a la de la historia misma (Ricoeur, 2011: 142).

Las imágenes heredadas por la estructura familiar, respecto al ser docente, se convierten en la trama donde se escenifican las acciones que cada un@ de l@s profesor@s realizan como parte de su labor cotidiana. La narración de la historia familiar y el impacto en su toma de decisión profesional, se vuelve el espacio por medio del cual establecen una conciliación, aquí y ahora, con sí mism@s, sus estructuras familiares y el entorno en el cual se encuentran. Es así como la identidad docente se acompaña de los imaginarios heredados y su contraste cotidiano con las acciones llevadas a cabo en el campo presente.

En mi caso fue también curioso, porque yo pude haber sido abogado, pude haber sido cualquier otra cosa. Es bien chistoso porque yo fui a hacer el examen a la normal de maestros, para maestro de Historia; mi papá quería que yo fuera maestro. Fui, hice el examen y me dicen que me quedé. Un amigo me dice "Te quedaste", recuerdo que dijo "¿sabes qué? si te quedaste, ve a ver tus resultados" Yo no fui, dije: "yo ser maestro a los 22 años, no estoy loco; ser maestro, ¡jamás!"

Mi papá me preguntó: "¿Ya fuiste a ver?" Le digo: "Si, no me quedé" Y me contesta: "No me dejes de hacer el intento" No, pues yo le dije a mi papá: "No, yo no quiero ser maestro, o sea no. Y menos de Historia" La vida te da cada vuelta y dices, pues terminé como maestro, no de Historia, pero finalmente soy maestro (Entrevista, diciembre 5, 2013).

En la narración hecha, aparece la figura docente como una imagen significativa que tiene un peso simbólico en la historia propia y heredada. La trama, que en este caso emana de un mandato paterno y acerca la noción del ser docente a un deber ser (Kusch, 2000) implica un vínculo que permanece en el tiempo a través de las acciones que nuestro personaje realiza y que le permiten conciliar con un relato que se construye a partir del encuentro con l@s otr@s y su contraste con las necesidades propias.

“El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 2011: 147). La identidad docente en tanto identidad narrativa, emerge y se consolida en el entrecruce de la trama familiar y las acciones del personaje principal de su relato. Cuando esas narrativas familiares son muy fuertes y tienden a la imposición de una mirada, el ser docente se configura en tanto deber ser (Kusch, 2000) volviendo rígida la noción de sí en el ejercicio de dicha profesión

Ahí está la respuesta, como te decía: la gente tiene malas ideas. Y como tú muy bien ahorita lo puntualizas, en el imaginario de la gente es una cosa. Entonces, obviamente, mi mamá por ejemplo nunca estuvo dentro del ambiente laboral. Más, en su mente existía un concepto, que no es del todo cierto, acerca de algunas profesiones, como si el médico, el docente, el político, etcétera. Entonces yo me imagino es por eso que mi mamá me dijo eso. Por los comentarios adyacentes que venían en cuanto al tema (Entrevista, junio 20, 2013).

Esta narración corresponde a otr@ docente, quien fuera de la grabación comentó que su madre l@ había obligado a estudiar para ser maestr@. El imaginario familiar y contextual respecto a la figura docente, en este caso se hereda no solo en las narraciones como espacios de configuración de la realidad; la imposición en tanto ejercicio de autoridad aparece para marcar la noción que habrá de ser internalizada respecto a el ser docente, en tanto deber ser (Kusch, 2000).

Al no haber cuestionamiento ni contraposición con lo mandado, el ejercicio de poder como imagen característica de la autoridad se impregna en la trama narrativa sobre la que habrá de construirse la identidad docente.

Por otro lado, mi mamá era un poco rigurosa conmigo y cuando yo pretendí contarle algo que a ella no le interesaba, me decía: no me interesa, no me lo cuentes, me viste viéndolo? No. Porque no me interesa, ¿tú crees que si no lo ví, quiero que me lo cuentes? Punto. Entonces... bueno, yo creo que a raíz de eso, pues más o menos tenía nociones para con mis autoridades de otros tipos (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Al tener un lugar muy importante en la construcción de la identidad narrativa docente, la historia de vida y familiar resulta un referente que participa de muchos de los constructos internalizados y asumidos como parte de sí; las experiencias vividas en ese núcleo respecto a la autoridad y su correlación con el ejercicio docente, contribuyen en la configuración de un ser en tanto deber ser, alejando las posibilidades de mirarse y vivir su profesión desde un estar siendo.

Hay cosas muy básicas que tú deberías tener en un momento determinado, ¿no? Algo que me dijo mi papá una vez fue: "Los chamacos te huelen, te ven, te ven, te ven; dicen ah este tiene tal o cual. Porque tienen algo los chamaco ¡eh!. Tienen algo. Cuando ven que flaqueas, por ahí te agarran. Puedes estar hasta muriéndote del miedo por dentro si quieres; pero por fuera no lo puedes demostrar" (Entrevista, septiembre 26, 2013).

La construcción de la figura docente desde un deber ser impuesto, interrumpe el contacto con sí mism@, teniendo consecuencias en la noción y relación establecida en torno a l@s otr@s estudiantes. Volver a visitar la historia propia como ejercicio narrativo de sí, constituye una oportunidad para repensarse y cuestionar las acciones realizadas y los espacios de concordancia entre el deseo y las expectativas creadas e internalizadas sobre la labor; sin embargo, en un contexto de sobresaturación laboral, creciente burocratización y desprestigio constante de su figura, ese tipo de espacios no existen y l@s docentes se tienden a sentir sol@s y acorralad@s frente a estos nuevos escenarios que les demandan muchas más habilidades. Frente a ello, una de las estrategias para salvaguardar el autoconcepto de sí, es recurrir a las narrativas heredadas donde la figura docente se muestra fuerte, sólida y con un poder incuestionable.

Fíjate como es muy difícil ya últimamente dar clases, la situación de los grupos. Ya no puedes ponerles con rojo "No cumplió la tarea", porque los estás dañando psicológicamente. Ya inclusive ni siquiera les puedes gritar así, porque hasta vienen algunos papás "No, no le grite maestro" "Pero ¿cómo no le voy a gritar si todos están en un desorden tremendo? ¿qué hago, señora? ¿qué herramienta nos están dejando, qué estrategias nos están dejando?" Ojalá fuera tan fácil como llegar y como hacía mi maestra la estricta: "llego y todos calladitos porque si no,

les va como en feria” Pero es muy difícil ya, es muy difícil (Entrevista, febrero 19, 2014).

Si bien, las narrativas familiares respecto a la figura docente, sin duda tienen un lugar medular en la construcción de una identidad narrativa respecto a su labor; no son las únicas que forman parte en la noción heredada e internalizada. L@s docentes con quienes tuvieron relación siendo estudiantes y las experiencias vividas en esas clases, también forman parte en su elección profesional y la enunciación que hacen de sí.

¿Por qué maestra? pues tengo tías, mi hermana, mis primos, somos bastantes que somos maestros. Si me gusta, si me agrada de verlos como trabajan y eso. De hecho mi papá también fue maestro, entonces también por eso, por verlo como trabaja y eso. Y bueno, de inglés, porque me gustaba mucho desde mi maestra de preparatoria, pues me gustaba mucho cómo nos enseñaba, nos explicaba (Entrevista, junio 25 2014).

La implicación de la figura docente en su historia académica y posterior elección profesional

Las primeras narraciones familiares respecto a la figura docente, constituyen un referente al momento del encuentro con l@s propi@s profesor@s, sin embargo la relación establecida con ell@s reorganiza muchos de los preceptos originalmente aprendidos en casa. De ahí que, las experiencias vividas como estudiantes, son medulares en las nociones internalizadas respecto de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, l@s docentes y l@s estudiantes.

La narración de l@s docentes sobre sus recuerdos como estudiantes, se encuentra atravesada por el lugar que ahora ocupan; de ahí que en sus palabras aparezcan en muchos momentos los contrastes de esas figuras con lo que ahora son y consideran deben o no seguir siendo. La noción de la figura docente se construye no sólo de las narraciones, ideas e imaginarios familiares; la experiencia propia también forma parte de ésta.

Cuando hablamos sobre l@s profesor@s que les fueron significativ@s en su historia escolar aparecieron los recuerdos y narraciones de quienes consideraban habían sido “buen@s y mal@s maestr@s” (Diario de campo, 2013-2014). En ambas tipologías se enunciaron características, actitudes y comportamientos que fueron referentes en la construcción que hoy tienen en torno a lo que se espera de la figura docente.

La trascendencia de l@s profesor@s en su historia académica es visible en cada

una de las narraciones hechas; muestra de una huella encarnada que l@s ha implicado en sus recuerdos como estudiantes, hasta ahora que son docentes.

Cuando iba en la primaria, me cambiaron de escuela; entonces repetí el grado, era el tercer grado. Y no me gustó el cambio y no funcionó, porque en la otra escuela mis maestras eran como muy maternas y me gustaba esa escuela. Entro a esta nueva y repruebo. Entonces en las vacaciones me ponen a estudiar con una maestra y sí, entendía todo lo que me enseñó, pero era tan regañona que cuando mi mamá solicitó que me hicieran el examen para que no tuviera que repetir el grado, se súper enoja porque no quería hacérmelo y le habían dicho qué tenía que aplicarme el examen. Entonces, pues yo creo que me puso bien nerviosa la maestra, porque bien era agresiva y pues que no paso el examen. Yo en general no tenía problemas en la escuela y la mayor parte de la primaria la llevé normal; pero ese tercero no fue muy bueno. A mí como que me influían mucho los maestros o sea viéndolo en perspectiva, como que me influía mucho qué tipo de maestro tenía para que yo pudiera salir mejor o salir mal (Entrevista, diciembre 13, 2013).

El nexo generado con estas figuras, acompaña la construcción de una noción sobre lo que es y debe ser un docente. En sus narrativas se ubicaron distintas cualidades que aparecieron como características de la figura docente; con base en lo planteado por Kusch (2000), las clasificamos en dos grandes grupos: aquellas que corresponden a destrezas y habilidades laborales (cerca de la noción “ser en tanto deber ser”) y las que apelan más bien a rasgos de humanidad y empatía (equiparables con la noción de “estar siendo”).

Fue llamativo observar que prácticamente tod@s l@s profesor@s entrevistad@s hacen hincapié en cuatro cualidades laborales, cuando se les pide describir a l@s que recuerdan como sus “buen@s maestr@s”; las características enunciadas son las siguientes:

- La responsabilidad entendida como el cumplimiento a cabalidad y pese a cualquier contratiempo, de los deberes establecidos como parte de la profesión (dar clase, resolver dudas, ser puntual, no faltar, entre otras)
- El dominio de los conceptos, categorías y conocimientos a enseñar
- El uso de herramientas didáctico-pedagógicas en el desempeño de sus clases
- La capacidad de tener control de grupo

El incumplimiento de éstas cualidades, se mira como sinónimo de una carencia y/o defecto en el ejercicio docente; lo que implica formar parte del bloque de l@s

“mal@s maestr@s”.

Si bien las cualidades laborales fueron referentes de la imagen construida en torno a lo que son y deben ser l@s docentes, en sus narrativas y recuerdos también aparecen ciertas cualidades humanas que son vistas como medulares para esta profesión, al considerar que permiten un mejor acompañamiento de l@s estudiantes y el subsecuente cumplimiento de sus obligaciones académicas. Es ahí donde surgen esbozos de una figura docente menos anclada a las determinaciones de un deber ser internalizado; imágenes de su labor que les permiten acercarse a sí mism@s y su necesidades aquí y ahora. El reconocimiento de la labor educativa desde este lugar, abona en la construcción de una identidad narrativa (Ricoeur, 2011) desde el estar siendo (Kusch, 2000).

"Cómo quisiera ser como él" Docentes significativ@s y sus cualidades laborales: el ser en tanto deber ser por encima del estar siendo

Uno de los aspectos más llamativos en las narraciones de l@s docentes respecto a sus profesor@s, son las descripciones que hacen de ést@s como figuras de autoridad y respeto; atributos que enaltecen un poder concedido socioculturalmente y que acompañan la imagen de una figura docente que pareciera estar más preocupada por el cumplimiento de las obligaciones laborales instituidas, que por mirarse a sí mism@ y a l@s otr@s estudiantes.

En terminos de la Teoría Gestalt, esta perspectiva abona a una dinámica de relación desde un “juego de roles” (Perls, 1966: 28 en Almada, 2017:111), donde se prioriza el cumplimiento de las características atribuidas a cada rol, por encima del reconocimiento de lo que se esta sintiendo, viviendo y necesitando aquí y ahora. El “ser en tanto deber ser” (Kusch, 2000) resulta el personaje principal en este juego, donde lo que se evita es el contacto con el “estar siendo”. El proceso educativo que surge de ésta dinámica de negación de sí, habrá de significar la relación con l@s otr@s desde este mismo lugar.

De niña estudié mi primaria en un internado, bueno no toda. Entonces, de las maestras que yo tenía, pienso yo, había dos buenas maestras. Y creo que ellas fueron parte vital de mi aprendizaje, eran muy trabajadoras, utilizaban distintas dinámicas y siempre fueron bien responsables. O sea pienso que si tú tienes, los primeros años escolares, buenos maestros, te van encaminando. Y yo creo que ellas de alguna manera si sembraron esa semillita, me encaminaron. Pero yo recuerdo más a mis maestros de preparatoria, había un maestro que era muy

sencillo, muy humilde y yo me acuerdo que en una ocasión llegó incluso con los pantalones mojados, porque estaba lloviendo. Con los tenis y los pantalones mojados, pero aún así se presentó a trabajar (Entrevista, octubre 2, 2013).

La idealización de una figura docente con éstas características, implica el rompimiento con una mirada que desmenuza y observa a mayor profundidad el contexto en que ésta actúa. Tal y como lo menciona Freire (2008) cuando dice “maestra, sí; tía, no”³⁷, el adjetivo de “buen@s maestr@s” como sinónimo del cumplimiento total de las obligaciones dadas sin reclamar ni chistar, incluso cuando las condiciones laborales son precarizadas, contribuye a la consolidación de una perspectiva que desvaloriza dicha profesión; puesto que prioriza el cumplimiento de una responsabilidad dada, a la satisfacción de las necesidades humanas y el autocuidado de sí. El “ser en tanto deber ser” (Kusch, 2000) emerge, nuevamente, como referente en la construcción de la figura docente; anulando la posibilidad del reconocimiento de un “estar siendo” aquí y ahora. Las necesidades propias se desdibujan, interrumpiendo un posible contacto.

Veamos ahora otros dos ejemplos, donde de nueva cuenta se hace referencia a las cualidades laborales ya mencionadas como elementos que se esperan de la figura docente:

Recuerdo a mis maestros de la universidad; para mí, la verdad mis respetos. La mayoría de ellos les llamábamos las vacas sagradas. Y pues estaban ahí por amor a la docencia. Pues aun en la universidad, tu sabes lo que nos pagan, que es bien poquito. Y ellos eran ya otra cosa, todo el historial que tenían era tremendo pero, pues estaban ahí porque les gustaba dar clases y para retribuir un poquito a la universidad lo que en alguna ocasión ellos aprovecharon. Entonces yo me acuerdo de su manera de enseñar, además de que imponían; tenían algo, o sea, la autoridad que ellos representaban pues sí imponía (Entrevista, octubre 4, 2013).

Otro maestro que se llamaba Joaquín, que era de sociología, me enseñó lo que es la responsabilidad, el compromiso con el trabajo, ¿por qué? Porque el maestro siendo grande, teniendo un matrimonio de muchos años, falleció su esposa y en vez de irse estaba ahí dando clases con nosotros, destrozado el señor, pero ahí. Todos los días nosotros entrábamos a las 7 de la mañana y él a las seis y media estaba ahí en la escuela esperándose en su coche, para salir y órale (Entrevista, septiembre 26, 2013).

³⁷ Freire utiliza esta frase refiriéndose a la idea generalizada en el Brasil de nombrar a las profesoras como tías, acompañando con este gesto una desvalorización de la docencia como profesión a partir de su equiparación con una figura de parentesco

Esta perspectiva en torno a la responsabilidad docente, se acompaña peligrosamente de una negación de la emoción como elemento característico del ser, implicando en la noción construida sobre lo educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta mirada, se prioriza a la razón como elemento fundante del hecho educativo y referente de la figura docente; dejando de lado toda subjetividad y emoción. Ante la pregunta sobre ¿qué hacía buen@ a un@ maestr@?, algun@s de l@s entrevistad@s contestaron de la siguiente forma:

Conocimientos. Tenía una maestra en la secundaria que era muy buena maestra; sabía mucho y sus técnicas para enseñar eran buenas. Dentro del grupo había también disciplina y buena comunicación. Como que la maestra englobaba muchos aspectos, incluso de su personalidad que la hacían respetable. Era una maestra seria, bien vestida; yo de lo que más recuerdo es que ella si enseñaba, preparaba sus clases y las hacía divertidas (Entrevista, octubre 2, 2013).

Los buenos me marcaron porque yo siento que como que me revelaban cómo se pensaba correctamente. Había uno que se reían de él porque disque estaba loquito, como si estuviera loquito pero no, era un maestro en el CCH que escribía en revistas y todo. Para mí fue muy importante, porque él de repente se ponía hablar así como para sí mismo. Pero en realidad él no se involucraba, ni nos involucraba, era como si estuviera a solas consigo mismo, así, así me lo imaginaba yo, así lo sentía pues. Y sin embargo empezaba hablar, nos dejaba las tareas y teníamos que estudiar a tal o a cual autor. Y en la clase hablaba de uno y de otro. Entonces empezaba a manejar el pensamiento de algun autor en comparación con el de otro como si los dos estuvieran vivos y él fuera la persona que los representaba o algo así. A mí me asombraba cómo era tan coherente, yo decía: ¡oh este sí que sabe razonar, así se razonan las cosas! o sea yo con él, no es que haya aprendido como tal a razonar, porque en realidad creo que eso me lo enseñaron en mi casa, mi hermano mayor es el que resalta por el juicio, eso lo aprendí en mi hogar. Pero como que esto de los escritos, ¿cómo entenderlos bien? lo aprendí de él, porque él hacía eso; es un maestro que recuerdo mucho. En la licenciatura, tuve un maestro que era muy listo, muy inteligente, pero era muy duro, hasta consigo mismo, decía; “No, pues yo no estoy satisfecho del trabajo porque esto y aquello...” y decía yo: ¿Cómo no va a estar satisfecho si se ve que da su mejor esfuerzo? O sea no importa si sus alumnos no somos lo mejor y no nos aprendemos todo y todo eso, lo que importa, lo que le debe de importar a él, es que está dando lo mejor que puede y lo mejor que puede no era poco, la verdad estaba bien, ¿No? Y tal vez su defecto era que ese, ser muy rígido (Entrevista, diciembre 4, 2013).

La acumulación de conocimientos y la capacidad de reflexión, como elementos exclusivamente dependientes de la razón, constituye una idea que se encuentra presente en las narraciones docentes respecto a su labor y lo que se espera de ell@s. Las

emociones como manifestación y vínculo de la subjetividad con el proceso de enseñanza y aprendizaje, se alejan de las características dadas a la figura docente, entorpeciendo con ello las posibilidades de un reconocimiento de sí mism@s y sus necesidades humanas.

En el caso específico de la segunda narración, se observa que a la negación implícita de la emocionalidad y subjetividad docente como parte de su profesión, se le agrega la idea de ser responsable del conocimiento de los estudiantes; a quienes se les concibe como incapaces de pensar correctamente. Ambos pensamientos intervienen en la noción construida de sí mism@ y l@s otr@s e imposibilitan el reconocimiento mutuo como interlocutor@s válid@s para la construcción de un conocimiento. Al respecto proponemos retomar las palabras de Freire (2008: 45), para quien “...el enseñar no existe sin el aprender [...] el acto de enseñanza exige la existencia de quien enseña y de quien aprende”. El reconocimiento de l@s otr@s estudiantes como partes medulares del proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario para la construcción de relaciones educativas desde el contacto. La negación de la emoción como una de las características de la figura docente, sin duda abona a una mirada de negación de sí y l@s otr@s desde su humanidad. El “ser en tanto deber ser” (Kusch, 2000) como figura anclada a la razón, niega la emoción que implica un “estar siendo”.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se reduce al acto de memorización o comprensión racional de un conjunto de conceptos que son dados, sin cuestionamiento, ni crítica; lo cual abona a la perspectiva de la labor docente únicamente como “...domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía y en la autonomía de su escuela...” (Freire, 2008: 33).

La figura docente en tanto autoridad, se atraviesa entonces de las nociones de disciplina, responsabilidad, conocimiento y presencia; como elementos que emanan de negar sus emociones y subjetividad, anular sus necesidades humanas, aguantar condiciones laborales indignas, demostrar una superioridad racional y tener dominio sobre sus grupos de estudiantes. En este contexto, el control emerge como factor medular en la construcción de un respeto y reconocimiento de dicha figura como autoridad.

Había otro maestro que también se le conocía como el maestro Olmos; Él enseñaba lo que era química y yo todavía me acuerdo de los símbolos químicos, ¿no? O sea, bien dicen que lo que bien te aprendes, no lo olvidas. Entonces yo me acuerdo de su manera de enseñar, de además de que imponían; tenían algo, o sea

la autoridad que representaba pues si imponía. Además también recuerdo que esa relación con nosotros no era tan difícil; o sea a ellos tampoco les costaba trabajo dar clase, había respeto hacia con ellos. Porque también recuerdo que había otros maestros que tenían problemas con sus grupos, había desorden, los compañeros a veces gritaban, se salían y me acuerdo de qué maestros no controlaban el grupo y cuales si (Entrevista, octubre 2, 2013).

La noción de control aparece como uno de los elementos más importantes de validación de la figura docente, el cual puede emanar del ejercicio e imposición de una presencia que tiene un poder implícito y lo ejerce a través de la coerción y/o el uso de la violencia explícita o implícita (las calificaciones como medio de coerción, los reportes, citas con padres y madres, gritos, amenazas de reprobación, etc) o bien sucede consecuencia de la demostración y habilidad de una destreza didáctica por medio de la cual logra la atención de los grupos y con ello su control.

Otro de los elementos significativos para vari@s docentes, fue precisamente el que entre sus recuerdos algun@s de sus profesor@s impartieran clases amenas y divertidas a través del uso de diversas estrategias didácticas; lo cual enunciaron como una cualidad laboral que se espera tengan l@s “buen@s maestr@s”

Sí, fíjate que si recuerdo algunos; sobre todo de la secundaria. Recuerdo uno de Biología, muy dinámico, muy movido y teníamos nuestro laboratorio de Biología y en esa época todavía se autorizaba a hacer disecciones y abrir un conejo y a mi me gustaba mucho. Entonces con él pues siempre hacíamos muchas cosas, siempre nos decía "A ver, vamos a hacer esto, vamos a hacer esto, vamos a ir al laboratorio, van a traer su bata" Y entonces como que yo creo que él si me marcó. Lo veía y pensaba "¡Ay que bueno! ese maestro bien activo, bien dinámico, cambia sus formas de enseñar" Nunca te aburrías y ese me marcó. Hasta yo decía "Cómo quisiera ser como él". Si, de verás, muy bueno eh, muy bueno. Y hasta amigable. Claro, eran otros tiempos (Entrevista, febrero 19, 2014).

Te puedo hablar de una profesora de matemáticas cuando estuve en la carrera de pedagogía; excelente maestra, excelente, excelente. Lo poco que aprendí de matemáticas lo aprendí con ella y además me llamó, ella me llamó mucho al rollo de los maestros por su manera de trabajar, porque ella decía que enseñaba no para que tú aprendieras matemáticas sin ninguna aplicación, sino que te enseñaba matemáticas para que trabajaras con tus chavos. Entonces a mi me gustó mucho su manera de trabajar y se me quedó también muy grabada. Físicamente ella era muy hombruna ¿no?, o sea era una profesora altota muy robusta, no gorda, sino robusta así como que imponía mucho, imponía mucho la profesora. Pero era excelente maestra. No era de esas profesoras que te apapachan y miman, ni lo necesitaba, te lo juro que con su manera de trabajar, de enseñar las matemáticas te ganaba. Era muy seca con nosotros, muy muy seca, pero... cómo te puedo decir?

en la forma como enseñaba se veía que tenía una real preocupación para que los chavos aprendieran ¿no? y eso ya es ganancia, ya es muchísimo en una persona; aunque no fuera ella muy evidente en sus sentimientos, la manera en que se entregaba a la explicación de las matemáticas te daba a entender que realmente le preocupaba que los chavos aprendieran (Entrevista, noviembre 21, 2013).

En esta última narración se dibuja entre líneas otro aspecto que forma parte de esa responsabilidad asumida de la figura docente: la entrega y compromiso con la educación de las nuevas generaciones; cuando nuestro@ colega dice “la manera en que se entregaba a la explicación de las matemáticas te daba a entender que realmente le preocupaba que los chavos aprendieran” (Entrevista, noviembre 21, 2013), implícitamente alude a la noción de dichas responsabilidades docente. Esta perspectiva está encarnada en la noción de tod@s l@s docentes con quienes hubo relación durante el trabajo en campo e incluso es un referente para buena parte de l@s profesor@s en el nivel básico de educación institucional.

La delegación de esta responsabilidad, implica un poder sobre la figura docente que le obliga a pensar en el control como herramienta para garantizar ese aprendizaje. Sin embargo, esta perspectiva se topa con dos importantes contratiempos: la imposibilidad humana de tener el control sobre los procesos, actitudes, aprendizajes, emociones y demás aspectos que participan en el aprendizaje de l@s estudiantes y la figura de las madres y padres de familia como autoridades que también educan.

El otrora poder incuestionable del ejercicio docente que les permitía tener un control cuasi absoluto sobre sus estudiantes, aunado al desprestigio de su labor en la actualidad y el crecimiento del acceso público a la información que enseñan; entra en disputa con las otras figuras de autoridad para l@s estudiantes, sus madres y padres. El anhelo por aquel poder originalmente delegado a su figura, aparece en sus narraciones como un recuerdo que se niega a desaparecer.

L@s docentes significativ@s y el anhelo de un poder incuestionable

La perspectiva del control como una de las cualidades laborales que constituyen al ejercicio docente, emana del cruce entre las narraciones familiares respecto a la figura docente como símbolo de una autoridad importante y las experiencias vividas durante su historia como estudiantes; imágenes que hoy se recuerdan a la luz del ejercicio de esta profesión y en un contexto donde el otrora poder incuestionable, cede su lugar a nuevas

formas de mirar el proceso educativo y el papel de l@s profesor@s en éste. Sin embargo, en el cotidiano, el control de grupo sigue siendo una exigencia entre colegas y por parte de las autoridades e institucionales escolares y familiares.

Sobre l@s docentes se deposita la responsabilidad de atender, enseñar y educar a grupos cada vez más numerosos de estudiantes y para lograr ello se les exige tener el control de los comportamientos, actitudes y aprendizajes que suceden en el aula; sin embargo, en la práctica cotidiana difícilmente se les dota de las herramientas y capacitación necesaria para lograrlo. En este contexto y producto de la combinación entre exigencias institucionales y nociones internalizadas como cualidades que se esperan de la figura docente, en algunas de las narrativas respecto a sus profesor@s aparece una especie de anhelo implícito por las formas en que aquell@s ejercían un poder; acciones que, si bien no son recordadas con mucha simpatía, constituyen referentes de cierta efectividad para el aprendizaje.

Mis papás siempre me pagaron escuela particular; aunque nunca fuimos gente de dinero. Pero mi mamá estudió en escuela particular y siempre tuvo la idea de que en escuela particular era mejor o ha sido mejor. Desde siempre estuvo en escuela particular y la particular en aquel tiempo te puedo decir que una exigencia muy fuerte. Una exigencia de total barrera maestro alumno, total señor, maestra, miss. Sacerdote, padre, madre, monja, siempre; jamás yo recuerdo un maestro al que le dijéramos "Oiga profe" no, no, no, jamás. Maestro, directamente. "A mi no me venga con que profe, no" O sea una exigencia muy marcada, desde primaria, secundaria y hasta prepa, ¿no? Y funcionó; pero si te deja así como... [hace ademán de temor]. Sin embargo, funcionó en el momento para estarme tranquilo (Entrevista, octubre 24, 2013).

Por ejemplo, al que también le funcionaba mantenernos pero sí a la raya, era al de matemáticas; yo me acuerdo que nos dejaba tarea y cuando el maestro entraba, tú tenías que estar parado en tu lugar derecho, con el cuaderno abierto donde estaba la tarea. ¿Cómo le daba tiempo a revisar? no se, pero él pasaba y todos estábamos así derechos en nuestro lugar. Nadie se movía ¡eh!, imponía su presencia, imponía su voz y a pesar que decían: "Es que es gay el maestro; es del otro lado el maestro", ahí valía gorro si el maestro era o no era eso que decían. Él imponía su presencia, imponía su voz y te digo, éramos 57 alumnos y a todos nos pasaba a poner el sello de la actividad o de la tarea que había dejado (Entrevista, febrero 18, 2014).

Me acuerdo también de otra maestra que me marcó, daba español y no quería que ni te acercaras al escritorio. Ella marcaba así su territorio, diciéndote: "Ya sabes, tú no tienes ni por qué subirte aquí a la plataforma" Y menos podías hablarle así un poquito fuerte, porque te decía de hasta lo que te ibas a morir. Un día me

acuerdo que leímos un texto del libro y pues me gustó mucho, lo leí y casi casi lo memoricé. Y que dice en clase: "A ver ¿quién va a participar del tema?" y me paro y digo "Yo" y comienzo a explicar, "No pues que trata de esto y trata de esto" Y me dice: "Muy bien, muy bien; ya ven cómo si son inteligentes, si pueden". Y así era en sus clases, yo creo que ni un alfiler se escuchaba cuando llegaba esa maestra porque, aunque era grande imponía. Nada de que estabas hablando o echando relajo, ¡eh! no, llegaba y todos a trabajar y a la expectativa de lo que nos iba a poner a hacer. Ella sí que era... yo digo que exagerada en la exigencia; no podías ni hablarle al de al lado. Aunque ya después, la verdad, ahora lo entiendo. Por ejemplo, recuerdo que nos ponía a leer... y te estoy hablando de la secundaria, y nos ponía a leer "el Diosero", "la Iliada", hasta "el Quijote". Yo no lo leí todo, pero ella nos bajaba a la biblioteca y eran unos librotos, bien grandotes. Y "A ver, vamos a leer este capítulo" y todos en silencio. No, de aquel que levantara la voz, lo paraba y lo sacaba. Si era muy exagerada, muy estricta. Pero ya después me di cuenta, que pues sí le funcionaba. Y en algún momento comprendí que pues hasta eso no estaba tan mal la maestra después de todo. Había exigencia, mucha exigencia en esa maestra. Pero me di cuenta que si me sirvió, porque ya después hasta les decía a mis hijos: "Este ya lo leí, este ya lo leí". Y fijate ahora cómo tú no puedes pedirles aquí un libro para leerlos porque estas violando los reglamentos (Entrevista, febrero 19, 2014).

En tercero por ejemplo, había un maestro que era de los que más pegaba; ese maestro era alcohólico. Pero era muy bueno en su trabajo. Después en la secundaria tuve un par de maestros que eran muy buenos por la forma en que dominaban sus conocimientos; específicamente de la asignatura de español. En la prepa, ahí fueron más; uno que era, en serio, completamente alcohólico, mal plan, pero un maestro de física que... yo jamás he visto un matemático en mi vida tan bueno, jamás, jamás. Pero así, o sea, en serio pedísimo, pero ¿vías que maravilla de maestro y el control que tenía en el grupo?, una cosa de admirarse (Entrevista, septiembre 26, 2013).

El anhelo por ese poder y control al que accedían con tanta facilidad sus docentes, se encuentra atravesado por la impotencia actual para lidiar con el escenario al que en su ejercicio cotidiano se enfrentan. El contexto no es el mismo, ni los estudiantes y sus estructuras familiares tampoco; sin embargo, en las narrativas respecto a sus docentes, aparecen esas acciones como herramientas referentes para el anhelado control que tanto se les exige.

Es muy difícil ya últimamente dar clases, la situación de los grupos es muy complicada. Ya no puedes ponerles con rojo "No cumplió la tarea", porque los estás dañando psicológicamente. Inclusive ni siquiera les puedes gritar, porque hasta vienen algunos papás "No, no le grite maestro" "Pero ¿cómo no le voy a gritar si todos están en un desorden tremendo?, ¿qué hago, señora? ¿qué herramienta nos están dejando, qué estrategias nos están dejando?" Que fuera

como con mi maestra la estricta; llego y todos calladitos. Pero no, es muy difícil ya. Es muy difícil el ambiente con los alumnos; yo digo que ya nos tomaron la medida, porque como se dan cuenta de que no les hacemos nada, "Hago lo que quiera, me salgo, llego tarde; nomás mandan a llamar a mi papá y... pues me dice: ya, ya no lo hagas, ya no lo vuelvas a hacer" entonces pues no hay consecuencias reales (Entrevista, febrero 19, 2014).

La presencia de docentes autoritarios e impositivos en sus historias académicas, significó para algún@s de ell@s, el inicio de una reflexión sobre la importancia de mirarse y mirar a l@s otr@s como parte del proceso de enseñar y aprender. El contacto con la violencia que implica ese tipo de autoridad y el reconocimiento de lo que ello significó en su historia académica, abrió la posibilidad a pensar en otras formas de ejercer la docencia. Este tipo de "mal@s maestr@s" surgen en las narraciones como referentes de lo que hay que evitar ser. Contactar con la experiencia desagradable y las emociones que ésta generó, se vuelve un puente para el inicio de la construcción de una figura docente desde un "estar siendo" (Kusch, 2000).

Ni siquiera nos miraba, "se sienta y se calla". L@s docentes significativ@s y la negación de l@s otr@s

Dentro del rubro de los que consideraron "mal@s maestr@s" mencionaron a quienes se caracterizaban por relacionarse con ell@s desde un lugar muy rígido o violento, docentes que l@s ignoraban y/o simplemente les daban indicaciones generales para luego salirse a platicar o definitivamente quedarse dormid@s.

La narración de las acciones autoritarias de sus docentes y el reconocimiento de la implicación que tuvieron éstas en sí mism@s, es consecuencia de la adscripción a una identidad docente que les ha permitido designarse a partir de enunciar a l@s otr@s. "Lo que en realidad distingue la adscripción de la simple atribución de un predicado a un sujeto lógico, es, en primer lugar, el poder del agente para designarse a sí al designar al otro" (Ricoeur, 2011: 103). Al narrarse en la diferencia y el reconocimiento, se consolida una identidad que permite acercarse a un encuentro con sí mism@s y l@s otr@s.

En efecto, es en la historia narrada, con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma (Ricoeur, 2011: 142)

Las descripciones compartidas constituyen un esbozo de consciencia sobre aquell@s profesor@s que no les miraban, figuras que se instauraban como referentes negativos al ejercer su labor desde un lugar de profunda violencia, el de la negación de l@ otr@. La anulación de toda posibilidad de interlocución implica invalidar la presencia de aquell@s que se encuentran frente a un@, lo que constituye una violencia ontológica: negar l@ otr@ y con ello negarse a sí. El recuerdo de esas relaciones fue un parteaguas para algun@s de l@s docentes con quienes se conversó, pues implicó el deseo de no hacer con sus estudiantes lo que habían hecho con ell@s.

Terrible, terrible fue mi historia como estudiante porque yo te puedo decir que en ese plano yo no tengo recuerdos agradables, o sea yo no recuerdo a ningún maestro que lo haya sentido así como que mi guía o que me haya acercado con él cuando tenía problemas. Jamás, jamás tuve yo una persona frente de mí como profesor. Al contrario, tengo recuerdos muy negativos de los maestros que he tenido y la verdad es que a estas alturas después de 50 años te puedo decir que todavía recuerdo algunos de estos maestros y sus actitudes nefastísimas, totalmente agresivas en contra de los niños; de esa gente obviamente frustrada por muchas razones. Entonces yo entro a la escuela en una situación semejante ¿no?; de no sentirme tomada en cuenta y era muy humillante porque se burlaban mucho los maestros. Por ejemplo, yo tengo una letra espantosa, la he tenido así siempre y a estas alturas todavía la tengo terrible, pero entonces se burlaban de mí por cómo escribía, ese tipo de maestros que te exhiben ¿no? que todo el tiempo te exhiben por cualquier razón. Ese era mi problema, que todo el tiempo me exhibían y para acabarla de amolar, una de mis hermanas era la cerebrita, entonces siempre la comparación. Esa fue la situación, que fueron actitudes muy humillantes de parte de los maestros hacia mi persona. En la primaria tuve una maestra de la que aun recuerdo incluso su nombre, se llamaba Manuela; no se si todavía viva, pero esa señora fue de las personas más humillantes que pudo haberme tocado y recuerdo así con mucha claridad una situación que se presentó con otra niña. Se le perdió dinero a la maestra y culpó a una niña sin saber ni siquiera, la culpó, la hincó ahí enfrente de todos, le pegó "tú fuiste, dime, dime que tú fuiste" y la ofendía y la niña llorando "no fui, yo no fui, yo no fui" llore y llore. Esa imagen se me quedó grabadísima para mal. Después, en la secundaria se me quedó grabada la imagen de una maestra que siempre me comparaba con mi hermana, toda la vida; bueno yo odiaba esa situación. Era la maestra de geografía, no recuerdo ahorita su nombre, pero apenas la veía llegar con su mapa gigante, ¡Ay, te juro que se me revolvía el estómago! Ya sabía yo que me iba a pasar, siempre me pasaba y según yo estudiaba para que no me hiciera quedar mal con los demás. Te juro que yo la veía llegar y todo se me olvidaba. Colgaba su mapota y siempre me pasaba, siempre y me decía "¿Por qué no eres como tu hermana? y ¿por qué esto y lo otro...?" o sea muy mal, las comparaciones de toda la vida. Esa maestra también se me quedó muy grabada (Entrevista, noviembre 21, 2013).

Por ejemplo uno de cuarto me caía mal porque ya se interesaba en las niñas; se notaba que sus alumnas preferidas eran mujeres y eran como las más desarrolladas físicamente ¿No? y como que era llevadito con ellas, porque no se llevaba con todo el alumnado. De hecho, en realidad no nos daba clase, nada más se acercaba a las niñas y se la pasaba con ellas y nos ponía a hacer actividades a nosotros. Era mal maestro; ¡El de quinto estaba peor! Porque ese agarraba y se salía; le gustaba mucho decirnos esto: “¡Yo no soy de esos maestros que nada más andan chismeando ¡eh!, yo me la paso aquí en el salón!” No es cierto, no hacía eso, era justo lo que no hacía; se salía y hasta del brazo andaba con otras maestras recorriendo la escuela y ahí nos dejaba a nosotros adentro y a veces ni siquiera nos asignaba trabajo. En general, pues los de secundaria todos eran el terror. A mí nunca me aventaron nada, ni me castigaron porque yo me cuidaba de que no me tocaran esas cosas; pero sí aventaban borradores y gises, sobre todo a los hombres. El de quinto que se salía mucho, los ponía a cargar las mochilas. Si eran como que muy bruscos; no me gustaban que fueran bruscos los maestros, aunque no fuera conmigo, porque creaban tensión, o sea, siempre estaba la tensión, pero no sólo de mí ¡eh! del grupo entero (Entrevista, diciembre 4, 2013).

El ejercicio de la violencia como elemento de relación con l@s estudiantes y el proceso mismo de enseñar y aprender, aparece en las narraciones docentes de forma recurrente. El contacto con una figura que sustenta el ejercicio cotidiano de su labor en un poder incuestionable y hace de la violencia una herramienta de control, implicó la construcción de recuerdos desagradables que permitieron comenzar a repensar la profesión desde otro lugar. Mirarse a sí mism@s, en un contexto educativo donde la negación y ausencia de una interlocución era la constante, posibilitó imaginar otras formas de ser docente. Es en el reconocimiento de un estar siendo, donde el ser se aleja de sí como deber ser, para acercarse a l@s otr@s que le interpelan.

El hecho vivido como traumático sienta un precedente en la noción de una figura docente, fungiendo como antítesis de acción. En la trama narrada, el personaje principal aparece como “sujeto” a un poder que no puede ser cuestionado, aun cuando ejerce una violencia. El contacto con la emoción que dicho recuerdo genera, permite repensar el propio lugar, tanto en el relato pasado, como en la trama actual.

Había uno de Historia en la secundaria, que hasta de recordarlo siento que me saca de onda. Fijate, éramos puras mujeres, me tocó en un grupo experimental en donde íbamos a ser puras mujeres, 57 imagínate; entonces el maestro llegaba y siempre se le hacía fácil decirnos: “¡Hagan sus equipos!” y hacíamos nuestros equipos de cuatro, de cinco etcètera y el decía: “¡Hagan de su libro tal página y contesten el cuestionario que viene ahí! y se ponía con su periódico supuestamente a leer ¿no? y de repente, pues yo creo que pensó que entre relajo y

los gritos ahí de nosotras, nadie se daría cuenta y de repente una compañera dice: "Oigan, ¿quién ronca?" y el maestro seguía queque leyendo y no bajaba su periódico y cuando nos fuimos a asomar era el maestro quien estaba roncando. Entonces yo decía: "¡ay caray!, no pues está canijo ¿cómo puede roncar con tanto escándalo?" Éramos muchas, éramos muchísimas. Yo creo que sentía que era la dinámica que le gustaba y le funcionaba con el periódico aquí. Y te digo, le valía si estábamos platicando o no. O sea, con que tuvieras el cuaderno y la actividad que él te dejó, ya con eso pasabas (Entrevista, febrero 18, 2014).

Tenía una maestra de español que era, ¡híjole! Llegaba y decía: "Romanticismo. El Romanticismo es la época en que se... Tun, tun tun" Veinte minutos dictando y "Descansen cinco minutos... seguimos: y después del Barroco... Tan, tan, tan, tan" Te puedo jurar que fueron dos años, cuarto de prepa y sexto de prepa, donde siempre fue así y al terminar la semana: "El lunes hay examen". "Barroco: ¿cuántas clases de Barroco hay?... tun, tun, tun" Termina el examen, "Siguiente tema, el Romanticismo: el Romanticismo es... tan, tan, tan, tan..." Te lo puedo asegurar y te lo juro, o sea, nadie me lo cree. Te lo juro que así fue la clase durante dos años. Y yo así... [hace el ademán de escribir rápido] Y terminabas un cuaderno y seguías con otro cuaderno; o sea nadie, me cree, me dicen: "¿En serio?" No recuerdo ni cómo se llamaba la maestra, ni me interesa recordar eso; te lo juro. Una vez la ví, como cuatro años después de que salí; me la encontré en Suburbia y se me queda viendo y así como que [hace el gesto de que se voltea] Ni ganas me dieron, hasta se me hizo el estómago así de... [hace gestos de enojo] O sea, en serio, ¿qué aprendí? nada de español, nada. Si hay gente pésima en ese sentido. Y me tocó esa y te digo que si la veo yo creo la alucino y la boto. Ese tipo de gente nunca te puede ver de frente. Yo no sé si sea un trauma un temor a confrontarnos o ¿qué? pero llegaba con unos lentes grandototes que usaba y nunca nos veía. Si, es en serio, ni siquiera nos miraba, no, no, no, no "se sienta y se calla" era lo más que nos decía. O sea así "se calla". Yo les digo a los chavos: "aguántame hijo, estoy hablando o ¿quieres hablar? pasa tu" No que: "cállate" o sea se me hace una falta de respeto. Y así era: "se calla" (Entrevista, octubre 24, 2013).

En los recuerdos sobre sus docentes, la violencia se manifiesta de diversas formas, consecuencia de un poder absoluto concedido culturalmente y muchas veces normalizado en la práctica cotidiana. Al ser tan evidente la negativa de l@s otr@s a mirarlos, la experiencia vivida impactaría sus recuerdos y decisiones presentes; paradójicamente la negación de l@s otr@s aparece como oportunidad para refugiarse en sí mism@ y contactar con lo que se desea ser.

“El estar aquí se lo debo a él; prácticamente”. L@s docentes significativ@s por sus cualidades humanas: hacia el camino del reconocimiento

Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de amor sin

temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resintiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario (Freire, 2008: 26)

El ejercicio docente constituye también una oportunidad para mirarse a raíz del encuentro con es@s otr@s que se postran frente a sí. Muchas veces aquellos rostros son un espejo que nos convocan a poner nuestra atención en lo que estamos siendo y ese instante viene acompañado de múltiples emociones, recuerdos, anhelos e historias que hemos ido encarnando a lo largo de nuestra estancia en este mundo; cuando acudimos a ese encuentro desde el contacto con nosotr@s mism@s, acontece el amor como una consecuencia del sabernos reconocid@s. Es entonces cuando “la huella del otro” (Lévinas, 2000) se incrusta y deja una marca que habrá de permanecer durante mucho tiempo.

Y de cuando era niña yo quería a mis maestras, a las primeras, entonces yo no veía, un genio, no; veía que ¡ésta es buena! ¡ésta es amable! ¡ésta nos trata con cariño! Ajá, esas eran mis maestras; eran normales, se vestían normal, no eran ni delgadas, ni obesas, eran agradables, creo que lo que me gustaba era su sonrisa, su rostro, no eran bellezas pero eran lindas. Las que recuerdo con afecto, las que eran importantes para mí. (Entrevista, diciembre 4, 2013).

Desde ahí también me empezó a llamar la Biología, con la maestra que me daba esa materia en la secundaria, dije: ah, pues está padre ¿no? Cuidar el medio ambiente, cuidar el ser humano; pues era muy amena su clase, fíjate. Y a lo mejor, también, porque era muy cercana a nosotros. Nos veía y decía: ¿cómo vas?, ¡échale ganas! palabras tan simples como: ¿dónde vives?, ¿cuántos son en tu casa? Ya te digo, de ahí se fue haciendo como que esa cercanía con la maestra, ¿no? Era chaparrita, blanquita, pelo corto. Se le veía una cara muy tranquila, relajada. Entonces yo la veía así como: "¡Ay que rico estar en su clase de la maestra! ¿no?" (Entrevista, febrero 18, 2014).

Gabriel Guzman un maestro que me ayudó mucho; cuando yo entré a dar clases mis horarios eran un problema. Y entonces o daba clases o estudiaba y él me acuerdo mucho que me dijo: "Yo sé lo que es estudiar y trabajar, es una friega" Entonces me acomodaba los horarios de tal forma que yo perdía las menos clases posibles y me decía: "Mira, estamos en agosto, nosotros en septiembre empezamos a dar clases, este es el horario del primer semestre para que cheques tu horario" Entonces yo acomodaba mis clases de la escuela en función del horario que él me daba de la escuela de música. Cada año, durante cuatro o cinco años. ¡Híjole! Yo a ese maestro le debo, yo creo que demasiado. Gabriel Guzmán,

mis respetos la verdad. El me daba varias materias, me daba composición, armonía, instrumento, que en este caso era piano y géneros y estilos musicales. Yo a él le debo... Híjole! Y lo recuerdo mucho, lo recuerdo mucho a ese maestro porque me benefició, me ayudó, sin pedírselo. O sea, él me decía: "Yo sé, yo se lo que es estar en tu posición y es muy difícil" Se puso en mis zapatos. Y yo lo recuerdo con cariño. Y cuando fui a la escuela por mis documentos me lo encuentro y le saludé con un gusto. Son gente que dices tú "Valen, valen" Porque te ayudaron ¿no? te ayudaron sin ningún compromiso. Y él fue el que me dijo: "No hay bronca" "Oye profe es que no te puedo entregar la tarea ahorita, aguántame" "Entrégamela cuando puedas" Orale, o sea, ¿quién te hace eso? ¿no? en una carrera, en la licenciatura; cuando ves eso. No, la verdad creo es al único maestro al que le debo yo respeto y admiración y agradecimiento. En clase era una persona bonachona, buenísima onda, nos contaba sus chistes, ocurrencias; su clase era muy divertida. Era gordito, chaparrito, blanquito, bigotito, medio chinito; chistoso, muy agradable. Él si, muy agradable. Tú al verlo, te daba buena vibra y obviamente sus clases te relajaban; todo mundo lo quería, todo mundo lo estimaba, porque su forma de ser, muy consciente... muy consciente la verdad en ese sentido (Entrevista, octubre 24, 2013).

El maestro de Biología, ese prestaba más a platicarle, a decirle alguna duda, preguntarle. Y él si te contestaba. Era muy dinámico y nos decía: "A ver, vamos a ver esto, vamos a hacer esto; tal día vamos a ir al laboratorio, vamos a hacer esta práctica" Así muy dinámico y alegre con casi cualquier actividad de la materia. Y si, la verdad si me marcó mucho (Entrevista, febrero 19, 2014).

Mientras hablaban de aquell@s profesor@s qué les marcaron, se miraban en sus ojos, sus gestos, su cuerpo, la luminosidad que deja el paso de un recuerdo satisfactorio y placentero. En ese momento fue evidente cómo la figura docente puede ser una puerta que conecta con el reconocimiento y contacto con sí mism@ y l@ otr@.

En estas narraciones hablan de sus profesor@s a partir de describirles con toda su corporalidad, sus movimientos, sus expresiones; en sus recuerdos están impregnados rasgos de personalidad, por encima de cualidades laborales. La figura docente se acerca entonces a un lugar desde dónde reconoce a sí mism@ y l@s otr@s en toda su humanidad. Ese es precisamente el camino que proponemos cuando hablamos del proceso de enseñanza y aprendizaje como una oportunidad para el encuentro humano. Para llegar a ello, es necesario y urgente un trabajo desde el contacto que permita a l@s docentes mirarse a sí para lograr mirar a l@s otr@s. Mientras la figura docente se encuentre permeada por una noción construida e internalizada desde un ser docente en tanto deber ser (parafraseando a Kusch, 2000), las posibilidades de un contacto se

encuentran lejos del alcance de esta profesión.

3.3. La figura docente y sus disputas con las nociones de las madres y padres de familia

Si pensamos en el origen de la figura docente heredada y reproducida por buena parte de quienes aun ejercen esta profesión en el nivel básico, habremos de concordar que dicho imaginario emergió arropado por un Estado posrevolucionario quien la miró como estandarte para la difusión e instauración de un discurso identitario hegemónico. L@s maestr@s jugaron así un papel medular en la construcción de lo que llamamos identidad nacional; en múltiples poblados, lugares y espacios, fungieron como l@s representantes de ese poder federal. Este proceso coadyuvó a que durante muchos años su imagen fuese símbolo de un respeto que rayaba en la admiración y hasta la devoción; esta dinámica les dotó de un poder hegemónico al cual se alineaba el resto de la comunidad educativa (estudiantes, madres, padres de familia e incluso gran parte de la comunidad no escolar). Desgraciadamente, no tod@s l@s docentes fueron responsables con éste y en ocasiones abusaron de él; pero, aun cuando no lo hacían, la estructura en que aquel poder se sustentaba, estaba conformada por nociones de autoridad hoy relegadas, cuestionadas y puestas completamente en tela de juicio.

La figura docente como autoridad, tenía múltiples atributos sobre l@s otr@s; su voz era escuchada y se tomaba como la única válida. Sus mandatos se seguían sin chistar ni ser cuestionados, incluso gozaba del ejercicio legítimo de la violencia, muchas veces secundado por las mismas estructuras familiares.

Con el paso de los años, el otrora poder hegemónico sobre la educación de las nuevas generaciones, comenzó a ser cuestionado y criticado por el abuso que se cometía sobre l@s estudiantes. Hubo entonces que disputar el control con aquellas figuras de autoridad que originalmente se habían rendido ante la docencia; bajo este escenario, much@s de ell@s optaron por apelar a mantener el control, al menos al interior de sus aulas. No sin antes recriminarles a l@s otr@s sus descuidos e irresponsabilidades sobre lo que consideran les tocaría entonces cumplir –preservar la figura de autoridad y control respecto a las actitudes y reacciones de l@s jóvenes-.

Yo te puedo enseñar de unos veinte casos que yo he tenido; en los que hablas con los papás, les dices: "señor su hijo tiene problemitas de esto y esto" y no hacen nada. Obviamente el chamaco reprueba; no se le reprueba por flojo, se le reprueba porque de alguna manera pues tampoco hay nada que evaluar. Les digo: "hijo ¿qué te evalúo?" Porque también hacerles todo es consecuentar al papá, estas de acuerdo. "En la escuela le hacen todo; ahí que lo resuelva la doctora, el de música, el de taller". Para mí es más que nada el hecho de que no hay un hábito de estudio; es más, deja de estudio, de vida! (Entrevista, octubre 24, 2013).

Vino un papá y me dijo "A ver ¿usted qué hace maestro? porque conmigo ya no quiere hacer nada, ya no puedo" Dice: "Yo apruebo todo menos que lo golpee". Le digo: "Bueno pues sí pero conmigo no hace nada, tampoco" Pero fijate, hay una situación con este niño, él trabaja de cerillo. Y eso siento que le da como que cierto poder, porque como el papá no trabaja, el niño es el que luego trae dinero, más dinero que el papá. Ve que situación, digo: "Ay no". Pero estando ahí el papá y que el niño vaya a trabajar de cerillo, como que siento que le quita poder al papá y tiene él la autoridad (Entrevista, febrero 19, 2014).

Si porqué cuando ves, te das cuenta que los que andan perdidos son los papás; no saben ni en que van los niños, ni que estan haciendo. Nada más con que te hayan dicho: "le puede dar una oportunidad para que haga la actividad mijo". Dices tu: "bueno entonces no le ha revisado sus cuadernos; ni siquiera se sienta con ellos a revisar un ratito". Más bien lo que se necesita es guiarlos, ¿no? Quien sea que esté al frente de ellos, empezando desde los papás. Que estén al pendiente de ellos, porque dices tu: "¿Cómo es posible que a veces ni ellos los conocen?" A veces lo conoces más tú, que el papá. Pero hay niños que, nada más los vienen a dejar y no vienen los papás; no ven a su papá o su mamá porque desgraciadamente, ahora se está dando mucho que o nada más viven con el papá o nada más viven con la mamá. Y resulta que ellos están en el abandono total y los ven hasta las 8 de la noche (Entrevista, febrero 18, 2014).

Ante el creciente reclamo de las madres y padres de familia respecto a algunas de sus formas de ejercer la autoridad, una de las posturas que suele escucharse entre l@s docentes es aquella que reclama a estas otras figuras de autoridad, su obligación por ejercer una relación de disciplinamiento sobre l@s jóvenes que les permita ejercer su labor en el aula sin mayores contratiempos. Si ya no pueden utilizar las formas coercitivas de antaño para mantener el control, ahora lo justo sería que madres y padres de familia se hagan cargo de, al menos, preservar una educación que refrende la importancia de la subordinación a la autoridad.

De hecho en primer instancia deberían de ser los padres. Yo creo que es primero en la casa, después tal vez depende del entorno del joven por supuesto... pero sí: primero en casa y ya después en la escuela (Entrevista, septiembre 26, 2013).

El punto de quiebre en esta perspectiva se encuentra en el aferramiento a una estructura de poder y autoridad que niega el diálogo con l@s más jóvenes; lo que conlleva a establecer una confrontación con aquell@s adult@s que cuestionan esa lógica, no refrendan este tipo de ejercicio de autoridad o pretenden sobreponerse a la de ell@s. Nuevamente la perspectiva maniquea del mundo imprime su sello en las nociones docentes; si se habla de compartir la responsabilidad tendrá que ser bajo la garantía de que se preserve la noción de autoridad autoritaria, cualquier intento de menosprecio por la labor es contraatacada haciendo hincapié al derecho que se tiene del control en los propios espacios de poder; es evidente que en este panorama la figura de l@s estudiantes como personas con una posible agencia sobre sí y sus decisiones, se encuentra totalmente subordinada a la responsabilidad de su madres y padres, de ahí que la interlocución sea solamente con l@s otr@s adult@s. Cuando el poder que se tiene dentro del aula, no logra surtir el efecto esperado, se tiende a recurrir a es@s otr@s autoridades, antes que pensar en el establecimiento de un diálogo con l@s estudiantes.

El adultocentrismo implícito en algunas estrategias de resolución de conflicto con l@s estudiantes

La imposibilidad de mirar a l@s estudiantes como interlocutor@s válid@s se encuentra atravesada por diversos elementos contextuales y heredados; uno de ellos es la idea de que por ser jóvenes no tienen las capacidades para hacerse responsables de sí mism@s ni de tomar decisiones correctas. La diferencia de edad es percibida como un factor que implica cierta inferioridad en múltiples aspectos, para esta mirada el ideal a alcanzar es la etapa adulta; cualquier otro rango etario es percibido como un lugar de paso y aprendizaje para llegar a éste o bien, un momento de decadencia. A dicha estructura de pensamiento la conocemos como adultocentrismo, lo cual implica una...

...concepción de la juventud como una etapa de preparación para la inserción de las personas jóvenes en el mundo adulto. Desde estas perspectivas se asume que la juventud es una etapa de tránsito de la vida, que adquiere valor en la medida en que está referida al mundo adulto, y que su importancia consiste en que “en algún momento” se llegará a ser adulto (Vásquez, 2013: 221).

Bajo esta mirada l@s jóvenes no tienen agencia de sí ni en sus decisiones; por lo cual, cuando hay necesidad de solucionar una indisciplina o l@s estudiantes no quieren

“entender”, el camino es un llamado a la madre o el padre para dirimir el problema, obviamente sin la intervención de l@s jóvenes. A continuación, una narración donde acudimos a una confrontación por el control del proceso educativo de una estudiante, lo más interesante es que en ningún momento aparece la voz de ést@, la imagen es la de dos adult@s resolviendo un problema entre sí en donde la tercera persona no figura mas que cómo elemento de disputa.

Te voy a comentar un caso que ya tiene tiempo. Un problemita con una alumna que se la pasaba comiendo, llegó un momento que me cansó y le dije "¿Sabes qué? si no vas a estar en clase atendiendo, mejor no asistas; quiero que venga tu papá o tu mamá para decirle la razón" Lllaman a su familiar y cuando llega era el abuelito: "Usted me mando llamar", me dice. "Pues no se quién sea usted en principio" le digo. "Soy el abuelo de..." me contesta. "Ah, sí" "Y ¿qué quiere?" Así, con cara de enojado. Le digo: "Si gusta pasamos a la sala de maestros para platicar" "Pues no gusto pero tengo que hacerlo" me contesta. La verdad si me freakeó. Le digo: "Siéntese; pues mire lo que pasa es que su niña" "¿Qué no sabe cómo se llama?" me interrumpe "Sí" y hasta le dije apellido y todo. Pero bueno; le empiezo a explicar lo que hizo y me dice: "Ah sí, pues ella me dice otras cosas" "Y ¿qué le dice?" le pregunto y la chamaca callada. Y el abuelo, voltea y le dice: "Dile, no te va a decir nada; yo estoy aquí para defenderte" O sea el abuelo así bien agresivo: "Mire maestro, yo tengo años de conocer esta escuela, usted es nuevesito; así que no conoce esta situación" Yo lo escuchaba y ahí iba como que agarrando valor. "No que esto y que el otro; yo sé del mundo y yo tengo tantos años y usted tiene apenas veintitantos..." Ya terminó de hablar y ya, me cansó. Le digo "a ver, pregunta número uno: ¿es usted maestro?" "No, pero..." "No, no, no. ¿Es usted maestro? ¿Ha estado frente a un grupo?" "No" "¿Es su hija?" "No, pero es mi nieta" "Ah bueno; es que ahí hay una diferencia entre que es mi hija y es mi nieta" "Pero es que yo la he criado" "Sí, pero el abuelo no es como el papá, señor. Vamos a ser sinceros, vamos a remitirnos a lo que es la realidad. Usted como abuelo, no puede tener la misma relación que como el papá" "No es que su papá no vive con ellos" "A bueno, entonces partimos de que hay un hecho. Que la niña esta inconforme con ciertas cosas" "Es que usted les habla a todo mundo de respeto y usted no respeta" "¿Por qué no?" "Porque dice mi hija que usted le dice: si no tiras eso te lo quito" "A ver señor, su hija está tocando la flauta; se pasa la paleta, se muere en mi clase. ¿Quién es el responsable en la clase?" "No pues usted" "Y usted con justa molestia va a decir: demando al maestro porque en la clase de musica se murió. O sea si la regaño es malo, pero si se muere es peor señor. Yo me voy al bote y la escuela entra en un relajo entonces. Tira la paleta. Y le dije: tire la paleta o va a traer para todos" "Quién es usted para decidir que traiga para todos" O sea hasta en ese aspecto el señor ¿no? Dice: "Además dijera el padre Chinchachoma..." Uta, de ahí que me agarró. "A ver papá; yo conozco al padre Chinchachoma, yo iba a las ciudades perdidas con él a llevarle comida a la gente. Yo estuve en San Jose un año" Le empecé a sacar de religión. "Mire me voy a misiones en diciembre, semana santa, llevábamos esto y esto" "Ay si sabe

tanto ¿qué significa Chinchachoma?" "Sin cabello, señor. Así le pusieron de apodo, Chinchachoma, chinchuchoma, sin cabello; lo conozco, yo comí con él. Es más él levantó el cristo y dijo: A este cabrón le partieron la madre por pecado de ustedes. Lo conozco, conozco a las monjas, he comido con Norberto Rivera a dos mesas, señor." Le empezó a bajar, le empezó a bajar; dijo: "Bueno, tranquilicémonos un poquito" "No, no, no, tranquilicémonos pero bien. Porque a mi no me va a venir a decir como dar clase" Nos echamos una bronca; te juro que fue un rollo. Había dos maestras calificando y todos lo chamacos así, viendo; llegó un momento en que el nerviosismo se convirtió en coraje. Yo ya estaba bien enojado y llega Silvia, una subdirectora que teníamos y dice: "Maestro ¿todo bien?" Y le digo "Si maestra todo muy bien" Y se le queda viendo como diciendo es plática de dos. Le digo "Señor, permítame. Mi subdirectora viene a ver si requiero algún apoyo porque es mi subdirectora" "Si todo bien maestra" Le digo "Muchas gracias maestra, todo bien" No, ahora va la mía. Mira, pum, pum, duro y duro, pam, pam, y "conozco a su hijo también, su hijo Nuñez" Nuñez se apellidaban los chamacos. "Tan, tan, tan. Y el niño tan, tan" Es más saqué el expediente de su niño. "Mire su niño no me ha entregado, esto y me debe esto" No, no; ya era así de voy sobre tí. Sabes cómo terminó el rollo: "Maestro le ofrezco una disculpa" Y lo dijo así literalmente: "Con el maestro Juan Manuel y con usted, son las únicas personas con las que puedo platicar y dialogar ampliamente. Maestro, muchas gracias". Me lo encontraba y "Hijo ¿cómo estas?" Te lo juro te lo juro "¿Qué tal hijo cómo estas, cómo te va? Oye, a ver que día nos encontramos para platicar otra vez" "Cuando guste señor" (Entrevista, diciembre 5, 2013).

En las siguientes narraciones se puede mirar cómo l@s estudiantes no tienen ninguna agencia en el imaginario de l@s docentes, al grado que sus acciones y actitudes son responsabilidad prácticamente exclusiva de las estructuras familiares en que aquell@s crecieron.

No quieren escribir; yo dije "y ahora ¿qué está pasando? ¿qué tenemos que hacer, ahora, para modificar esas actitudes" Pero regresamos, otra vez caemos en lo mismo, el papá no está al pendiente, la mamá no está al pendiente. Yo tengo sellitos donde les pongo: "atención, su hijo no está trabajando" o "no quiere trabajar, motívelo a que haga su mejor esfuerzo". Con tal de que me firme la mamá o el papá; pregúntame si los firman. O le pongo: "tarea, no la terminó favor de terminar" y firmo yo y le pongo que tiene que firmar la mamá y que tiene que hacer la tarea, la que no hizo. Tampoco. Y pues yo digo "bueno, se supone que si están viendo esos sellos y saben no está trabajando su hijo pues van a venir a ver que pasa, ¿no? Pero ves tanto alumnos así, en sus cuadernos con sus sellos y ninguno viene a reclamar; ya hasta lo pongo a propósito para que vengan a reclamar y no vienen (Entrevista, febrero 18, 2014).

Que la maestra de cultura les pidió una exposición; pero ya hay una negativa de que "No, no la hicimos, no la hicimos" Les digo, "Pero ¿por qué no la hicieron?"

"Pues es que no nos pusimos de acuerdo, no, no la hicimos". Pero y los papás, digo "¿Oye y los papás?" De mi grupo, por ejemplo, de treinta y seis, nada más ahorita, trece alumnos expusieron y trajeron su tarea. De treinta y seis, menos de la mitad, casi una cuarta parte. Y me manda llamar la maestra y me dice: "¿Qué hacemos?" "Tomamos algunas acciones, voy a citarlos" Cito a los papás y no vienen. Estamos aquí esperando, nos tienen esperando (Entrevista, febrero 19, 2014).

Una vez asumida la noción de la responsabilidad absoluta de las madres y padres de familia sobre las actitudes y comportamientos de sus hij@s, la perspectiva de sus estudiantes habrá de estar permeada por la idea que se tiene de l@s primer@s, las posibilidades de mirar a l@s jóvenes como otr@s, nuevamente son interrumpidas por aquellas exigencias heredadas como parte de un deber ser. La educación como espacio de encuentro humano vuelve a ceder su lugar al como sí.

3.4. Nociones en torno a lo que deben ser l@s estudiantes y el proceso de enseñanza y aprendizaje: las contradicciones con la realidad

Hasta el momento se han revisado las perspectivas de l@s docentes respecto a su figura y labor, observando cómo aparecen esbozos legítimos por generar otras formas de relacionarse y ejercer su profesión; sin embargo, muchos de los elementos institucionales y culturales entorpecen dichos esfuerzos, dejando a l@s profesor@s en un estado de indefensión y desconocimiento respecto a las nuevas demandas y exigencias contextuales. Frente a este escenario, por momentos se repiten los patrones de comportamiento y relación conocidos que alguna vez pudieron servir, los cuales abonan poco o nada al encuentro y reconocimiento de l@s estudiantes como otr@s.

Las nociones heredadas y compartidas por l@s docentes respecto a cómo deben ser y comportarse sus estudiantes, constituyen uno de los elementos culturales internalizados que entorpecen un posible reconocimiento con es@s otr@s; pues se acompañan de patrones de acción que se asumen como parte del ser estudiante. Antes del encuentro, se les exige que sean y se comporten con base a los dictados asignados a un rol; la relación establecida no surge entonces del mirarse y reconocerse y las posibilidades del contacto se diluyen en el "como sí".

Esta mirada interrumpe las posibilidades de un diálogo yo-tú (Buber, 2013) al no reconocer a l@s otr@s como interlocutor@s válid@s, producto de contemplar l@s como

personas sin agencia de sí. Sin embargo, en el ejercicio cotidiano de relación con sus estudiantes el conflicto se fortalece al hacerse evidente la contradicción entre ese deber ser interiorizado y las personas que se muestran frente a sí. La imposibilidad de conciliar ambos escenarios y la carencia de herramientas para, al menos intentarlo, generan enojo y frustración. Convencid@s de la importancia de su labor, much@s docentes intentan buscar en los contextos de sus estudiantes las razones del desinterés y apatía de ést@s frente a las demandas escolares y académicas; lo que por momentos les permite acercar su mirada a l@s otr@s, sin embargo, mientras el encuentro y acercamiento suceda desde “el juego de roles”, muchos de estos esfuerzos se pierden entre la vorágine de exigencias institucionales, contextos laborales precarios, desprestigio de la figura docente y demás contratiempos que reducen las posibilidades de un contacto.

Las nociones docentes en torno a l@s estudiantes: el deber ser que se antepone al estar siendo

Tal y como se ha venido planteando a lo largo del capítulo las perspectivas de l@s docentes respecto a su labor, se encuentran entrelazadas por las narrativas internalizadas culturalmente, las historias familiares y las propias experiencias. El deber ser ha jugado un papel medular en la construcción que han realizado del hecho educativo y las figuras que consideran son parte central de éste.

Abrasados por aquellas improntas encarnadas, sus miradas construyen las nociones de l@s estudiantes con base en muchos de los imperativos asumidos como parte de ese deber ser, aquell@s que se encuentran frente a sí son vistos a través de una lente que prioriza la obligación, la responsabilidad, la atención, la obediencia, la limpieza, la puntualidad, entre otros elementos esperados del ser estudiante, antes que las necesidades, deseos, emociones, inquietudes, problemas, experiencias, anhelos, miedos característicos de las personas en tanto otr@s.

En su mirada, aquell@s con quienes conviven cotidianamente son estudiantes antes que cualquier otra cosa, de tal que las formas como se refieren a ell@s habrán de encontrarse completamente atravesadas por lo que esperan de dicha labor, su perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje y de sí en tanto docentes. Esta perspectiva internalizada sobre l@s otr@s no permite reconocer que esas personas que hoy se

encuentran frente a sí, no crecieron ni internalizaron forzosamente los mismos referentes y nociones que ell@s y sus contextos e historias han sido totalmente diferentes, por lo que sus formas de actuar y relacionarse no habrán de ser las mismas de antaño. El conflicto generacional típico de la relación entre personas adultas y jóvenes, se agudiza en una relación institucionalizada que demanda a las primeras una responsabilidad para la cual no les dota de las herramientas necesarias para realizarla. El problema de esta carencia frustrante es que muchas veces es vista solo a la luz del conflicto propio de la relación intergeneracional, donde aquell@s que podrían ser aliad@s frente a un contexto a todas luces inequitativo e injusto para amb@s, se convierten en los posibles culpables o responsables del no cumplimiento de la exigencia externa.

A lo largo del trabajo en campo, fue llamativo escuchar cómo la mayoría de l@s docentes se quejaba de las recientes generaciones, alimentando en sus narrativas un imaginario donde l@s estudiantes del pasado (includ@s ell@s como estudiantes) siempre eran mejores que l@s de ahora. Este exceso de un tiempo anterior, irremediablemente interrumpe las posibilidades de mirar el aquí y el ahora; de nueva cuenta parecía tener más peso el ser en tanto deber ser, que el estar siendo (Kusch, 2000).

Pues, ahorita, más bien lo que resalta, lo más difícil es con estos alumnos tan desinteresados en el conocimiento, o sea de verdad no les interesa, no les atrae; yo creo que no se imaginan las cosas. Yo, por ejemplo, si me imagino todo lo que leo, si me lo puedo imaginar, pero no sé porque ellos no tienen esa capacidad de imaginárselo; entonces no tienen esa disposición al conocimiento y a la historia ¡menos! “Pues si ya murió todo eso no nos interesa” Chicos que no les interesa para nada, vienen porque los envían; así dicen ellos y yo creo que es la verdad. Pero también como que pierden la noción de lo bueno porque en realidad la escuela si les gusta, dicen: “no, no me gusta” pero no es cierto si les gusta, aunque sea la relación social que establecen, yo creo que no son justos, que no valoran justamente lo que es la escuela, porque si estuvieran en su casa, sin estas relaciones amistosas o de compañerismo o hasta de pugna, no estarían como están, no estarían contentos, estarían muy mal. Entonces me parece que no captan que si hay algo por lo cual quieren a la escuela, pero si fueran justos a lo mejor también podrían darle un poquito al conocimiento ¿no? y cambiar su actitud (Entrevista, diciembre 4, 2013).

Esta narración docente constituye un ejemplo claro de aquella mirada adultocéntrica que tiene la capacidad de reconocer lo que la o el joven ni siquiera sabe de sí. Cuando dice “Pero también como que pierden la noción de lo bueno porque en realidad la escuela si les gusta, dicen: “no, no me gusta” pero no es cierto si les gusta”

(Entrevista, diciembre 4, 2013), asume, arropad@ por una noción binaria y moral de lo educativo, que sus estudiantes no tienen la capacidad de contactar con lo que desean y sienten, sin darse cuenta abona a una noción de ell@s desde la carencia. Al respecto veamos otro ejemplo.

Eso es algo que ha estado pasando últimamente, que no se exigen. No se exige a sí misma esta persona, este chico, o sea se ubica como parte de una clase baja, se ubica como parte de una sociedad que no tiene derecho a nada prácticamente. Ellos siguen por ejemplo dependiendo de mí como maestra para saber si está bien o no está bien lo que están haciendo, cuando ya deberían de estar en una situación en la que sepan si lo que están haciendo está bien o no, si les está sirviendo o no, si están aprendiendo algo o no. Y sin embargo eso no lo ubican, no lo ven, siguen viendo al maestro como que el maestro es el que decide sí yo sé o no sé. Hicimos un examen, una evaluación el primer periodo, porque yo estaba insistiendo mucho en que ellos trabajen el asunto de saber hacer una investigación; no se si ya se volvió algo obsesivo para mí pero creo que ellos deben de saber investigar. La evaluación consistía en que ellos iban a desarrollar una investigación y a cuestionar la investigación que habían desarrollado, en un examen. Tenían que sacar sus apuntes, abrir su cuaderno, revisar qué hicimos; porque yo siento que el cuaderno tiene que servir para eso porque si no entonces no sirve para nada; sacaron su cuaderno, estuvieron respondiendo el examen y lo tronaron la mayoría. Incluso alumnas que tú veías un cuaderno muy bonito muy bien hecho, todos los apuntes y lo truenan. Entonces yo digo "bueno, ¿qué está pasando?" O sea los chavos no están razonando nada de lo que estamos haciendo, es mecánico su trabajo y no sirve, te juro que no sirve. No se dan cuenta de lo que estamos trabajando, simplemente lo hacen porque les representa una calificación "Bueno yo hago esto y me califican" punto (Entrevista, noviembre 21, 2013).

Nuevamente l@s estudiantes aparecen como personas sin capacidad de decisión "no están razonando nada de lo que estamos haciendo" (Entrevista, noviembre 21, 2013) dice, legítimamente preocupad@, sin darse cuenta que en sus palabras y nociones está interrumpiendo en la posibilidad de profundizar al respecto de lo sucedido y de mirarles como otr@s. Uno de los elementos que no toma en cuenta es el hecho de que establece un parámetro de medición de l@s otr@s con base en criterios establecidos en todo momento por su figura de autoridad, al no deconstruir esta relación vertical es evidente que la preocupación de quien se encuentra subyugad@, difícilmente habrá de ser el cuestionar y analizar a profundidad lo que le exige quien le domina, la energía se pondrá en evitar el conflicto, sobretodo cuando se sabe que no es una sino dos figuras de autoridad a las que tiene que rendir cuentas. Pero ante los ojos docentes muchas veces es profundamente difícil observar ese conflicto, priorizando en su mirada que hoy cada vez

son más l@s estudiantes apáticos que “no se exigen” (Entrevista, noviembre 21, 2013).

En los últimos años lo que yo me he dado cuenta es que algunos alumnos ya no tienen reglas, para ellos levantarse y decirle una grosería a otro es muy normal. Eso yo lo he notado, a eso yo me he enfrentado. "Oye hijo no le puedes estar diciendo groserías" y porque le dijo alguna palabra o no se, se burló de él, se levanta y lo golpea. Pero ha sido ya muy difícil esa situación de que, groseros, golpeadores; prácticamente ellos ponen las reglas en el salón de clase y yo no estoy de acuerdo. Para mí eso ha sido muy difícil. Yo acostumbro los primeros días de clase darles un reglamento y les digo "A ver es su obligación trabajar, traer los útiles, no golpear, no arrojar objetos" Y hay algunos alumnos que no tienen ninguna regla en su casa yo creo o les permiten hacer de todo. Entonces para mí ha sido ya estos últimos años muy difícil, a ellos les gusta estar en la computadora, en los videojuegos en el teléfono que es lo que manejan hasta más que uno, pero de conocimiento básico nada. Entonces la dificultad que yo veo es eso, que ya los alumnos ya no tienen esas reglas de conducta. Tengo uno en el primero D que me gustaría fueras en una oportunidad y lo vieras. Se para, le dice groserías a la compañera, dice groserías así a cualquiera y para él es hasta normal, le digo "Oye Rodrigo, cálmate, eso no puedes estarlo haciéndolo" "Ay, ya me trae de encargo" Con eso se lo quitan todo (Entrevista, febrero 19, 2014).

El referente para enunciar a l@s otr@s parte de un mandato impuesto por la figura docente en tanto autoridad, las posibilidades de construir acuerdos como parte de un diálogo, se pierden en la preocupación por el incumplimiento de las reglas dadas. El problema de priorizar una noción internalizada sobre lo que l@s otr@s deben ser al momento de una establecer relación; es que se asume que el origen de las legítimas preocupaciones respecto a muchas de las formas en que l@s estudiantes se desarrollan y habitan en el mundo, emana exclusivamente de lo aprendido en el núcleo familiar. Este pensamiento deslinda la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza sobre diversas maneras de actuar y relacionarse con l@s otr@s, al tiempo que indirectamente contribuye a debilitar la figura docente. Es decir, si las actitudes de l@s estudiantes hoy, responden exclusivamente a la crianza en casa, la figura docente parece no tener ninguna agencia en ello. Las posibilidades de escucharse y retroalimentar su pensamiento se desdibujan al pensar en l@s otr@s únicamente desde la noción internalizada de lo que deben ser; el diálogo como oportunidad de enseñar y aprender formas más respetuosas de estar en el mundo, cede su lugar al reclamo y frustración por no poder encontrarse.

Bueno hay diversidad ¿no? Hay buenos estudiantes, los menos. En términos generales creo que ha bajado el nivel educativo de los estudiantes de hace diez o quince años. En general aquí en la secundaria les hace falta la parte de

comprometerse un poquito más entendiendo cual es el papel que ellos están haciendo, como que todavía no visualizan hacia donde van. Hay muchas dudas, muchas inquietudes de qué quieren ser en el futuro y muchos de ellos como que no entienden realmente para qué sirve la escuela, o sea, hacia dónde los va a llevar, entonces son pocos realmente los que se comprometen o los que entienden y realmente les gusta estudiar, o sea muchos lo hacen también por obligación ¿no? Porque los mandan o porque los están en casa cuestionando, les están exigiendo, pero no tanto porque les apasione estudiar, es la minoría (Entrevista, octubre 2, 2013).

Pues mira, tareas ya no te hacen en casa ¿quienes lo hacen? los mismos de siempre que cumplen, los demás no. Es que se necesita mucho el trabajo en casa; digo, desgraciadamente, conforme va pasando el tiempo me he dado cuenta que hay mas apatía en la familia y estan esperando, yo creo, que vengan los papás. Pero a veces cuando ya vienen los papás; como que ya se les hizo el hábito de que "pues no hago nada". Pero fíjate que antes si trabajaban un poquito más, a la par o por lo menos el que le costaba, le pedías que se esforzara y hasta el más flojito escribía; ahora a mi me sorprende que cada vez son más, pero yo creo que están nada más en la computadora, bajar la información, estar chateando, no se; no quieren escribir. Yo dije "y ahora ¿qué está pasando? ¿qué tenemos que hacer, ahora, para modificar eso" Pero regresamos, otra vez caemos en lo mismo, el papá no está pendiente, la mamá no esta al pendiente (Entrevista, febrero 18, 2014).

Entonces todos teníamos como que el hábito de llegar, comer y hacer la tarea. Creo que en un 90 % de todos éramos: llego, como, hago la tarea y después juego. Porque en esta cuestión del hábito, te vas haciendo como de estas costumbres "Pues lo hago y lo hago" Yo lo que veo es que hoy los chavos no tienen hábito de nada. Y sabes que es lo más chistoso, que los permisos, las justificantes de los retardos son los mismos. Me llegan tarde cuatro; los mismos cuatro llegan tarde. No tienen el hábito de levantarse temprano o el papá no les ha creado el hábito de levantarse temprano. Y sabes que es lo peor; que cuando yo llegaba tarde, me daba pena a mí. Ahora llegan y "¿puedo pasar?" O sea, ni siquiera, "Maestro disculpe, llegué tarde..." No, no, o sea ya ni siquiera la educación, o no se cómo se le pueda llamar (Entrevista, octubre 24, 2013).

Sin lograr aceptar el cambio generacional profundo al que se están enfrentando, construyen perspectivas de sus estudiantes aferrándose a las nociones que recuerdan alguna vez les fueron útiles. El modelo de estudiante callad@, que no cuestiona, que trabaja, que razona, tiene interés en aprender y va por gusto a la escuela, pareciera un imaginario del cual hoy se asen l@s docentes para justificar su imposibilidad para dialogar y mirar a quienes están frente a sí. Sin embargo, en sus narraciones aparecen destellos de nociones que pretenden comprender los motivos y razones del por qué aquell@s no son lo que deben ser; el contexto actual (principalmente las nuevas

tecnologías) y la figura de las madres y padres de familia nuevamente surgen como razones de la apatía generacional. Sin darse cuenta, bajo esta mirada nuevamente se abona a una perspectiva donde las posibilidades de diálogo con l@s estudiantes se pierden al no reconocérseles como interlocutor@s válid@s.

Creo que sería una cuestión que cada año me pregunto. Y cada año son menos; antes trabajaban diez o treinta; ahora son veinte, ahora son cinco. No se a qué se deba, a los papás, el ambiente; no se. La atención de los chavos va cada vez peor. Ya no sé a veces qué hacer con los chamacos. No sé si te ha pasado en tu calle de tu colonia; cuando llegaban los reyes era la calle tapizada de patines, de bicicletas, de soldaditos, la convivencia con tus vecinos. Eso "¿qué te trajeron?". Y ya esperabas a que aclarara, para que fueras con tu carrito con tu star wars, con tu he-man, con esto. Yo salgo, me asomo... vacío. Y todos con su celular, su play station. Creo que eso ha fregado, muy fuerte, a los chavos. (Entrevista, diciembre 5, 2013).

Un joven se parte en dos. Un joven nace, se hace niño, llega a la juventud y dice: "no, todos son ellos y nosotros somos estos" y es una guerra. Si te das cuenta las culturas juveniles son eso, culturas; con su arte, con su música, no es lo mismo, es diferente. Entonces por eso las culturas juveniles no las tomamos en cuenta (Entrevista, junio 20, 2013).

Aun y con el peso de aquellos imperativos y determinaciones construidas, reproducidas e internalizadas respecto a lo que deben ser l@s estudiantes, la relación cotidiana convoca e interpela desde múltiples sitios, haciendo un llamado constante a reconocerse en su humanidad. Es por ello que aparecen destellos narrativos donde existe un intento por mirarl@s como otr@s. Es entonces cuando logran permitirse pensarles desde un lugar diferente.

Pues yo creo que no hay un ideal. Yo digo, así como te dicen de los niños "Si esta inquieto y esta jugando, es que está bien" ¿no? Aquí si los ves que se andan moviendo y que andan buscando y despertando, sobre todo ahorita en la adolescencia. Dices: "Pues está bien" (Entrevista, febrero 18, 2014).

Los jóvenes como son... son nobles son sensibles, son personitas muy bellas responden de la misma forma (Entrevista, septiembre 26, 2013).

Estos momentos constituyen una oportunidad para el encuentro de miradas desde un sitio no institucionalizado, espacio donde lo educativo podría repensarse desde otro lugar en el que responda de antemano al interés y necesidad humana por encima del deber ser académico y racional; sin embargo, este proceso no habrá de sentar raíces si

quienes se encuentran no están pudiendo mirarse a sí mism@s. El llamado es a construir una educación desde el contacto, que acompañe un camino legítimo de sentir, re-pensar y habitar el mundo partiendo de nuestra humanidad. Mientras sigamos en el “juego de roles” las posibilidades de un diálogo serán cada vez menor.

“Trato de hablar con ellos y hacerles entender...” La imposibilidad de mirar a l@s otr@s como interlocutor@s válid@s

Una de las cosas más significativas a lo largo del trabajo en campo, fue la noción de l@s profesor@s respecto a “hablar, platicar y/o dialogar” con l@s estudiantes. En sus palabras aparecía una legítima intención por solucionar de manera no autoritaria algún conflicto surgido en torno a la disciplina, las actitudes o el desempeño académico, pero al momento de estar frente a quien había cometido la falla, la “plática” tomaba un curso en el que la voz imperante era siempre la de l@s docentes.

Fue recurrente mirar diversos momentos donde la dinámica implicaba un conjunto de preguntas cuyas respuestas eran interrumpidas reiteradamente por comentarios, juicios o nuevas preguntas por parte de l@s docentes. Avasallad@s por los comentarios y constantes llamadas de atención, l@s jóvenes optaban por bajar la cabeza y terminaban guardando silencio y asintiendo lo que se les decía.

Lo que se llegaba a notar es que la negación de las emociones y preocupaciones de l@s docentes, fungían como interferencia para hablar desde la sinceridad y apelar al contacto; en vez de mostrarse en su humanidad, l@s profesor@s recurrían al rol asignado para salvaguardar la imagen y autoconcepto de sí.

Me he encontrado unos alumnos, por ejemplo tengo ahorita uno de tercero, que es un voluble; un día está de buenas, otro día está de malas, un día es “maestra deme la mano saludeme” y otro día es un grosero de primera. Yo ya he hablado con su mamá, le decía: “no su hijo es muy cambiante, yo la verdad no lo entiendo y como no lo entiendo entonces pongo mi línea”. Yo no me voy a complicar (Entrevista, diciembre 13, 2013).

El contexto complejo en que se encuentran sus estudiantes, constituye indudablemente un elemento que habrá de ser preocupante para l@s docentes, quienes han internalizado un rol bajo el cual se asumen responsables de guiarles y ayudarles; es por ello que en varias de sus respuestas hablan de su interés por acercarse. Desgraciadamente, este acercamiento los confronta con su autoridad y cuando l@s

jóvenes pretenden cuestionarla, esta respuesta es percibida como un abuso y con ello se establece nuevamente la distancia.

El resultado es un diálogo de sordos donde lo que impera es el como sí. L@s docentes hacen como sí supieran dialogar con y escuchar a l@s estudiantes, mientras ést@s últim@s muestran una actitud como sí estuviesen atent@s, arrepentid@s y dispuest@s a cambiar.

Por eso les digo: a ver, primero se los explico, se los hago ¿no? lo mismo que les voy a poner en el pizarrón. Y aunque ya se lo dijiste, lo escribiste, lo mismo que les dijiste; no falta el que: “¡maestro, ¿qué vamos a hacer?” O sea... “¿Cómo que qué vamos a hacer? mira, lo mismito que yo te explique, ¿me pusiste atención?” “Sí” “No, entonces no me pusiste atención” le digo: “no es lo mismo que ver, que mirar y que observar detenidamente, porque puedes ver que pasa alguien, miraste que pasó alguien, pero no observaste bien a ver si yo te pregunto: ¿de qué color era su ropa?” “No, pues no” “Ahí esta, entonces no sabes escuchar” (Entrevista, febrero 18, 2014).

Con los estudiantes yo siento que mi relación es buena, porque si los respeto, nunca he golpeado y nunca he dicho una mala palabra a un alumno. Trato de hablar con ellos y hacerles entender que si estamos en el descanso, pues bueno en momentos podemos platicar, podemos hasta bromear pero no en la clase. Y mi relación es decirles, "pues ¿sabes que? tienes que trabajar" Casi todos los años yo he sido tutor y yo les digo "Ni modo, es tu obligación; ustedes exigen mucho sus derechos, tengo derecho a que no me golpees, si. Derecho a que me den de comer, derecho a que me trates bien; ¡sí! Pero recuerda que tú también tienes tus obligaciones" Ahí es lo que se les esta olvidando; ahí al lado. "Tú me hablas muy mal, muy feo y exiges tu derecho de que te trate muy bien" (Entrevista, febrero 19, 2014).

En buena parte de la mirada docente, la comunicación con sus estudiantes se ciñe a los parámetros establecidos por un deber ser, dónde las oportunidades de diálogo o diversión son totalmente ajenas al proceso de enseñar y aprender; nuevamente la idea racionalista y positivista del conocimiento impera en sus nociones respecto a las formas de relacionarse dentro y fuera del aula. Incluso, para este pensamiento, si l@s estudiantes se acercan a ell@s es muy probable que sea primordialmente por un interés respecto a lo académico. De ahí que cuando el acercamiento sucede desde otro lugar, algunas veces se tienda a reaccionar desde la noción internalizada de lo que deber ser la figura docente y la posible interlocución devenga en un consejo o mandato sobre lo que se tiene que hacer, en vez de un diálogo que permita escucharse y reconocerse en la humanidad.

Si, eventualmente se da el caso de que alguien se acerque ¿no? De que te quiera comentar algo, te platique algo, por lo general es cuando ellos quieren que de alguna manera les des una oportunidad para justificar un poquito su trabajo. "No cumplí con esto porque tuve esto" Y es cuando se da la apertura te empiezan poco a poco a platicar ¿no? (Entrevista, octubre 2, 2013).

De otro chico que llame a su mamá y cuando le digo que es un relajo me dice: "Sí, así es, yo creo que es porque nació su hermanita, él se siente desplazado, también en la casa estamos muy desconcertados porque cambia mucho" Entonces días después en clase le dije al chico: "pues es que tú como quieres que te salude, un día te portas bien, otro día te portas mal, eres terrible, haces el desastre en el grupo por tus comentarios, reconócelo" Se empezó a quedar callado ¡Que raro!, pensé Porque ahorita me debería de estar diciendo: "¡No es que usted maestro!" Y se quedó callado Y entonces me dice: "Es que usted dice que estoy enfermo" Y le digo "eso le dije a tu mamá qué a lo mejor tienes algo, tu mamá fue la que dijo que va a consultar a un psicólogo, pero yo no lo he venido a decir aquí" y dice: "No, no, no" No sé muy bien cómo empezó todo el rollo, pero ya se quedó calladito y luego me contó que su papá quiere mucho a su hermano mayor, llega y le da de abrazos y a él nunca lo ha saludado así y que su abuelo es igual, un día se porta muy bien, otro día los corre de la casa a toda la familia; les dice que se van porque se murió el pollo de la abuelita y que no lo cuidaron y bla, bla, bla y que pues él entonces se parecerá a su abuelo. Y le digo: "¿Y tú cómo te pareces a tu abuelo?" Y dice: "En nada" y le digo: "si te estás quejando de él, admítelo ¿Cómo te pareces?" Se queda callado. "Así eres ¿Te gusta ser así?" Ya total y le dije: "¿sabes que tienes que hacer con tu papi? ahora que viene navidad y año nuevo tú le das el abrazo, pero el verdadero abrazo con todo tu amor, la siguiente semana te acercas y ¡Hola papá! Aunque sea una palmadita y después ya, en una semana ya le das el abrazo aunque no sea festividad y verás que te va a responder" y me comenta "No, mi papá se queda tieso, quieto" "Inténtalo, él no va a cambiar si tú no lo haces primero" le digo (Entrevista, diciembre 13, 2013).

La voz docente intenta acompañar un diálogo, sin embargo, termina marcando un camino por dónde actuar, decidir, avanzar y aun cuando las intenciones son profundamente nobles, auténticas y sensatas, mientras no exista un verdadero reconocimiento de l@s otr@s como interlocutor@s válid@s, de la mano de un contexto educativo que realmente apueste a una profesionalización docente con perspectiva humanista; las posibilidades para mirarse son técnicamente nulas.

Pese a los constructos heredados, las nociones reproducidas, las emociones negadas y demás elementos que intervienen en las perspectivas docentes respecto a sus estudiantes, en la cotidianidad del aula se entretajan también las historias de aquell@s quienes por momentos reclaman de una interlocución, pues necesitan saberse mirad@s.

El abandono en que parecemos encontrarnos como sociedad, por instantes nos reclama el recuperarnos; es precisamente el hecho educativo un espacio donde los rostros se cruzan y provocan mirarse, es así cómo, pese a las diversas barreras que pongamos aparecen instantes en que nos sentimos profundamente interpelad@s, los cuales constituyen grietas de una coraza que por más rígida que parezca esconde tras de sí nuestra humanidad. Cuando l@s docentes se permiten explorar esos recovecos, el encuentro sucede y con ello la posibilidad de un contacto.

“A veces no necesitan que uno los aconseje, a lo mejor solo que uno los escuche”: el diálogo como una opción para mirarse

El silencio es siempre una oportunidad que nos da la palabra. Es el trazado de un camino que dibuja a su paso múltiples vertientes sobre donde caminar, evoca los recuerdos, acompaña la mirada y nos permite escuchar las historias y narraciones que conforman nuestro panorama presente. El silencio emerge como un puente que conecta lo que hemos venido acallando y lo que estamos dispuest@s a reconocer. La preocupación adulta por el control hegemónico de la palabra, constituye tal vez uno de los elementos más significativos que entorpecen el silencio y con éste cualquier diálogo intergeneracional. Sin embargo, la palabra que se acompaña de la emoción siempre busca la forma de salir, pues existe como necesidad ante un acontecimiento que reclama ser visto y atendido.

Las palabras de l@s jóvenes, en el contexto escolar, constituyen muchas veces un llamado a nuestra humanidad, pues reclaman ser tomadas en cuenta para narrar sus contextos e historias como emergencias ante su negación a perder la fe en lograr habitar el mundo de otra forma. Por ello, cuando las vierten sobre los oídos atónitos de l@s docentes, resuenan en lo más profundo, obligándoles a mirar.

O esta otra niña es complicada, porque entonces me dijo: “Pero a solas maestra, acá afuerita le digo” entonces ya me dijo; que su papá no es su papá, es su padrastro que tenía tocamientos con ella y que entonces ella no se lo decía a la mamá porque muchas veces se separan y luego se reconcilian, quien sabe si le iba a creer o no, la niña está en dificultad porqué resulta que ya lo corrió la mamá pero dice quién sabe si después le crea a ella. “Yo ya les dije” así me dijo: “Cómo traigo labio partido, que sí me preguntan en la escuela en orientación, voy a decir la verdad y sí le ponen una demanda” Ella quiere que alguien le ponga una demanda. Que después, ella dijo todo lo que era frente a su papá o padrastro y su mamá, se lo contó a su mamá, entonces la mamá se enojó y le pegó a él y él se lo regreso y luego le pegó a ella. Entonces es muy violento, y me contó que desde

que era pequeñita por eso dejó de vivir con ellos porque les pegaba muy fuerte. Entonces ella tiene en el fondo miedo. Y quiere que alguien la salve y ahí sí, yo no sé ni que hacer, quiere como que alguien levante la denuncia o algo así. Para estar segura de que no se lo va a encontrar en la calle ni en ningún lado y que va a estar bien. Pero como en este caso, pues no sé bien, yo no puedo hacer nada, no sé qué hacer. No tengo yo ese conocimiento como para ayudar a la niña, pero sí necesita ayuda, porque lo que se percibe es que tiene miedo (Entrevista, diciembre 13, 2013).

Y fíjate, luego yo me he dicho. Así como tú dices; hay algunos que tienen problemas bien difíciles en su casa y ni modo de aquí correrlos, pues vienen aquí y hay muchos que te juro se sienten mucho más cómodos de estar aquí en la escuela, con toda la flojera y el desorden que en su casa. Porque me he acercado a ellos y "Oye, ven", "¿Qué maestro, qué pasó?" Y lo veo contento, "¿Cómo estás?", "Bien" Y este es flojo, pero está contento, a gusto, digo Tsss. Y ya después empiezas a escarbarle un poquito "¿Y tu papá?" "Ah, pues no tengo papá, nada más tengo a mi mamá" "¿Y tu mamá?" "Pues casi no la veo, tiene su pareja; la que me atiende a veces es mi abuelita y todo". Pues ya empiezas a ver que son situaciones familiares muy difíciles de abandono, que unos niños pues lo sufren. Tu dices, pues regañas alguno; "no trabajas eres bien flojo" Y le escarbas tantito, un poco y tiene muchos problemas. Digo "Uy, ¿Cómo? ¿Con qué ganas va a venir a hacer el trabajo de clase si su situación está muy difícil?" Su situación familia, sobre todo, es la que los acaba. (Entrevista, febrero 19, 2014).

Los relatos compartidos provocan emociones con las que a veces l@s docentes no saben ni pueden lidiar, de ahí que sea común recurrir a la figura construida respecto a la labor y desde ese lugar pretender acompañar y a veces incluso solucionar buena parte de lo que l@s otr@s comparten.

O a veces simplemente y sencillamente las niñas se acercan mucho a mí, con relación a las dudas, de la sexualidad o del enamoramiento o del amor; entonces te empiezan a platicar y te ven un poquito más como una persona de confianza ¿no? A la cual pueden preguntarle cosas que a lo mejor a la mamá o a la hermana no lo hacen y ahí también se da la apertura de que tú puedas platicar con ellos, con ellas. Sí claro porque, para empezar te están viendo como una persona de confianza ¿no? de confianza que de alguna manera también tiene cierto conocimiento y que les va a aclarar sus dudas, las va a apoyar, las va a asesorar y pues si puede, que también les puede resolver algún tipo de problema ¿no? Incluso (Entrevista, octubre 2, 2013).

Reconocer a sus estudiantes como interlocutor@s válid@s, no sólo implica contactar con sus historias personales, permite construir espacios de trabajo mucho más armónicos y agradables para amb@s. Y aun cuando este diálogo surja consecuencia de una noción interiorizada respecto a la importancia de la mejora como docentes, no

podemos negar tiene un peso significativo para el camino del reconocimiento de l@s otr@s. En términos simbólicos es la validación de quien se muestra frente a mí como una persona con quien comparto humanidad, la figura de poder cede su lugar al encuentro sí mism@-otr@.

Me pasa mucho que este año, empecé con una actividad un poquito aburrida y me dijeron "¿Por qué no mejor nos pone un video más moderno? porque eso pues como que no nos llama mucho la atención" Ciertamente. Me puse a ver y les puse el video de November Rain de Guns and Roses. Entonces les puse el video y les dije "Chavos, hagan lo que ustedes tengan que hacer; su dibujo, su narración y me la entregan, tienen dos semanas para entregar" No te miento ha sido una actividad que pega en un 85 % porque es un video que "¡no manches y cuando toca la guitarra Slash!, ¡No manches! y luego el piano" O sea es algo que ellos me sugirieron y dije "Órale me late" Esos años me sugirieron el de Michael Jackson, el de Thriller. Te voy a enseñar unos trabajos, el lobito ahí bailando; o sea. Y yo nunca lo había pensado. Están felices de la vida porque de alguna manera, es algo que ellos ven diario en internet o que les gusta el grupo o lo que tú quieras, ¿no? (Entrevista, octubre 24, 2013).

Bueno no me cierro y si les digo: "cuando quieran platicar, nada más díganme y hacemos el espacio". Entonces como en todo, ¿no? hay quienes si te buscan, te platican, te dicen y hay quienes no les interesa. Entonces más bien yo creo que es la empatía, la que hacen con algunos maestros, ¿no? Y fíjate que a pesar de que hay grupos donde, por azares del destino hay mucha pereza; pero es pereza ¡eh!. Dices: "ah caray! no pues ahora ¿cómo le hago? Qué tengo que buscar?" Hasta ahorita lo que he visto que les llama mucho la atención es por ejemplo, como que quererse expresarse en dibujos, en ilustrar; ¿no? Los pongo a hacer eso porque lo bueno es que se da en mi materia. Para eso sí yo elaboro mis propias sopas, mis propios crucigramas. Entonces los veo bien entretenidos, ¿no? O que hagan ellos mismos sus folletos (Entrevista, febrero 18, 2014).

Encontrar estos espacios en sus narraciones, acompaña la convicción por seguir creyendo en el hecho educativo como una oportunidad para mirarnos y encontrar en los entrecruces de nuestros rostros los rasgos de esa humanidad negada por el deber ser. Tener la certeza que a la luz de esos destellos se habrán de encontrar los espacios físicos y simbólicos para repensarse desde otro lugar y apostar al contacto con sí mism@ como un puente para lograr contactar con l@s otr@s.

El reconocer la humanidad de l@s otr@s, constituye el inicio de un sendero por el cual se puede caminar ha el encuentro de una educación que apele al diálogo como herramienta para aprender y enseñar. Cuando l@s docentes se permiten escuchar y ser tocad@s por aquellas narraciones que les interpelan, su figura cobra fuerza y resignifica su

estar en el proceso educativo. La otrora imagen anquilosada a un poder hegemónico e incuestionable, comienza a ceder espacio a una figura basada en el reconocimiento e interlocución como llamados para el encuentro con l@s otr@s en el aquí y ahora. En un contexto de creciente violencia y desacreditación, el espacio educativo tiene la oportunidad de ser no solo un refugio para quienes la padecen; es también un lugar desde donde se pueden sembrar las semillas para florecer otras múltiples formas de habitar el mundo. Dinámicas de enseñanza y aprendizaje, desde las cuales apostemos al diálogo y reconocimineto de sí mism@ y l@s otr@s; ese fue el camino que se pudo al menos dibujar a partir del estar siendo en ese campo con l@s docentes como otr@s.

III. Mi implicación en el campo: encontrándome conmigo mismo a partir del estar con l@s otr@s

A lo largo de mi historia como estudiante fui muy crítico y a veces implacable con vari@s de mis docentes; su puntualidad, el diseño de sus clases, la forma en que se dirigían a nosotr@s, sus conocimientos, las estrategias didácticas utilizadas, etcétera. Me molestaba que no cumplieran con los requerimientos y obligaciones característicos de su profesión; facilidad de palabra, responsabilidad (vista ésta como el cumplimiento siempre en tiempo y forma de entrega de tareas, resultados, evaluaciones y demás demandas), respeto, paciencia, resolución de todas la dudas, entre otras.

Cuando me topaba con profesor@s que abusaban de su poder, mi descontento era aun mayor y desde la secundaria acudí con autoridades mayores a dejar claras mis quejas respectivas; mi mirada estuvo en todo momento atravesada por un juicio en torno al deber ser docente y mi propio imaginario respecto a ést@s. Por otro lado, cuando encontraba profesor@s que tenían una mirada crítica, eran responsables y cumplían con los elementos que yo consideraba valiosos y parte de dicho deber ser, tendía a ponerles en un púlpito desde donde les convertía en referente de prácticamente todo. La imagen que me construía sobre mis docentes oscilaba entre polos opuestos, donde desdibujaba los matices, contradicciones, diversidades y experiencias propias de las historias de vida que nos hacen lo que somos.

Fue hasta que ocupé el lugar de docente cuando logré comenzar a mirar muchos otros aspectos que juegan en esta profesión y me di cuenta que en diversas ocasiones eludí la posibilidad de reconocer a mis profesor@s, como otr@s. No quiere decir que mi perspectiva, opinión y reflexiones en torno a ell@s hayan mutado completamente, ni que dejó de molestarme el abuso de poder, la simulación o la falta de planeación y responsabilidad por parte de algun@s de mis hoy colegas; simplemente se abrió ante mí un panorama e hizo figura un elemento que hasta ese momento había dejado de lado: el reconocimiento de l@s otr@s como posibilidad para mirar al sí mism@ e iniciar la construcción de lo educativo como espacio de encuentro humano.

Paradójicamente fue la noción que había interiorizado sobre lo que debía ser la labor docente, uno de los elementos que contribuyó a que mutara mi visión al respecto: la

paciencia, compromiso y responsabilidad con respecto al desempeño de l@s estudiantes eran para mí, obligaciones de mi profesión y bajo esta perspectiva fue que me permití acercarme y escucharles. El inicio del encuentro comenzaba a esbozarse. Las narraciones sobre sus vidas y experiencias me fueron acercando a reconocerles por encima de las derteminaciones establecidas sobre lo que docentes y estudiantes debían ser, al tiempo que me acompañaron a mirarme.

Cambiar la noción sobre lo educativo me invitó a re-pensar la labor docente desde la implicación, recuperar la mirada sobre aquella figura por fuera de los parametros que había aprendido, heredado y reproducido. Pude encontrar la riqueza del estar frente a un grupo de personas con quienes se puede aprender a partir del compartir y como consecuencia del mirarse; desde ese lugar tomé la decisión de iniciar mi proceso como investigador y formador de docentes, sin embargo aun me faltaría mucho por recorrer y comprender. Sirvan estas palabras y reflexiones como compañía de un cuestionamiento profundo al respecto de mi lugar en el campo y lo que me permitió mirar estando ahí.

El autoconcepto y el como sí: dos aspectos que me sirvieron para evitar verme

Cuando inicié mi camino por el sendero de la investigación educativa, estaba convencido de tener una personalidad docente *comprometida, entusiasta, crítica y liberadora*.³⁸ Mi desempeño en las instituciones donde hasta el momento había trabajado, eran un ejemplo de ello; la relación que siempre he tenido con l@s estudiantes y mi acercamiento *humanista*³⁹ constituía una de las mejores muestras de aquella imagen que me había construido. En efecto, una buena parte de esos elementos forman parte de lo que he estado siendo y podría decir que pertenecen al “sí mismo” (Almada, 2017); sin embargo su exaltación en cada representación hecha de mí, constituyeron una interferencia para el contacto y abonaron en la construcción de un “autoconcepto distinto del sí mismo” (Almada, 2017: 85).

³⁸ Recuerdo una ocasión que me preguntaron por qué el *cambio abrupto* de Antropología a Pedagogía y mi principal argumento fue que la primera se ha caracterizado como una Ciencia al servicio de los grupos hegemónicos colonialistas y cómo en la segunda encontraba un espacio no sólo de discusión sino también de acción para transformar, liberar y trascender.

³⁹ Hasta la fecha tengo relación con varios de mis exalumn@s y en diversas ocasiones fui confidente y escucha de muchas de sus historias de vida. En mis clases siempre he buscado incluir temas y discusiones que abonen a reflexionar sobre nuestras acciones y el respeto a la diversidad, entre otros temas y “agentes negados” (De Sousa, 2009) por el conocimiento institucional.

Entendemos el autoconcepto, o la noción de personalidad, como la idea o el conjunto de ideas y creencias que la persona tiene de sí misma. Esta idea puede corresponder a la realidad, al proceso en curso, y por tanto al sí mismo, aunque con mucha frecuencia no solamente no corresponde a éste sino que representa incluso su interferencia (Almada, 2017: 85-86).

Arropado por aquella narrativa fui consolidando una imagen que me permitió transitar por la academia sin mirar el ego y la soberbia escondida en cada participación en clase, discurso en congreso o redacción de artículo científico donde “discutía” con aquell@s otr@s que no querían mirar los “temas que l@s interpelaban”. Desde este sitio me dediqué a hablar de las emociones y su importancia en la formación docente, el contacto como elemento medular para el trabajo educativo, la sensibilización y mirada de l@s otr@s cómo alternativa para repensar la enseñanza y el aprendizaje. No niego que muchas de aquellas disertaciones tenían una parte importante de mi pensamiento, historia y reflexión; reflejo de lo que en ese momento estaba siendo; sin embargo, también constituyeron una muestra de eso que pretendía ser junto con mi necesidad no reconocida por validarme en aquel “imaginario” (Castoriadis, 1975) heredado y reproducido en torno al “ser docente investigador”.

Apoyado en una tradición positivista y patriarcal⁴⁰ del conocimiento, internalizada en mis estudiantes y colegas del posgrado, me acostumbré a ser el centro de atención en cada una de mis clases. Debido a mi facilidad de palabra y un acervo conceptual significativo, lograba acallar las voces (internas y externas) que me cuestionaban o increpaban desde distintos sitios. Mi imagen de “conversador y expositor elocuente” me abrió las puertas a un mundo que deposita su valor y sustento en la razón. Fue así como me volví un digno representante de la academia: desarrollé una gran capacidad de citar autor@s y explicar sus ideas, logré enarbolar los puntos de intersección entre sus argumentos y la realidad, aprendí a evidenciar los errores en los discursos enunciados por mis colegas y detractores; en fin, fui totalmente fiel a la lógica de validar mi voz a partir de acallarla por medio de otras grandes pensador@s y sus corrientes analíticas y racionales.

Sin darme cuenta escondí mis miedos e inseguridades en las narrativas

⁴⁰ Al respecto me baso en la discusión propuesta por la epistemología decolonial y feminista; recomiendo revisar entre otros, el texto de Catherine Walsh (2007) *¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*

autorizadas por las voces hegemónicas del conocimiento; mi objetivo, lograr algún día ser una de ellas, aunque eso implicara no contactar con lo que estaba siendo, seguir en “el estrato falso, el como sí [el cual] se ha conformado básicamente mediante introyectos, y constituye un estrato o capa que se interpone e interfiere con la vivencia en curso” (Perls 1942: 245 en Almada, 2017: 111).

Parado en este sitio, asistí a congresos, diseñé e impartí cursos en distintos niveles educativos, publiqué y fui muchas veces reconocido y aplaudido por quienes me escuchaban y compartían mis disertaciones. Cuando aparecían cuestionamientos a lo dicho o escrito, eran interpelaciones en torno a la “seriedad” o “validez científica de mis propuestas”; muestras de una convención académica y racionalista interiorizada, pues mis temas abarcan el cuerpo, las emociones y sensibilización como punto de encuentro. Y en algunas ocasiones, resultaba notorio que éstos, emanaban de una profunda incomodidad sobre aquello que estaba invitando a mirar. La mayoría de las veces, las controversias se resolvían una vez que presentaba mis cartas académicas y citaba un número importante de teóric@s reconocid@s.

Recuerdo una ocasión que en un congreso de Pedagogía en la Habana, el moderador se incomodó porque inicié mi participación saludando de mano a los presentes⁴¹. Recién me paré del estrado y caminé hacia el público, tomó el micrófono y me “recordó” que solo contaba con 15 minutos. Después cuando hice un ejercicio de respiración profunda y contacto, le costó trabajo cerrar los ojos y me volteaba a ver, mientras revisaba su reloj.

Una vez que presenté mis bagajes teóricos y la discusión argumentada que me sustentaba, su semblante cambió; el problema estaba resuelto pues había un conjunto de voces racionales y autorizadas que validaban lo vivido. Por otro lado el riesgo de sentir había terminado ya. Al final de mi intervención fui quien menos tiempo ocupó.

Fue así que consolidé un autoconcepto que podía fluir sin mayores contratiempos en este campo. Yo era quien criticaba, deconstruía y hacía evidente algunas de las “contradicciones” en el mundo académico; el cual reflexionaba, analizaba y cuestionaba

⁴¹ Utilicé esta dinámica, pues sirvió como estrategia para revisar el tema de l@ otr@ desde la experiencia y ejemplo de una de las propuestas que realicé en el proceso de trabajo con docentes durante el campo. Al respecto se puede revisar el capítulo 4 donde profundizo en los fundamentos teóricos y resultados de dicha herramienta.

la realidad sin querer entrar en contacto con ella. Y las habilidades encarnadas de ese mundo, me dotaban de las herramientas necesarias para validar y defender lo que estaba proponiendo. El círculo parecía cerrarse de forma casi perfecta y entonces... inicié el trabajo en el campo.

Cuando cruce mi mirada con otr@s docentes y colegas, las certezas que hasta entonces había construido, comenzaron a desdibujarse al tiempo que emergían cuestionamientos internos sobre lo que estaba siendo. Sus historias de vida, narraciones y percepciones sobre el ser docente, fueron un espejo donde pude ir reconociendo buena parte de lo que estaba negando. En cada una de sus palabras y anécdotas encontré historias propias que me acompañaron a lo largo de mi propia formación.

Al respecto me gustaría recuperar un momento que marcó definitivamente mi percepción en el campo e influyó en la construcción del problema de investigación.

El deber ser; una categoría que me convoca para evadir el sí mism@. Mi encarnación del como sí

Realizar este proceso de investigación y trabajo en campo me obligó, desde el primer momento, a replantear cada una de las imágenes que había venido construyendo en torno a lo que he sido y quiero ser. La educación institucional ha atravesado mi historia como referente de lo que debo ser y lo que quiero estar siendo. En mis dos tradiciones familiares, el conocimiento es visto principalmente como la acumulación de conceptos y una correspondiente capacidad de esbozarlos en un discurso coherente; dibujo de un poder masculino que se jacta de explicar a l@s otr@s lo que está experimentando, aun cuando nunca lo hubiese vivido en carne propia. Existen profesiones que, por lo tanto, tienen un lugar emblemático en que se depositan imaginarios colectivos que las conciben como espacios de dignificación familiar; la docencia es una de ellas.

Recuerdo que desde el inicio de mi trabajo en campo un docente me llamó la atención las primeras veces que lo observé; en comparación con el resto de docentes es visiblemente más joven y la relación que tiene con estudiantes y colegas es de cordialidad. Durante sus clases se encuentra constantemente en movimiento y se dirige con amabilidad a l@s discentes, utilizando categorías como “compañera” o “joven” para referirse a ellas. Con regularidad pide sus opiniones, escucha sus voces y utiliza distintas herramientas didácticas. Se podría decir que justo *es* como *debería ser* un profesor:

amable, respetuoso, con energía, con manejo de diversas estrategias, etc. Desde el primer momento que interactuamos sentí bastantes puntos de identificación y empatía; encontraba en sus formas y acciones mucho de lo que me gusta de mí.

Conforme mi tiempo en el campo fue avanzando, caí en cuenta en muchas otras formas, palabras y actitudes que en primera instancia no había logrado notar. Era difícil verlo quieto, se movía constantemente aun cuando no estuviera realizando algo concreto, tenía una preocupación notable porque “las cosas estuvieran bien hechas” –en un par de ocasiones le escuché comentar eso en clase-. En efecto cuando le realicé la entrevista y comenzamos a hablar de su historia, se fueron develando muchos de los dispositivos internalizados en torno a un deber ser y la carga que ello implicaba en su labor y mirada de sí como docente.

Escuchar su historia y reconocer la importancia de la figura docente en su tradición familiar, me remitió irremediablemente a la propia. Conforme avanzaba la entrevista, su mirada en torno a cómo debía ser un docente y la rigidez de la estructura construida y heredada de esta figura, se acompañaban de una negación de sus necesidades y deseos. Para él l@s docentes

...no podemos partir de supuestos, debemos de partir de lo que es y por ejemplo ahí tú dices: se supone que no... No es que no se usa así, no se debe de usar así. O sea... es como el cuate que hoy se puede no poner calzones y mañana sí. Eso es al gusto, como la camisa, pero originalmente no... los calzones no son para dejarlos en la casa son para ponérselos, ¿estamos de acuerdo? Originalmente hay cosas que deben de usarse y de ser como son. Eso es lo que tenemos que hacer nosotros (Entrevista, junio 20, 2013).

En su metáfora sobre cómo se debe usar la ropa, se esconde una impronta internalizada que determina su noción sobre lo que él es y debe ser como docente. La esencia de sus acciones y comportamientos no pueden mutar, en su registro interno no le esta permitido ser otro pues es necesario que sea lo que aprendió que debe ser.

Volvemos a lo mismo, no es que hace cuarenta años las tendencias en el vestido eran unas. Pero volvemos a lo mismo, hace cuarenta años la camisa iba fajada ¿y hoy? Hace cuarenta años la camisa iba con zapatos ¿y hoy?. Hace cuarenta años la camisa iba arriba de la cadera ¿y hoy? (Entrevista, junio 20, 2013).

Ese día continuamos la entrevista en su casa y mientras me platicaba a profundidad su historia me sorprendió observar que el cuarto en que habitaba era la

mayor representación de aquella negación de sí en el discurso y práctica cotidiana de su labor docente. Cohabitaba con un cachorro de perro, el cual orinaba y defecaba dentro, su cama desatendida y su ropa aventada; el olor a heces fecales y orines acompañaban una imagen decadente. Sin embargo, parecía que él no caía en cuenta de ello. Yo me encontraba sorprendido, pues no lograba dimensionar lo trascendente de aquello que estaba viviendo; su historia de vida era cruenta y de mucha violencia, pero no parecía tener impacto en la narración que hacía de sí; ante sus ojos todo estaba bien. Incluso cuando terminamos la entrevista y le pregunté cómo se sentía aquí y ahora, me dijo estar completamente feliz y satisfecho con lo que tenía.

Aquel día salí de su casa consternado, ¿cómo era posible que no se diera cuenta de las condiciones en qué vivía? ¿cómo es que podía vivir así? ¿qué relación había entre su discurso de lo que debía ser un docente y su negación de lo que estaba siendo? Aquellas preguntas agolpaban mi mente y se entretajían en mi cuerpo y emociones, casi sin darme cuenta las lagrimas comenzaron a fluir en mis ojos, no cabía duda que ese panorama me estaba implicando.

En mi casa yo también había aprendido que siempre era más importante lo que debía ser a lo que estaba siendo. Desde muy pequeño recuerdo a mi padre constantemente llamar la atención sobre nuestro comportamiento, el orden que debían tener las cosas en casa, la manera de pedir las cosas, etc. Los pleitos y discusiones con mi hermana, eran recurrentes, pues ella cuestionaba y transgredía constantemente las nociones heredadas sobre la forma en que una mujer debía comportarse. Incluso cuando le llegábamos a platicar alguna anécdota en que se había cometido una injusticia o alguna autoridad había actuado con dolo en nuestra contra, siempre se enojaba y nos decía que no deberían ser así las cosas; el enojo se extendía contra nosotros si no habíamos actuado como el pensaba debía ser. El apremio porque el mundo fuera como debería ser, solo generaba una frustración constante e incrementaba un temor que se albergaba en mi cuerpo. En el fondo, desde muy pequeño yo sabía que no era lo que tendría que ser.

Desde mi adolescencia comencé a darme cuenta de mi gusto físico y sexual por los hombres, evidentemente que en la narrativa e imaginario familiar, aquello constituía una afrenta a lo que un hombre debía ser; máxime siendo el primogénito del único hijo varón de mi abuelo. El saberme incapaz de cumplir con el mandato, me hizo arrastrar en

todo momento una sensación de constante necesidad por salvaguardar de cualquier otra manera mi falta; fue así como el deber ser ocupó un lugar primordial en la construcción que de mí estaba haciendo. A lo largo de mi historia de vida constituyó un dispositivo que me permitió no contactar con lo que estaba siendo. Mi homosexualidad en tanto una forma incorrecta de ser, significaba una traición a la idea que había construido de mis ancestros; cumplir con el resto de normas dentro de casa me abría la posibilidad a medianamente resarcir algo de lo incorrecto. Siempre me caractericé por ser un estudiante ejemplar y mantener en orden mi cuarto, de esa manera podía salvaguardar un lugar en mi estructura familiar.

Inicié mi labor como docente desde ese sitio, la noción que construí sobre lo que debía ser se entrelazó con muchas de las perspectivas heredadas en torno a la justicia, el orden y la responsabilidad de concientizar a l@s otr@s respecto al mundo y cómo éste debería ser. La estructura racionalista del sistema educativo me permitió consolidar aquella imagen de mí que venía acompañada de un discurso “crítico”, al tiempo que negaba mi emoción y contacto con lo que en realidad quería ser.

Darme cuenta que estaba parado en el como sí, implicó caminar por múltiples senderos a través de los cuales pude contactar con lo que había negado. El trabajo terapéutico me permitió ir develando lo que estaba guardado y emergió cuando me miré a partir de la experiencia compartida por aquel docente.

Fue entonces que logré reconocirme como depositario de tradiciones encarnadas que me enseñaron que aprender implicaba preservar un sistema donde mi voz era válida solamente si estaba autorizada por eso que aprendí a llamar autoridad: mis padres, abuelos, docentes, teóricos, gobernantes; seres que crecieron con ese mismo imaginario que les negó el mirarse y contactar con sus miedos, emociones y deseos más profundos. Vacíos que fui llenado a partir de reproducir aquello que aprendí: vivir como si estuviera siendo yo mismo; sin reconocirme producto de una tradición cultural que a veces es necesario aprender a mirar.

Para mirarme como aprendiz tuve que despojarme de nociones internalizadas sobre un deber ser, saber que lo que me hace docente no es enseñar y educar, es más bien mi disposición a escuchar, sentir y reconocer mi propia “indigencia en el mundo” (Carretero y Leon, 2009); lo que acompaña un deseo profundo por seguir contactando

con todo lo que desconozco porque me ha sido negado u olvidado. En el permitirme mirar el mundo desde múltiples aristas, he logrado compartir eso que reconozco con quiénes me rodean, es desde ese sitio donde el "enseñar" se vuelve una práctica de vida que rompe con el "como si" internalizado desde un deber ser docente. Aprender que l@otr@ también sabe disertar, revisar y disentir de lo que yo le he compartido. En esa intersección acontece lo que Freire (1976) llamó el proceso de enseñanza-aprendizaje, dualidad que no se contrapone sino se complementa en sí. Punto de un encuentro desde donde el sí mism@ y l@otr@ se tocan para saberse medulares en su existencia.

Mi estar en el campo constituyó un punto de quiebre para quiénes nos permitimos mirarnos y una invitación a moverse de lugar para quiénes aún les costó trabajo. Escuchar las narraciones de l@s otr@s docentes al respecto de sus historias de vida y el papel significativo de la figura docente en su tradición familiar, convocó mis recuerdos en torno a la propia. Fue donde descubrí la implicación en mi ejercicio docente, de un conjunto de narrativas culturales heredadas sobre lo que debe ser el conocimiento, la enseñanza, el discurso científico, la figura docente y l@s otr@s estudiantes.

Sin darme cuenta en cada clase, conferencia y discusión presentada; había un llamado profundo a denunciar el abandono de la historia humana, cotidiana y emocional como estrategia imperante en esa forma de ser docente. Discursos enarbolados para justificar el abandono de lo que queremos ser; elucubraciones complejas que salvaguardan los ciclos de negación y neurosis en que hemos insertado a la educación.

Descubrir mi permanencia en el como sí, me implicó un trabajo profundo de reconocermé producto de herencias familiares, culturales e históricas; proceso al que pude acceder gracias a la interpelación de l@s otr@s docente en el campo del cual formamos parte en un momento determinado. De no haber sido por el cruce de nuestras miradas, historias, emociones, narrativas y recuerdos; este saber permanecería aun subsumido al discurso hegemónico que, como si fuera sensato, aprendí muy bien a reproducir en mi tradición académica y racional.

Pasar esa tarde con aquel docente, mirar el estado de abandono y negación de sí, constituyó una de las experiencias más significativas en mi proceso de investigación. No sólo me invitó a repensarme como docente y formador de docentes; constituyó también un llamado a cuestionar lo que hemos hecho de nuestro estar en la educación. Si l@s

docente no somos capaces de mirarnos ¿qué es entonces lo que estamos aprendiendo y enseñando en cada clase? ¿cuál es el camino de una educación que se fundamenta en la profunda negación de sí y l@ otr@? Tal vez estas preguntas podrían ser otras si hiciéramos de lo educativo un espacio de encuentro humano, en vez de un lugar de instauración del deber ser. Hoy, apuesto por seguir mirándome.

4 Propuesta de intervención a la luz de la Pedagogía Gestalt: hacia una teoría del contacto en la educación básica

El proceso educativo tiene múltiples implicaciones en quienes participan de él; aprender y enseñar irremediamente lleva a cuestionar y entrar en conflicto con muchas de las nociones heredadas e internalizadas sobre el mundo y la realidad.

Acontecimientos que involucran emociones, experiencias, sensaciones, recuerdos, certezas, nociones, símbolos y significados que hacen de este hecho un proceso complejo. Sin embargo, la educación institucionalizada parece haber olvidado uno de los principios básicos y medulares en la construcción y transmisión del conocimiento: el encuentro con l@s otr@s y por ende con sí mism@.

Diversos son los factores que han influido en lo que Freire (1976) llamó el proceso de *deshumanización* que vive y promulga la *educación bancaria*. A continuación enumero someramente aquellos que, producto del trabajo en campo y la información obtenida en éste, considero intervienen en la educación pública, abonando a la reproducción de una dinámica de simulación y negación como eje de relación entre estudiantes, docentes y conocimiento.

El objetivo, entender las premisas y discusiones bajo las cuales, surgió como figura la necesidad de impartir un conjunto de talleres de sensibilización y reflexión colectiva, que respondiera al proceso de relación y contacto con l@s docentes durante el trabajo en campo.

El Contexto Político y Social

Durante el periodo en que se realizó el trabajo en campo, la educación institucionalizada en México se encontraba en el ojo del huracán; pues la más reciente reforma a la cual se había sometido –una reforma laboral disfrazada de educativa que implicaba la evaluación docente generalizada y descontextualizada-, se presentó como uno de los cambios que hace mucho tiempo necesitaba y apremiaba para el desarrollo educativo en el país.

Al respecto la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015: 5) planteaba lo siguiente:

La calidad de las prácticas de enseñanza de los docentes es uno de los factores escolares que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Para mejorar el servicio educativo que se ofrece en las escuelas de Educación Básica es necesario fortalecer los conocimientos y las competencias didácticas de los docentes en servicio.

Y apoyada en esa perspectiva acotaba que “La evaluación del desempeño docente deberá contribuir al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza” (SEP, 2015: 5); consolidando un discurso donde se responsabiliza principalmente a l@s docentes, de la educación escolar de l@s estudiantes. Lo que abona a deslindar al Estado y la sociedad (sobretudo la estructura familiar) de su participación y corresponsabilidad en el hecho educativo.

Los argumentos vertidos en la defensa a los cambios que estaba viviendo la escuela, se fundamentaron en dos principios básicos: la educación pública en México se consideraba de mala calidad y los conocimientos adquiridos por los egresados de las distintas instancias educativas a cargo del Estado, resultaban ajenos a la realidad actual. Ambas disertaciones se pretendieron instaurar en el imaginario colectivo, como justificación para los procesos de desmantelamiento de la educación pública y gratuita en México.

Lo que regularmente no analizan ni mencionan l@s defensor@s de dichas políticas educativas, es que tanto los fundamentos teóricos como las razones de pertinencia que las sustentan; han sido construidas por las élites económicas y responden a intereses ajenos a los contextos particulares de cada una de las regiones del país.

Preocupad@s por el cumplimiento de estándares internacionales, en un sistema económico cada día más injusto e inequitativo; se construyen exigencias y estructuran reformas que pretenden cambios profundos en la educación, pero al ser ajenas a las problemáticas y contextos locales; generan incertidumbre y descontento entre l@s docentes. Si bien en el discurso se habla de la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad civil en los procesos educativos; en la práctica concreta a l@s únic@s quienes se les exige y señala como direct@s responsables es a l@s profesor@s⁴².

⁴² Recuerdo un par de anécdotas compartidas por docentes durante el trabajo de campo y que bien podrían ilustrar este proceso. La primera corresponde a una profesora de segundo de secundaria quien tenía un estudiante con quien le costó mucho trabajo relacionarse y “hacerlo trabajar”; y según mencionó “por más que hablaba con él y le decía que era importante se pusiera al corriente, hiciera sus tareas y pusiera atención

De igual forma la excesiva burocratización y papeleo en que sumergen la labor docente (Planeaciones académicas, formatos de evaluación, las justificaciones y documentos que explican cada una de las decisiones académicas tomadas, entre otros) pareciera forzar a l@s profesor@s a priorizar la obtención de resultados “demostrables” y “cuantificables” –léase índices de reprobación, eficiencia terminal, evaluaciones internas y externas, publicaciones, etc.- por encima de su verdadera función: la transmisión, construcción del conocimiento y acompañamiento de l@s estudiantes en su formación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desdibuja como el encuentro en la realidad desde múltiples aristas y nociones, para constituirse en una especie de reproducción (Bourdieu & Passeron, 2005) de las relaciones de poder y el conjunto de categorías y conceptos que habrán de ser aplicados en contextos determinados. L@s docentes desaparecen como organism@s transformador@s, propositiv@s y participantes del campo; para volverse obrer@s en la cadena de producción de mano de obra calificada.

En la construcción de esta nueva identidad docente, se acude a la negación de sí mism@, difuminándose entre las determinaciones del “ser en tanto deber ser” (Kusch, 2000) como figura impuesta y ajena a su contexto. Una buena parte del éxito obtenido por estas “nuevas” propuestas, tiene su origen en la instauración y permanencia hasta nuestros días, de un paradigma de explicación y enunciación de la realidad, anquilosado a estructuras poco movibles: el racionalismo positivista.

a clase; nunca me hacía caso. Así que reprobo el bimestre. El día que se entregaron calificaciones no vino ninguno de sus papás; sin embargo como a la semana de que les mandamos las boletas, llegó un día su mamá toda enojada y gritando y amenazándome, incluso le gritó a la directora y a las secretarías. Bueno estaba vuelta loca; afortunadamente la directora me defendió; pero la verdad a mí si me dio mucho miedo. Al final tuve que aprobar al chico porque incluso la misma SEP casi nos prohíbe que tengamos reprobados” (Profesora, comunicación personal, 17 de enero de 2015). La segunda anécdota corresponde a otr@ docente, a quien en una ocasión encontré en la sala de maestros muy preocupad@; al iniciar la conversación me comentaba que “Es que por más que hago cosas, cambio las estrategias, les digo lo importante de la escuela; nomás no trabaja la mayoría y me da miedo que va a reprobar buena parte del grupo y siento que hay algo que no estoy haciendo bien y es mi culpa”. Como podemos ver en ambas anécdotas existe una noción que ha sido internalizada sobre el ejercicio docente y el proceso educativo; por medio de la cual: 1. Se equipara el aprender al obtener una calificación y la responsabilidad de dicha calificación recae en el docente, 2. La profesión docente es la única culpable del posible fracaso educativo de l@s estudiantes y 3. El proceso de conocimiento y enseñanza-aprendizaje parece más un acto mecánico-obrero de reproducción de un saber para el desarrollo de una habilidad laboral y el cumplimiento de estándares; que un espacio para re-pensar la realidad, cuestionarla y transformarla (Ello lo corroboramos en la preocupación por la SEP en cuanto a los índices de reprobación antes que la formación, dignificación laboral y sensibilización docente).

Las razones e implicaciones del racionalismo positivista en la educación

El paradigma positivista ha permeado la noción que del conocimiento se tiene en muchos espacios académicos. No podemos negar que sus principales postulados siguen influyendo de forma significativa en prácticas y perspectivas que docentes realizan y tienen sobre su labor. El peso que da a los hechos demostrables y su eficacia para la comprobación, ha servido para instaurar una perspectiva donde la cuantificación es sinónimo de calidad y eficiencia. Una calificación numérica elevada es considerada rasgo de un buen aprendizaje, aun cuando se sepa que ello no forzosamente es verdad. ¿Qué pasa cuando se piensa y concibe al saber como la acumulación de conceptos y categorías; y al conocimiento como el proceso mediante el cual las personas descubren y memorizan las razones de la existencia y forma del objeto o hecho a estudiar?

Estas estructuras de pensamiento, herederas del racionalismo positivista, nos llevan a un distanciamiento de la experiencia corporal y emocional con el proceso de conocimiento. La epistemología clásica sirve para ejemplificar las bases de dicho paradigma, a través de los tres modelos de conocimiento que esboza y por medio de los cuales dibuja al proceso de conocimiento, producto de la relación entre un objeto irracional y un sujeto con razón. A partir de esta mirada, el conocimiento se encuentra completa y absolutamente supeditado a la razón; misma que a la luz de las lógicas culturales hegemónicas, es un elemento principalmente reconocido al hombre, blanco y heterosexual.

Bajo la lógica colonialista de pensamiento, la mujer, l@s homosexuales, l@s african@s y sus descendientes, l@s indígenas; se han encontrado en un nivel inferior y su voz es tomada en cuenta, únicamente cuando resulta un eco de las voces hegemónicas. Solo basta revisar la historia de las ciencias y veremos que la mayoría de los nombres reconocidos pertenecen a varones que cumplen con las características de lo hegemónico. El conocimiento académico se ha teñido de estructuras de pensamiento eurocéntricas que reproducen cotidianamente discursos de exclusión y discriminación, implícita y explícitamente. Lo cual ha conducido a la instauración cultural de una colonialidad asumida como válida y necesaria, donde nuestra voz está supeditada a la validación de lo dicho en Europa. A este proceso Aníbal Quijano (2008 en Mendoza, 2010: 22) lo define como eurocentrismo

...la construcción del conocimiento del mundo en base a la invención de Europa y de los europeos como la versión más completa de la evolución humana en la historia del planeta [...] el eurocentrismo no sólo conduce a la construcción de subjetividades e intersubjetividades entre europeos y no europeos que se basan en oposiciones binarias tales como civilización y barbarie, esclavos y asalariados, pre-modernos y modernos, desarrollados y subdesarrollados, etc., sino que se toma por sentado la universalización epistémica de los europeos.

Esta lógica binaria de pensamiento se ha postrado en nuestra mirada, llevándonos a creer que el mundo y nuestro conocimiento sobre él, se estructura a partir de opuestos; cerrando toda posibilidad a nociones diversas. Ello impacta en varios niveles la construcción y distinción de lo que validamos como conocimiento; en un primer nivel acudimos a la contraposición del cuerpo con la razón, haciendo del primero una simple herramienta o accesorio que permite llegar al segundo. A esta primer dicotomía se suma la parcialización del proceso de saber y su anclaje a otras estructuras binarias que habrán de revestir la noción que hemos heredado y reconstruido en torno a lo que es un conocimiento válido; tal es el caso de lo masculino vs femenino, blanco vs negro y mestiza, heterosexual vs homosexual, bueno vs malo, etc., donde las primeras categorías serán vistas como los lugares idóneos y validados para el saber y los atributos que las caracterizan serán también los que habremos de perseguir si queremos que nuestros pensamientos sean reconocidos como conocimiento.

Bajo esta mirada, el cuerpo y las emociones (en tanto espacios de lo femenino, homosexual y no racional) son tomados en cuenta únicamente como vehículos de la razón y participan cual herramientas de trabajo. Dicha noción es consecuencia de la instauración de un racionalismo positivista que dice basarse en los postulados cartesianos.

Descartes defiende la preeminencia cognoscitiva del alma y/o pensamiento sobre el cuerpo, extensión tanto en el orden de adquisición como en el de la certeza del conocimiento, siendo así que el cuerpo no es más que un mero instrumento, aunque el primero y el más importante, del alma. Frente al cuerpo psíquico aristotélico que desempeñaba importantes e innegables funciones cognoscitivas, la teoría cartesiana del cuerpo-máquina convierte a éste en un mero instrumento del alma (Pesquero, 1985: 209-210).

La memorización de conceptos y categorías pareciera volverse el eje principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quienes participan del hecho educativo se

convierten en agentes reconocidos y valorados en tanto “sujetos”⁴³ de la razón y ésta, vista como instrumento prioritario de análisis, comprensión y almacenaje, resulta hilo constructor de un deber ser estudiante o docente. Las emociones, experiencias y sensaciones se ignoran, al ser concebidas como estorbos. L@s docentes aprenden y enseñan a negar al sí mism@; dejando en su lugar un ser incapaz de reconocerse en su complejidad. La mirada se postra sobre las “capacidades”, “competencias” y “habilidades” racionales como fundantes de un conocimiento que niega el contacto con aquello que nos hace human@s: cuerpo y emoción. Sí mism@ y otr@ se desdibujan frente a los parámetros establecidos de lo que *deben ser*.

Cualquier lógica de acercamiento a la realidad que no implique una sistematización y explicación de lo aprendido en términos de la razón, no se considera conocimiento. Los rituales nativos que recuperan un diálogo con la naturaleza, las experiencias personales (recuperadas por muchas feministas), los procesos que involucran el cuerpo, el contacto con la realidad a partir del reconocimiento de las emociones, la implicación de lo aprendido en términos del impacto en mi subjetividad, las reflexiones sobre el mundo desde la disidencia sexual, etc.; no son consideradas bajo ninguna circunstancia como conocimiento en sí mismas y la única posibilidad que tienen de fungir en tal espectro, es cuando pasan por las manos experimentadas y racionales de las voces hegemónicas quienes las validan o anulan como opciones en el mundo.

Para la epistemología hegemónica cualquier desviación del camino trazado como “normal”, “científico” y “objetivo-racional”, es considerado una amenaza de la cual hay que librarse. La posibilidad de existencia bajo estos cánones, implica asumir rasgos y características de lo establecido como referente; en este caso, lo masculino, blanco, europeo y heterosexual. “Los raritos son el espejo que refleja el miedo heterosexual de la tribu: ser diferente, ser otro y por lo tanto inferior, por lo tanto sub-humano, in-humano, no-humano” (Anzaldúa, 2017: 8). La encarnación de esta mirada epistemológica habrá de impactar profundamente en la dinámica y relación establecida entre docentes y estudiantes, así como de ell@s con el conocimiento. De ahí que no resulte extraño oír definiciones docentes sobre sus estudiantes como *muebles*, *estudios@s*, *list@s*,

⁴³ Con base en las disertaciones propuestas por la Teoría Gestalt y algunos de los postulados esbozados por Jean Luc Nancy (2014) discuto la noción de sujeto al resultar una categoría que irrumpe en los procesos de contacto; pues mira a l@s personas “sujetad@s” en todo momento a determinaciones ajenas a sí mism@s.

maleducad@s, etc.; o de l@s estudiantes sobre sus docentes como *barcos, trabajador@s, exigentes, etc.*; apelativos que tienen más relación con las determinaciones de un *deber ser* instituido, que con los rasgos de carácter o personalidad de l@s otr@s en tanto seres human@s. Igualmente es común la revisión de textos, autores y disertaciones provenientes de Europa o Norteamérica; escritos por varones heterosexuales. Evidentemente que su mirada y las reflexiones que habrán de surgir, estarán mediadas por su condición social, económica, cultural, étnica y de género; impactando dichas visiones en las perspectivas que habrán de enseñarse en el aula⁴⁴. La voz de l@s docentes cuando abordan algún tema del currículo oficial, esta recreando un discurso que -de suyo- esconde, niega e incluso anula, la existencia de la diversidad en el proceso de construcción del conocimiento. Cada vez que l@s estudiantes leen un texto, revisan un momento histórico, conocen un descubrimiento en Física, Química o Biología, aprenden un postulado matemático, etc., y no aparece una voz femenina, ni autor@s homosexuales, o escritor@s africanos, latinoamerican@s, indígenas; lo que están también aprendiendo es que ese “tipo de personas” no son parte de la construcción del conocimiento, la historia y la ciencia. De forma implícita se niega la existencia de lo diverso en la construcción del mundo. Esa perspectiva contribuye a que l@s estudiantes y docentes se miren ajenos al proceso de construcción del conocimiento, puesto que sus miradas no encuentran representación en la construcción discursiva y validada del mundo; si a ello aunamos que su experiencia, cuerpo y emoción es vista como un estorbo para el aprender, las posibilidades de contacto con lo académico, se reducen a considerarlo una herramienta para la obtención de una mejoría laboral, que implica la negación de sí, para satisfacer las exigencia instauradas en torno a lo que deben ser.

⁴⁴ Es importante y necesario, hacer una aclaración aquí. Cuando realizo una crítica a la epistemología hegemónica y desmenuzo algunos de los principales elementos que la han instaurado como una perspectiva colonialista y eurocéntrica, me encuentro parado también en una noción crítica sobre cualquier visión dicotómica del mundo –provenga de donde provenga-; por lo cual bajo ninguna circunstancia mi pensamiento o cuestionamiento de una estructura determinada implica pensar que la salida es acudir a las narrativas completamente opuestas a aquellas que cuestiono. Es por ello que cuando pienso en la importancia de revisar las implicaciones del eurocentrismo academicista, no considero que ello implique romper con tod@s l@s autor@s nacid@s en aquel continente, o bien, que las filosofías orientales, indígenas o no europeas sean entonces el referente a seguir sin cuestionarlas. Lo que aquí se discute es la pretensión de validar una sola estructura de pensamiento y explicación de la realidad como conocimiento; despreciando cualquier otra forma de enunciación de la realidad.

Sí mism@ y otr@ se desdibujan frente a los parámetros establecidos de lo que *deben ser*. Ser, en tanto deber ser (Kusch, 2000) se impone a un estar siendo, aquí y ahora.

Ante este escenario se presenta una disyuntiva importante: ¿Cómo lograr que estudiantes y docentes cuestionen y modifiquen sus prácticas, consecuencia del mirarse entre sí y no producto de una exigencia externa que l@s niega como otr@s?

El cuestionamiento emergió como necesidad, dando forma a una figura; acompañar a l@s docentes hacia un proceso de sensibilización y contacto que les invitara a reconocer la importancia de mirarse y mirar a sus estudiantes como otr@s. El primer paso sucedió producto del encuentro, durante las conversaciones informales y posteriores entrevistas a profundidad.

Mi presencia y observación implicó un cuestionamiento para algún@s profesor@s, quienes hicieron de mi mirada una herramienta para repensarse en torno a su labor. Al tiempo que me convocaban a mirarme y cuestionarme como investigador. Hubo ocasiones en que me pidieron hacer retroalimentaciones de las clases observadas y/o la relación establecida con algún@s de sus estudiantes. Las palabras y descripciones compartidas, fungieron como un reflejo interesante de lo que estaban siendo. Inclusive un@ de l@s docentes, pudo hacer consciente este contacto: “Tu presencia aquí ha sido para mí como verme en un espejo. Haz de cuenta que de una u otra forma me hiciste mirarme” (comunicación personal, 12 de enero de 2014).

El encuentro y relación desde un lugar no racionalista, ni hegemónico; permitió entrecruzar nuestras miradas y reconocer-nos como otr@s. El camino hacia el contacto estaba dado y la necesidad de éste nos indicó por donde seguir.

Con mayor frecuencia aparecieron en nuestras conversaciones, los diversos temas percibidos como elementos que influían en su labor docente y la necesidad de abordarlos. La figura se dibujo en una propuesta; realizar talleres que fueran un espacio para reflexionar. Me di a la tarea de recoger las impresiones de la mayor parte del cuerpo docente; los principales tópicos que emergieron fueron: Los padres y madres de familia; la Reforma Educativa como símbolo de la imposición de las autoridades sobre ell@s; y la apatía y poco involucramiento de l@s estudiantes en las clases.

Junto con mi tutora, fuimos diseñando la propuesta de trabajo y acercamiento a partir de estos espacios que emergían como respuesta a una demanda que hacía figura: mirar nuestras necesidades y con ellas, a nosotr@s mism@s.

En congruencia con la metodología propuesta hicimos de los principales anclajes teóricos y conceptuales de la Gestalt, el eje rector en cada una de las dinámicas y sesiones propuestas; convencid@s de lo mucho que ésta puede aportar al trabajo educativo y los procesos de formación docente. Incluimos también algunas de las disertaciones presentadas por la Antropología de las emociones, en tanto que consideramos abonar significativamente a comprender y apuntalar la importancia del trabajo desde el contacto.

4.1 Principales anclajes teóricos para el proceso de investigación-intervención, vía el trabajo en talleres

A continuación esbozo los principales anclajes conceptuales y teóricos en que fundamentamos el diseño e impartición de los talleres con l@s docentes de la institución escolar donde se realizó el trabajo en campo.

Es de resaltar que éstos espacios tuvieron una implicación no sólo en quienes asistieron; para mi también significaron mirarme desde múltiples sitios y me llevaron a cuestionarme en torno a lo que estaba siendo y necesitaba. El resultado, una consolidación de mi decisión profesional como investigador-formador docente y una revisión a profundidad de mi propio deber ser internalizado.

La Teoría Gestalt y sus aportaciones a la Pedagogía

Basándonos en lo planteado por la Gestalt proponemos mirar a la Pedagogía como una disciplina que emerge en el cruce de procesos interrelacionados con la complejidad humana, rebasando las construcciones anquilosadas a un deber ser racionalista, eurocéntrico⁴⁵ y dicotómico. Para esta Teoría, el cuerpo y la emoción son factores intrínsecos a la relación humana. Bajo esta mirada la educación institucionalizada implica –aun cuando pretendamos negarlo - el encuentro con otr@s, lo que conlleva a la propia mirada, el verse atravesada por las múltiples formas interiorizadas de enunciar al mundo

⁴⁵ Al respecto, hago una revisión de dicha categoría líneas arriba. Solo cabe acotar que cuando recupero esta discusión me encuentro parado en los planteamientos de autor@s como Aníbal Quijano (2008), Gloria Anzaldúa (2017), Silvia Federici (2014), Boaventura De Sousa (2009); entre otr@s.

al confrontarse cotidianamente con lo diferente. La posibilidad de establecer un contacto con lo que se ha aprendido a ser, emerge como una oportunidad para mirarse; sin embargo, al anclarse a una noción positivista, se interrumpe este proceso, negando las emociones que con él vienen.

Para la Gestalt es apremiante trabajar desde el contacto como una alternativa que permita volverse a mirar y reconocerse un@s a otr@s. Por lo cual, de antemano, es necesario cambiar la perspectiva aprendida e interiorizada sobre lo educativo.

La noción de campo

Recuperando los planteamientos de la Teoría del campo (Lewin, 1988), proponemos abordar a la educación institucional como un campo. Esta categoría permite reconocer la interdependencia y corresponsabilidad de l@s diversos organismos-ambiente en el hecho educativo; desdibujando las culpabilidades o responsabilidades exclusivas y abriendo paso a asumir la participación e implicación mutua en lo que llamamos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante dejar claro qué entendemos por campo; para lo cual proponemos acudir a las palabras de Robine (2002: 169,171) quien esboza sus alcances y características.

...el concepto de campo [...] permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, [cuando se habla de campo] se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio organizador del campo presenta una característica particular: él mismo pertenece al campo que define y él mismo está sometido a las fuerzas de este campo... (Robine, 2002: 169, 171).

En la Teoría del campo se habla de la contemporaneidad como un concepto medular para entender las características del mismo. Para Kurt Lewin (1988: 55):

Los únicos factores determinantes de una conducta determinada en un tiempo dado son las propiedades del campo en ese tiempo. El principio de contemporaneidad del enfoque de la Teoría del campo [...] significa entonces que la conducta C en el tiempo t es una función de la situación S en el tiempo t solamente

De la mano de éste concepto se encuentran los enunciados básicos de la Teoría del campo en relación a su dinámica y construcción.

a) La conducta debe derivarse de la totalidad de hechos coexistentes. b) Estos hechos coexistentes tienen el carácter de un “campo dinámico” en tanto que el estado de cualquier parte del campo depende de todas sus otras partes (Lewin, 1988: 37).

Estas disertaciones en torno al campo y las conductas que en él suceden, permiten entender al aula, sus diversas dinámicas y acontecimientos; como un constructo no acabado, como un campo. Reconocer la corresponsabilidad de l@s distint@s constructor@s del campo presente; dejar de lado las explicaciones unidireccionales sobre la conducta de estudiantes o profesores como hechos independientes y re-pensar la educación como procesos interdependientes donde no es un solo factor el que determina o rige lo que sucede en las aulas, en las instituciones educativas o en lo que éstas construyen y reproducen.

En el trabajo con l@s docentes, la noción de campo permitió deconstruir muchas de las percepciones heredadas e interiorizadas en torno al comportamiento y actitudes de l@s estudiantes. Al proponerles mirar al aula como un campo, logramos reconocer su implicación en lo que ahí sucedía. La responsabilidad volvió a ser compartida, al igual que la agencia; como factores de cambio.

La revisión de sus relaciones con estudiantes, colegas, madres y padres de familia, se encontraba ahora atravesada por su corresponsabilidad. Esta perspectiva permitió trabajar desde la implicación; mirar y reconocer sus acciones, actitudes, pensamientos y emociones como parte de un campo, para replantear su lugar en éste, saberse copartícipes de su construcción cotidiana, recuperar su agencia aquí y ahora y reconocer la mutua influencia entre ell@s y el campo presente.

Al respecto, la Teoría Gestalt propone la noción de organismo-ambiente como una opción para hacer contacto con nuestra correlación en y con el campo del cual somos. El principio es; no somos entes acabad@s, ni sujetad@s a los contextos en que nos desenvolvemos, aun cuando éstos son parte de nuestra construcción y por momentos llegan a condicionarnos, hay ciertos márgenes de movilidad y acción recíproca. Es precisamente en el campo presente donde se logra mirar esa mutua influencia que coadyuva a la construcción cotidiana del aquí y ahora, sitio donde gozamos de acción y responsabilidad.

Organismo-ambiente

Otro elemento importante que permite desdibujar la noción de docente y estudiante como entes determinad@s por los dispositivos del *deber ser*, es la disertación presentada por la Teoría Gestalt en torno a su concepción de organismo-ambiente.

... el cuerpo no es una entidad separada de la mente (como en el racionalismo); este enfoque conforma al sujeto constituido por la mente y el cuerpo. Su base epistemológica desde la Teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el cuerpo. Un objetivo central del enfoque Gestalt es evitar o superar los dualismos tradicionales –mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, sí mism@/mundo exterior, biológico/cultural, etc.- entonces los toma, los enfatiza como polaridades y los integra en la Teoría del campo. No se niega la existencia de entidades separadas e incluso aparentemente opositoras entre sí, (dicotómicas) se trata, por el contrario de asumirlas como polaridades y en ese sentido como partes del todo que necesariamente lo conforman y que por lo tanto se trata de reconocer e integrar. (Mar, 2009: 145)

La noción de organismo-ambiente se presenta como un acontecimiento en el encuentro con l@s otr@s, ese ambiente o entorno que no lo determina pero interviene en la relación que habrá de entablar con sí mism@ y el campo. Bajo esta perspectiva estudiantes y docentes son reconocid@s mas allá de su razón; la experiencia, el cuerpo y las emociones son también partes medulares en su constitución, en tanto que aparecen y juegan al momento de dicho encuentro. Importante es resaltar que la noción de organismo-ambiente no se piensa como hecho acabado, al contrario aparece como un continuo que se reconstruye en cada relación y contacto con aquello que no es, pero forma parte de sí, aquí y ahora.

Gracias a esta categoría pudimos acercar a la mirada docente, una perspectiva donde l@s estudiantes y sus comportamientos se relacionaban directamente con las actitudes, perspectivas, dinámicas y formas de enunciarles y relacionarse con ell@s.

Igualmente, hicimos del contacto un concepto eje en los planteamientos y propuesta de esta experiencia.

La noción de contacto y sus posibilidades de transformación

Con base en lo dicho hasta el momento, considero necesario que el proceso educativo recupere una noción humanista del conocimiento, su construcción y transmisión. Pienso a éste como un encuentro entre el ser humano y todo aquello que aun no es parte de sí.

Epistemológicamente y partiendo de la noción de experiencia como factor de la construcción y apropiación del conocimiento, resulta apremiante que tanto estudiantes como profesores comiencen a reconocerse como interlocutor@s válid@s de este proceso. Para ello es necesario logren mirarse como otr@s. L@ otr@ aparece y toma forma frente a mí en el momento que irremediamente me lleva a mirarme. Es en el encuentro con otr@ donde logro reconocer-me. La existencia sucede como acontecimiento que, a partir de la alteridad, dibuja la diferencia y permite el contacto con sí mism@.

Sin embargo, ¿cómo lograr que docentes y estudiantes se miren en su alteridad y dejen de lado la lógica educativa en que satisfacen solamente las improntas ajenas y enajenantes? Es precisamente a través del contacto que pueden lograr mirarse como otr@s; paradójicamente esto sucede únicamente en la alteridad. De ahí que el hecho educativo como encuentro humano sea el espacio ideal para construir relaciones desde el contacto.

La noción de contacto implica el reconocimiento entre dos o más entes que permiten ser tocados por l@ otr@ que no son (visto esto como proceso interno y/o externo). Cuando los sujetos comienzan a darse cuenta de los diversos elementos que juegan y se encuentran presentes en la noción y forma de relación que tienen con sí mism@s y su entorno, las posibilidades de establecer un contacto se incrementan [...] El contacto como lugar-experiencia implica el reconocimiento de las emociones y sensaciones que los sujetos experimentan en los distintos acontecimientos que conforman su campo. Cuando este reconocimiento sucede el sujeto no vuelve a ser el mismo pues ha logrado mirar su implicación y responsabilidad en l@ otr@ y en su entorno. El proceso educativo pasa de ser una mera transmisión de conceptos y categorías para volverse un espacio de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento humano (Castillo, 2015: 108)

El contacto posibilita mirarse como parte de un todo, recuperar agencia en lo que se está siendo y tomar responsabilidad de los múltiples encuentros. “El contacto que tiene como resultado la asimilación y el crecimiento, consiste en la formación de una figura de interés que se destaca contra un fondo o contexto del campo organismo/entorno” (Perls, Hefferline y Goodman, 2006: 10). Trabajar desde ese lugar invita a mirar la implicación de sí mism@ en l@s otr@s, los temas, el contexto y de ést@s en un@. Es reconocer que somos cuerpo/mente que siente, reflexiona, atraviesa y es atravesad@ por una historia que se construye en cada acontecimiento del cual formamos parte.

Por ejemplo, cuando se contacta con si mism@, se acude al encuentro con lo que ha sido depositado por l@s ancestr@s en eso que llamamos recuerdos; tomando consciencia de las múltiples huellas que las historias, memorias y silencios han dejado en nuestros cuerpos y sentimientos.

Para la Teoría Gestalt el cuerpo y la emoción son ejes en el proceso de contacto. Es por ello que la respiración⁴⁶ aparece como una de las primeras herramientas para acompañar al darse cuenta aquí y ahora.

Al establecer un contacto con lo que se está siendo, inicia el camino a la reflexión y crítica de las relaciones, acciones, ideas y formas de enunciar el mundo. La transformación emerge, producto de la revisión hecha, aquí y ahora. El contacto deviene en un ejercicio constante de mirarse, asumir, nombrar y enunciar las emociones aprendidas que aparecen y se albergan en el cuerpo.

Las posibilidades de contactar implican dar paso a un proceso que sucede orgánicamente⁴⁷, pero que se ha aprendido a negar, al priorizar un deber ser por encima de las necesidades más humanas.

Contactar surge como proceso dialéctico con el darse cuenta; otra de las categorías importantes en la Teoría Gestalt y que fue medular durante el trabajo con l@s docentes.

Darse Cuenta, el inicio de una transformación

“...el proceso de darse cuenta sucede en el ahora; y es un proceso del organismo total, que implica sensación y emoción, pues si no es así estamos en realidad en la zona intermedia o el como si [...] usted está en el proceso de darse cuenta cuando está en contacto con lo que está sucediendo en el campo, y cuando se permite sentir su cuerpo, la sensación, y en su caso la emoción con la que está respondiendo [...] el darse cuenta está conectado con el proceso de todo el organismo, y con el campo, con lo que está sucediendo” (Almada, 2017: 63)

Darse cuenta es un momento dentro del proceso de encuentro y relación con el entorno; sin embargo no resulta en un constructo perenne ni acabado, pues es causa y efecto -al mismo tiempo- del contacto. Por ejemplo, cuando realicé el trabajo con l@s docentes hubo primero un encuentro que nos permitió mirarnos y reconocernos en l@s

⁴⁶ Adelante abordo al respecto de esta herramienta

⁴⁷ Al respecto ahondo en el capítulo 1 cuando hablo del ciclo del organismo o de contacto; el cual es la base para mi trabajo de investigación e intervención con docentes.

otr@s, ello abrió la posibilidad a ubicar las que en ese momento emergían como necesidades en el aquí y el ahora (los temas centrales bajo los cuales esbozamos los talleres), tanto ell@s como yo, pudimos *darnos cuenta* de aquello que ahora era figura en nuestro panorama. A partir de este primer *contacto* con nuestras necesidades⁴⁸; pudimos lograr que emergieran como figuras, al enunciarlas y darles un lugar en el panorama presente y con ello, abordarlas y trabajarlas desde un *contacto*. El objetivo último, *darse cuenta* de nuestra implicación en dichos procesos.

Es importante dejar claro que para la Teoría Gestalt, *darse cuenta*, no alude únicamente a fijar la atención en lo que emerge como figura; es también reconocer éste proceso como aledaño al contacto y las implicaciones emocionales, afectivas y de consciencia que con ello deviene. Para algunos teóricos de esta corriente “...el darse cuenta se puede definir vagamente como estar en contacto con la propia experiencia, con *lo que es*” (Yontef, 1995: 134 en Almada, 2017: 63-64).

Al reconocer el vínculo ineludible que existe entre el darse cuenta y el contacto; hacemos de ambas categorías, procesos inherentes al ciclo de contacto, recorrido que realiza un organismo al momento que establece relación con alguno de los elementos del campo presente.

El ciclo de contacto: una apuesta por trabajar desde el reconocimiento

Recordemos que cuando hablamos del ciclo de contacto o ciclo del organismo, estamos haciendo referencia al proceso mediante el cual nos relacionamos de forma orgánica con el ambiente. Es decir, al ser parte de un campo, se establece relación con los diversos elementos que de este son; sin embargo la mirada tiende a focalizar su atención en aquellos acontecimientos que emergen como un llamado e irrumpen en nuestro estar. Cuando dicho llamado es atendido, actuamos de forma orgánica movilizandó la energía para satisfacer la necesidad o exigencia que ha modificado la aparente⁴⁹ estabilidad en

⁴⁸ En su caso lo que les preocupaba más de su trabajo docente en ese momento dado, por ejemplo la relación con madres y padres de familia, el tema de la reforma educativa y sus consecuencias en el trabajo cotidiano o bien, la “apatía” de las nuevas generaciones de estudiantes. En mi caso el deseo por hacer del conocimiento y discusiones teóricas que estaba llevando a cabo, una labor de acción y transformación de mi entorno.

⁴⁹ Digo aparente estabilidad porque en realidad nuestro estar y ser de un campo va acompañado en todo momento de la movilización orgánica de nuestra energía para la satisfacción de las necesidades y/o exigencias internas y externas que se nos presentan en dicho campo.

que nos encontrábamos; una vez que ésto ha sucedido, volvemos a nuestra estabilidad que habrá de ser nuevamente interpelada por los diversos factores internos o externos que son del campo presente. Para Fritz Perls (en Almada, 2017: 172), este ciclo tiene las siguientes fases:

- 1) El organismo en reposo.
- 2) El factor perturbador, que podría ser:
 - a) Un perturbador externo, una exigencia que se nos hace o cualquier interferencia que nos pone a la defensiva.
 - b) Una perturbación interna, una necesidad que ha reunido bastante ímpetu para luchar por la satisfacción y que requiere:
- 3) La creación de una imagen o realidad (función más menos y fenómeno fondo-figura)
- 4) La respuesta a la situación dirigida hacia:
- 5) Una disminución de la tensión –logro de satisfacción o sometimiento de las exigencias, que producen:
- 6) La vuelta al equilibrio orgánico...

Es precisamente la interrupción de dicho ciclo en cualquiera de sus fases lo que puede llevarnos a establecer dinámicas desde la negación de nuestras necesidades, relacionarnos con el mundo desde el como sí y/o no contactar con sí mism@, ni con l@s otr@s. “El darse cuenta y la autorregulación del organismo van de la mano. Este proceso de darse cuenta es necesario para que emerja la situación inconclusa, para hacer contacto y para que la Gestalt pueda completarse” (Almada, 2017: 64).

Si bien ese proceso es innato a nuestro estar siendo, son precisamente algunas de las dinámicas y estructuras construidas culturalmente, las que intervienen desde múltiples lugares simbólicos para interrumpir el curso orgánico de este ciclo de contacto. En el caso de la educación académica institucionalizada, el ejemplo más claro es la perspectiva aprendida en torno al conocimiento y su nulo vínculo con la emoción.

Si partimos de que somos organismos-ambiente; nuestra relación con las emociones es consecuencia también, de las perspectivas aprendidas, heredadas y reproducidas en y por la cultura de la cual formamos parte. No podemos negar que, hemos crecido en un contexto donde se nos enseñó a mirar al conocimiento (y todo lo que en él interviene) como un elemento ajeno a la emoción. Incluso en nuestro imaginario colectivo (Lizcano, 2009) las emociones están atravesadas por perspectivas de género, religiosas y binarias que las clasifican en positivas/negativas, masculinas/femeninas,

deseables/indeseables, etc. haciendo más difícil establecer un contacto con ellas y por ende con nosotr@s mism@s.

La antropología de las emociones: una apuesta a mirar el contexto en nuestro sentir.

El cuerpo es un espacio donde se entrecruzan las diversas experiencias, recuerdos, nociones, pensamientos, emociones y sentimientos que experimentamos a lo largo de nuestras historias de vida. Algunas de ellas pueden guardarse en lugares muy profundos de nuestra consciencia, haciendo más complejo el contacto.

Ni el cuerpo físico es el cuerpo de nadie en concreto ni nadie ha tenido nunca la experiencia corporal. Los cuerpos y sus experiencias están hechos también de todas esas otras materias tan inmateriales (cultura, política, historia...) que ellos mismos, por proyección metafórica, han contribuido a formar (Lizcano, 2009: 152).

Recuperar la relación con nosotr@s mism@s nos convida de un panorama donde hace figura la necesidad de sabernos tocad@s. Es la oportunidad de humanizarnos frente a los imperativos y determinaciones que el deber ser nos ha impuesto, alejándonos de lo que queremos estar siendo.

Mi cuerpo es a la vez mío, en tanto carga con las huellas de una historia que me es personal y una sensibilidad que me es propia, pero contiene también una dimensión que se me escapa en parte y remite a los simbolismos que dan carne al vínculo social, pero sin la cual yo no sería (Le Bretón, 1999: 36).

Las emociones, en tanto respuestas a los diversos estímulos del entorno; constituyen también acciones, sensaciones y deseos aprendidos. Somos seres en constante construcción a partir de las relaciones establecidas con l@s otr@s; su presencia implica nuestra mirada, volviéndonos copartícipes de las diversas formas en que nos relacionamos con el entorno y enunciamos lo vivido. Somos parte de una cultura afectiva que nos acompaña en cada una de las experiencias y nos dota de diversas herramientas para afrontarlas.

La cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación. La emoción sentida traduce la significación dada por el individuo a las circunstancias que repercuten en él (Le Bretón, 1999: 11).

Las emociones son el vehículo que utilizamos para traducir las experiencias vividas y su significación en ese momento. Constituyen un nexo transparente con las

implicaciones del aquí y ahora en el campo presente. Y son la puerta al reconocimiento y posterior contacto de lo que estamos siendo. Acudir a su encuentro nos permite mirar cómo hemos internalizado una forma de relacionarnos con sí mism@ y l@s otr@s.

Enunciar nuestras emociones constituye una apuesta por despojarnos de un deber ser enajenante y violento, que nos obliga a estar en el mundo desde la negación. Bajo esta premisa, la educación puede convertirse en una oportunidad para entrar en contacto con lo que estamos siendo a partir del sentir; o bien, volverse un estorbo para nuestro propio encuentro.

Para la antropología, a la inversa, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización. [...] La educación conforma el cuerpo, modela los movimientos y la forma del rostro, enseña las maneras físicas de enunciar una lengua y hace de las puestas en juego del hombre el equivalente de una puesta de sentido destinada a l@s otr@s (Le Bretón, 1999: 12, 38).

Durante el trabajo de observación y relación con docentes pude registrar la ausencia en el reconocimiento de sus emociones y las de sus estudiantes. Apegad@s a una noción positivista del conocimiento, tendían a negar su presencia e incluso las miraban como un estorbo para su labor. Era recurrente escuchar en las entrevistas y conversaciones informales, expresiones del tipo “Tu tienes que dejar afuera tus problemas una vez que entres a una clase”, “Lo importante es que a ellos les quede claro y lo comprendan, a nadie nos gusta hacer ciertas cosas pero tenemos que hacerlas”, “Nuestra labor es enseñarles, no hacernos sus amigos, ni perder el tiempo platicando cómo se sienten” (Trabajo en campo, 2013-2014). Consignas que reafirman una perspectiva aprendida de lo que debe ser el conocimiento, al tiempo que son vehículos de una enseñanza desde la negación de sí mism@ y l@s otr@s como cuerpo/emoción.

El hombre no existe sin la educación que modela su relación con el mundo y los otros, su acceso al lenguaje, y da forma simultáneamente a las puestas en juego mas íntimas de su cuerpo (Le Bretón, 1999: 34).

Estas perspectivas internalizadas y reproducidas en comentarios, acciones, reflexiones, herramientas didácticas, etc.; engrosan una lógica heredada de la cultura racionalista que difunde la idea de que la educación institucional debe mantenerse lejana e impersonal al cuerpo y la emoción; contribuyendo a generar una dinámica de negación de sí como factor para aprender.

El encuentro, como alternativa para mirarse y apelar a la humanidad y mutuo reconocimiento como otros; cede su lugar a la instauración de patrones, roles y estatus que dictaminan las acciones, comportamientos y relaciones válida para el proceso de aprender y enseñar. La enajenación de sí mismo se erige como elemento fundante y necesario para un conocimiento “objetivo”.

Sin embargo, el cuerpo habla en cada acción y movimiento, haciendo visible lo internalizado y aprendido. En su práctica diaria, docentes y estudiantes mostraban con sus cuerpos las perspectivas asumidas sobre sí, los otros y el tema que en ese momento les convocaba.

De ahí que la internalización de un deber ser que niega las emociones; tendía a manifestarse en algunos docentes a partir de un conjunto de movimientos que evitaban el acercamiento a sus estudiantes. La tarima, la disposición corporal, la lejanía, el nulo contacto físico (que cuando llegaba a darse estaba mediado por una relación de poder), etc. son algunos de los dispositivos corporales y espaciales que evidenciaban esa internalización de lo educativo.

Voltear la mirada al cuerpo y la emoción, obligó hacer figura un hecho que existe y se manifiesta en el día a día desde la negación. Recuperar al ser que había sido dicotomizado a través de una disputa inexistente en su cotidianidad; construida como imperativo de un deber ser que lo somete a una relación ajena de sí y los otros.

El cuerpo no es el pariente pobre de la lengua, sino su socio con todas las de la ley en la permanente circulación del sentido que da su razón de ser al vínculo social. Ninguna palabra existe sin la corporeidad que la envuelve y le da carne (Le Bretón, 1999: 40).

La simple enunciación de la emoción constituyó el inicio de un camino hacia el contacto y reconocimiento de sí mismo como parte de un campo. Era urgente recuperar una humanidad abandonada a las determinaciones de un deber ser docente que niega el contacto y relación con los otros.

Fue sorprendente registrar cómo al hacer un llamado a enunciar los sentimientos, había una imposibilidad inicial de abordarlos. Durante las primeras sesiones resultó verdaderamente complicado hablar de lo que estaban sintiendo; mostrando la adscripción a una cultura afectiva (Le Bretón, 1999) donde la negación de la emoción está latente en buena parte de las relaciones y se acentúa en las dinámicas escolares.

Las mímicas, los gestos, las posturas, la distancia con el otro, la manera de tocarlo o evitarlo al hablarle, las miradas, son las materias de un lenguaje escrito en el espacio y el tiempo, y remiten a un orden de significaciones (Le Bretón, 1999: 39).

Las herramientas y estrategias utilizadas contribuyeron significativamente al proceso de contacto con esa parte de sí mism@s; dando oportunidad a mirarse desde otro lugar.

4.2 Los talleres: haciendo contacto con las necesidades. El inicio del camino a la transformación

Partiendo de las premisas antes expuestas y consecuencia de las necesidades emergidas a partir de mi estancia en el campo, junto con mi tutora, diseñamos un conjunto de talleres que tuvieron el objetivo de abordar los principales temas que en ese momento eran figura entre el grueso del cuerpo docente.

El proceso para llevarlos a cabo implicó un conjunto de trámites burocráticos dentro y fuera del plantel, que aletargaron su inicio y redujeron el número de sesiones originalmente propuestas.

El primer filtro, la autoridad escolar interna; si bien había una disposición a que se realizaran los talleres, el tiempo que demoraron en darme la autorización fue significativo. Ello se debió a que no podía tomar la decisión al respecto sin antes consultarla con la inspección general de la zona.

El siguiente paso fue el trámite ante las autoridades de la SEP, específicamente la dirección operativa, quienes demoraron unos días más en dar la autorización; el resultado, la implementación únicamente de tres talleres de dos horas durante el ciclo escolar 2013-2014.

Una vez obtenida la autorización, hubo que decidir cuál sería el primer tema a abordar. Sumergid@s en el contexto histórico, político y social de ese momento; el lugar más visitado en las distintas narrativas de l@s docentes era la Reforma Educativa. Las dudas, inquietudes, desinformación, mitos entre pasillos, etc. acentuaban un interés por saber qué pasaría en un futuro con su labor. Apegado a lo planteado por la Gestalt me di a la tarea de desmenuzar cuáles eran los temas profundos que salían a flote en este nuevo contexto. Lo que la nueva reforma hacía evidente, era una sensación de saberse

ignorad@s por las autoridades educativas. La queja recurrente se albergaba en una sensación de imposición constante por parte de sus superiores; decisiones de último minuto, información encontrada, cambios de planes e indicaciones de un día para otro, sin consultar ni tomar en cuenta sus contextos, necesidades o problemas concretos.

La dinámica de una autoridad autoritaria que impone y coarta toda posibilidad de autonomía, se encontraba presente en su relación con las distintas figuras que formaban parte de la estructura de la Secretaría de Educación Pública. Fue entonces cuando emergió el primer tema a trabajar.

Estructura metodológica de los talleres: principales características

El trabajar bajo los principios de la Teoría Gestalt (cuerpo y emoción, contacto y relación, darse cuenta, etc.) implica ciertos niveles de profundización y sensibilización que es necesario no dejar del todo abiertos; por lo cual, las dinámicas planeadas para cada uno de los talleres contemplaron tres grandes momentos. Los cuales fueron de la mano de lo esbozado por el ciclo del organismo y el triángulo de contacto previamente descritos líneas arriba y en el capítulo metodológico, respectivamente. A continuación muestro las principales características de cada uno de los momentos que implicaron los talleres, así como los objetivos y razones del diseño propuesto.

1) Primer momento “Haciendo Figura, contactando con el tema aquí y ahora” (*Pre-contacto*)

Es importante reconocer que, aun cuando se parte del principio que el proceso de trabajo gestáltico es mucho más efectivo cuando l@s asistentes acuden por su propia decisión y no obligados por alguna institución o autoridad determinada; el trabajo con el cuerpo y las emociones implica la movilización y cuestionamiento de diversos elementos heredados y encarnados en una cultura principalmente racionalista. Es por ello que las primeras dinámicas a realizar en cada sesión, buscaron acercar a un proceso de sensibilización y primer reconocimiento del tema a tratar. Acercamientos al tema desde la movilización del cuerpo a través de alguno de sus sentidos. Cabe destacar que conforme se avanzó en el trabajo con un grupo, estas primeras dinámicas pudieron ser más introspectivas y propiamente de contacto con el cuerpo a través de la respiración y lo que se conoce en la Gestalt como toma de conciencia del aquí y el ahora. El objetivo de esta

primer dinámica de cada sesión fue lograr cierto nivel de contacto con el tema y que éste hiciera figura en el panorama presente desde un reconocimiento no solo racional. Pues el siguiente paso sería mirar la implicación de sí mism@ en dicho tema.

2) Segundo momento “El inicio del contacto con sí mism@ y l@ otr@” (*Contacto*)

Una vez que se hubo logrado hacer figura del tema que convoca, es importante iniciar el camino hacia el contacto con sí mism@ y la implicación en dicho tema. Para ello acudimos al trabajo con el cuerpo y la experiencia; pues es a través del mirarse que se puede reconocer es@ otr@ en nuestra propia historia. El segundo momento puede estar conformado por más de una dinámica (según el tiempo con que se cuente), las cuales tienen el objetivo de llevar a l@s asistentes a un proceso de contacto más profundo con sí mism@s, su historia, emociones e implicación en el tema que se está tratando. La finalidad radicó en que pudieran darse cuenta de su corresponsabilidad en el campo, así como el vínculo afectivo, emocional y significativo que han aprendido a darle a ese elemento que ahora hace figura en su panorama. En este proceso se buscó también reconocer la agencia y posibilidades de transformación y acción para movilizar la energía necesaria que permitiera caminar hacia la resolución de la necesidad emergida.

Cuando logramos mirarnos en eso que es un tema, irremediablemente miramos el lugar, papel y relación que tiene éste con nosotr@s mism@s y con aquell@s que no somos: l@s otr@s. Es así como el triángulo del contacto comienza a lograrse.

3) Tercer momento “El cierre del triángulo de contacto, el camino al darse cuenta” (*Pos-contacto*)

Todo proceso de contacto implica necesariamente una retirada, la cual es en realidad una invitación a otro contacto más íntimo. Nos retiramos de aquello con lo que acabamos de contactar, para llevar nuestra mirada al interior y lograr reconocer aquello que hemos vivido. El tercer momento constituyó el inicio de la retirada y al mismo tiempo el cierre de lo que se pudo haber abierto. Fueron dinámicas que permitieron aterrizar y enunciar la experiencia; el principal objetivo, darse cuenta de lo que implicó el contacto y hacer figura de las emociones, recuerdos, sensaciones que trajo este proceso consigo. Al enunciar su sentir y/o estar en ese momento, lograron mirarse y retirarse hacia el encuentro con sí mism@ desde otro lugar.

Cabe destacar que a cada uno de los momentos lo enuncié como “Pre-contacto, Contacto y Pos-contacto”, basándome en lo propuesto por Goodman (en Almada, 2017) cuando habla sobre el proceso de contacto o ciclo del organismo. Bajo su perspectiva el Pre-contacto hace referencia al momento en que nuestro organismo recibe un estímulo ambiental que le obliga a poner atención en aquello que le convoca volviéndose figura en su panorama. En el caso del Contacto aparece la emoción producto de la interpelación que ha hecho figura y que cobra significación para nuestro organismo. Finalmente el Pos-contacto implica “una interacción flotante entre el organismo y el entorno” (Goodman, 1951: 228 en Almada, 2017: 173) que permite la retirada para sí y la asimilación de lo vivido.

Si bien realizo esa clasificación, me resulta apremiante aclarar que para esta postura teórica cuando se habla de procesos de contacto no se piensan los momentos en una secuencialidad lineal, al asumirse que en cada uno de éstos se suceden los demás de manera intrínseca; de tal que, tenemos ciclos que se complementan en vez de secuencias que se suceden. Para dejarlo un poco más claro presento el siguiente diagrama que busca ejemplificar el proceso en cada taller y momento.

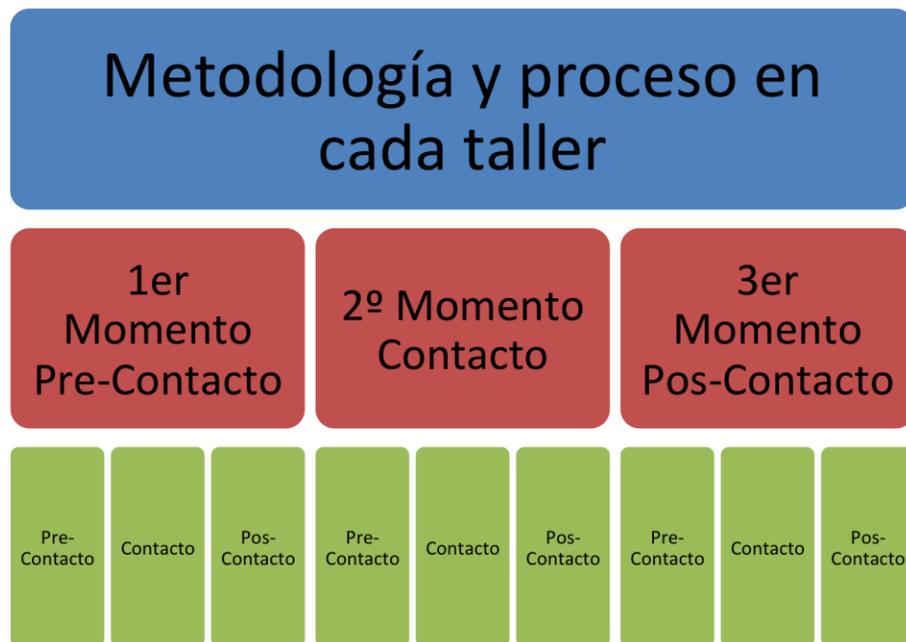


Imagen 4. Diagrama de explicación sobre la división de cada taller. Realización propia.

Primer taller: “Las imposiciones sobre l@s docentes y sus posibilidades de acción”

Partiendo de lo esbozado por la Teoría Gestalt, resultaba necesario abordar el tema desde el contacto. Reconocer la implicación de lo que hacía figura, para poder mirarse a sí mism@s en el tema que en ese momento les convocaba.

El objetivo principal del primer taller fue que l@s asistentes hicieran contacto con las dinámicas de imposición a que se encontraban sometid@s, las emociones que éstas les implicaban y sus posibilidades de acción dentro de ese contexto. Asimismo acercarl@s a darse cuenta de la implicación de estas formas de relación en su desempeño cotidiano con l@s estudiantes.

El taller se diseñó y estructuró para un tiempo de 2hrs –que fue el concedido por las autoridades educativas-, se contó con la asistencia de alrededor de 22 docentes de un total de 39. Se impartió el viernes 28 de marzo de 2014 en un horario de 11:00 a 13:00 horas. Factor que influyó en la concurrencia, debido a que para el grueso del cuerpo docente no era horario laboral.⁵⁰

Las dinámicas realizadas fueron las siguientes.

1. “Las imposiciones sobre el docente: haciendo figura con mis emociones”.

Inicio (Pre-contacto: Hacer figura). Les presenté un conjunto de imágenes sobre los principales personajes que eran percibidos por ell@s como símbolo de la imposición institucional (El presidente de la república, el secretario de educación, la lideresa sindical), la instauración y reproducción de un discurso de desprestigio de la labor docente (Medios de comunicación, presentadores de noticias, caricaturas, madres y padres de familia), la violencia ante cualquier manifestación de descontento (La represión policiaca en las manifestaciones) y las diversas emociones y sentimientos que implicaban su labor. Les pedí que las observaran e intentaran registrar qué les provocaban.

Desarrollo (Contacto con emociones –sí mism@- y el tema –imposición sobre l@s docentes-): a) Les pedí cerraran los ojos y a través de un breve ejercicio de respiración les acompañé a poner atención en cómo sentían su cuerpo en ese momento después de haber visto aquellas imágenes b) Una vez ubicadas sus sensaciones aquí y

⁵⁰ Es importante acotar que buena parte de l@s docentes en esa secundaria no cuentan con un contrato definitivo de trabajo y aun cuando lo tienen, su pago es por horas dadas frente a grupo. Debido al ínfimo pago que recibían por hora (\$75 pesos aproximadamente); much@s se veían en la necesidad de trabajar en dos o hasta tres instituciones, por lo que solo asistían a la escuela en los horarios de sus clases.

ahora, hice hincapié en revisar las diversas emociones, reflexiones, ideas y pensamientos que habían surgido al mirar las fotografías y caricaturas. c) El siguiente paso fue recordar y ubicar las distintas situaciones de su cotidianidad donde percibieran y sintieran, habían vivido imposiciones de las autoridades, la sociedad, sus colegas y/o los padres de familia. Registrar las emociones y sentimientos que les generaban esas imposiciones.

Cierre (Pos-contacto: Darse cuenta): Les pedí socializaran, en equipos, la experiencia reciente y escribiesen los hechos concretos que registraron como imposiciones; así como las emociones que éstos les generaban. Finalmente socializaron al interior de cada equipo y con el grupo en general sus conclusiones y descubrimientos.

2. “Mi implicación en la imposición: Contacto consigo, el tema y el entorno”.

Inicio (*Pre-contacto*: Hacer figura): Realicé una fantasía guiada a través de la cual les llevé a un momento de su vida en que hubieran tenido una complicación o problema y lo pudieron resolver satisfactoriamente. (Contacto con sus experiencias y emociones -sí mism@s-) Les pedí que registraran las cualidades y características personales que les ayudaron a resolver dicha situación recordada, así como las emociones durante ese instante. Mirar cómo su persona se ha ido enriqueciendo con cada una de esas cualidades.

Desarrollo (*Contacto* con sus cualidades: -sí mism@s y el tema-): Les di un conjunto de tarjetas, donde habrían de escribir cada una de esas cualidades registradas. Posteriormente les pedí caminaran por el espacio hasta ubicar un@ compañer@ con quien continuar el ejercicio. Una vez que se formaran las parejas, la consigna fue sentarse un@ frente a otr@ y observarse en silencio; con el objetivo de reconocer en la otra persona al menos dos cualidades que hayan observado a lo largo de su trabajo en la institución. Una vez logrado ello, las escribirían en tarjetas y se las entregarían a su compañer@, diciéndole: “Yo reconozco en ti estas cualidades”. A continuación di la consigna que pusieran todas sus cualidades frente a sí y las observasen en silencio, al tiempo que registraran los sentimientos, emociones y sensaciones que les generaba mirarlas como herramientas para enfrentarse a situaciones adversas.

La reflexión posterior estuvo enfocada a invitarles a revisar y pensar en torno a dos aspectos; a) ¿Qué relación tenía con ellos y su práctica docente la imposición como tema? y b) ¿En cuáles de las imposiciones vividas podían incidir y de qué forma sus fortalezas servían como herramienta para actuar dentro y fuera del salón de clases?

Cierre (*Pos-contacto: Darse cuenta y actuar*): Una vez ubicadas sus capacidades y fortalezas les pedí escribieran un compromiso concreto a realizar durante el siguiente mes, que les permitiera incidir en esas problemáticas identificadas en su cotidianidad laboral. Cerramos la sesión en círculo, hacienda una última respiración consciente. Dije en voz alta una frase incompleta, la cual habrían de completar con las primeras palabras que les viniesen a la mente. La frase fue: Hoy descubro que soy_____ y que puedo transformar_____.

La importancia de las estrategias gestálticas: el silencio y la respiración como un espacio para el contacto

Por muy simple que parezca la respiración como acto cotidiano e inconsciente, es un vehículo muy importante para iniciar un camino al contacto. De ahí que en ambas dinámicas se recurriera a ella para acompañar a l@s docentes en su proceso de revisión de sí y de contacto con su aquí y ahora.

Abrasad@s por las dinámicas de un deber ser educativo, l@s docentes (y la mayoría de quienes vivimos en este sistema económico de producción) difícilmente se dan el tiempo para respirar. Como una metáfora del exceso de trabajo, su mirada se postra en el afuera; al encontrarse más preocupad@s por cumplir las obligaciones asumidas como propias. Sin embargo, ¿en qué medida dichos imperativos realmente son parte de su labor y no, una consecuencia de la internalización de un rol determinado?

Este proceso resulta en la negación de sí mism@s y sus emociones. Las posibilidades de contactar con sus necesidades, se difuminan ante un conjunto de exigencias externas que se consolidan y asumen como propias; llevándol@s por el camino del desconocimiento de sus procesos internos. Cuando se presenta frente a sí un espacio que les invita a contactar con sus emociones, se dan cuenta que han olvidado cómo hacerlo, lo que genera diversas reacciones a partir de la historia de vida de cada un@. Fue comprensible notar que había quienes se resistían a cerrar los ojos y volteaban constantemente a ver a sus colegas, cual si intentaran cerciorarse que l@s demás lo estaban haciendo o como si estuvieran sorprendid@s por lo que estaba ocurriendo. Otr@s comenzaban a toser, cual impulso de su cuerpo que estaba hablando ante lo que a todas luces le era desconocido. Finalmente, no faltó quien me volteó a ver de forma retadora y con una actitud corporal que demostraba una molestia.

Sus historias, pensamientos, aprendizajes y recuerdos se mostraban en los cuerpos que parecían resistir mirarse y ser mirados. Fue entonces cuando el silencio hizo su aparición para acompañar a los cuerpos en el camino hacia sí mism@s. “El silencio puede ser una manera de re-encontrarse con el ser interior. El silencio sería una manera intensa de retirarse a sí mism@” (Le Bretón, 27 de octubre 2017: Seminario UAM-X).

Las emociones hicieron figura, acompañadas de un contacto con su presente; el trabajo en equipo permitió reconocer en l@s otr@s lo experimentado y sentirse acompañad@s en ese camino. Cuando se compartió lo vivido y reflexionado colectivamente, pudieron nombrar lo sentido y encontrar coincidencias en aquell@s con quienes cotidianamente se cruzan pero no ven. Y entonces las imposiciones vividas tuvieron lugar en su panorama y les permitieron reconocerse en ellas.

La imagen de las madres y padres de familia, las actitudes impositivas de sus autoridades, los nuevos planes de estudio sin su consulta previa y el desprestigio y desacreditación de su labor docente; emergieron como figura de un descontento ante el panorama en que ahora se encontraban. Las emociones que este contexto les generaba fueron: impotencia, enojo, frustración, decepción, incertidumbre, inseguridad y tristeza.

Era evidente que el grueso del cuerpo docente estaba sumergido en una cotidianidad que le era incomoda y dolorosa. La negación había aparecido como herramienta para evadir eso que estaban viviendo. Lo importante en ese momento era recuperar su agencia en el campo del cual formaban parte; era entonces el tiempo, de volver a mirarse.

La fuerza del mirarse para reconocer la agencia en el campo

La segunda dinámica consistió en una oportunidad para voltear su mirada a sí mism@s, desde el contacto con sus fortalezas y cualidades. Para la Teoría Gestalt el proceso de contacto implica una retirada; espacio en el cual l@s organismos-ambiente regresamos nuestra mirada al interior, permitiéndonos sentir y reconocer lo que dicho contacto nos dejó. La retirada en sí, es otro contacto; haciendo de este proceso, un ciclo permanente.

El instante que les pedí regresar a ese momento de su labor docente donde resolvieron un conflicto, fungió como invitación a una retirada en sí mism@s. Espacio desde el cual pudieron mirarse y entrar en contacto con eso de sí que l@s hacía fuertes.

El resultado fue el dibujo de sonrisas en sus rostros. La recuperación de su responsabilidad en el campo, les permitió tocar su implicación en éste.

Cuando cerramos la sesión, una buena parte de l@s docentes completaron el “Hoy descubro que soy...” con palabras como fuerte, perseverante, paciente, persistente, inteligente; lo que denotó estaban iniciando un contacto con sí mism@s.

Segundo Taller: “La figura de las madres y padres de familia: nuestra noción de sí y l@s otr@s”

El objetivo principal del segundo taller fue acompañar a l@s docentes en el proceso de contactar con las nociones que habían heredado, construido y compartido en torno a las madres y los padres de familia; y las emociones que las acompañaban. Ello con la finalidad de mirar las diversas formas cómo enunciaban y se referían a es@s otr@s; y darse cuenta de su implicación en la relación establecida con aquell@s. Mirarse en dichas enunciaciones, clasificaciones y atributos; y contactar con lo propio negado.

El taller se diseñó y estructuró para un tiempo de 2 horas –que fue el concedido por las autoridades educativas-; sin embargo, debido a que la junta de Consejo Técnico se extendió en los tiempos originalmente trazados, únicamente me asignaron 1 hora y media para su realización, contratiempo que hube de resolver re-estructurando in situ las dinámicas originalmente planeadas. Se contó con la asistencia de alrededor de 25 docentes de un total de 39. Lo impartí el viernes 30 de mayo de 2014 en un horario de 11:30 a 13:00 horas, aproximadamente.

Debido al recorte del tiempo originalmente trazado, tomé la decisión de agilizar la primer dinámica diseñada; en este caso y tomando en cuenta que ya habíamos tenido un trabajo previo con el mismo grupo de docentes -lo cual permitió conocieran la metodología a utilizar-, consideré que el proceso de sensibilización y contacto con el tema podría ser un poco más rápido. Las dinámicas realizadas fueron las siguientes:

1. “Mis nociones en torno l@s otr@s: la imagen las madres y padres de familia”

Inicio (*Pre-contacto*: Haciendo figura): Les pedí que cerraran los ojos y pusieran atención a su respiración, aquí y ahora; la finalidad, reconocer cómo se encontraban y llevarlos a sus recuerdos en torno a los distintos momentos en que hayan tenido algún encuentro o relación con las madres y padres de sus estudiantes. Una vez que lograron

llegar a esos momentos, les pedí que sin abrir los ojos ubicaran ¿cómo eran es@s otr@s con quienes se encontraban y relacionaban? ¿cuáles eran sus características y atributos principales? Que los pusieran frente a sí e intentaran contactar con lo que les hacía sentir.

Desarrollo (*Contacto* con el tema): Una vez que lograron recordar y ubicar las cualidades, características y atributos de l@s otr@s madres y padres de familia; les pedí que escribieran en las etiquetas que les entregué, cada una de éstas; y que las pusieran frente a sí y las observaran atentamente. En silencio habrían de mirar las características, atributos y cualidades que habían encontrado en l@s otr@s y contactar con las emociones y recuerdos que generaban en sí. ¿Qué pasaba cuando las observaban en personas que eran ajenas y qué cambiaba cuando las notaban en personas que les eran emocionalmente significativas? ¿Les recordaba a alguien en especial? ¿Lograban mirar en sí algunos de esos atributos, características y/o cualidades?, Si así era, ¿qué emociones les despertaba esto que ahora descubrían?

Cierre (*Pos-contacto*: Darse cuenta de su historia en el tema y relación con l@s otr@s): Les pedí que nuevamente cerraran los ojos y contactaran con las emociones y recuerdos que estaban experimentando, que en silencio se pusieran en círculo y se observaran entre sí y únicamente con la mirada compartieran cómo se sentían después de esta primer dinámica. Ahí en círculo darían paso a iniciar la siguiente.

2. “Mi mirada en torno a l@s otr@s, el encuentro con lo propio negado”

Inicio (*Pre-contacto*: Haciendo figura sobre mis formas de enunciar a l@s otr@s): Estando en círculo les pedí se observaran entre sí en silencio e intentaran ubicar con quien de l@s compañer@s docentes, tenía menos relación cotidianamente y se dieran la oportunidad de trabajar con esa persona. Hice hincapié en la importancia que fuera alguien quien les resultara un tanto ajen@ e intentaran ubicar, qué en esa persona era lo que les parecía lejano y por qué. Asimismo les pedí se acercaran y le preguntaran si quería trabajar con ell@s, en caso que la persona se negara; eligieran a otr@. Una vez conformadas las parejas habrían de ubicar un espacio determinado dentro del salón para trabajar, ponerse frente a frente e intercambiar las etiquetas que cada un@ había escrito.

Desarrollo (*Contacto* con su implicación en la relación con l@s otr@s): Estando de frente a su compañer@; un@ cerraría los ojos mientras la otra persona le iría colocando las etiquetas que fueron escritas por quien se encontraba a ciegas, al tiempo

que le diría en voz alta la frase “ tú eres _____ ” con cada una de las características, atributos y/o cualidades que esa persona escribió para referirse a las madres y padres de familia. Era especialmente importante que sobre quien eran pegadas dichas etiquetas, registrase las emociones que iban apareciendo cada vez que escuchaba esos adjetivos que le eran puestos. Contactar con los recuerdos, imágenes, sensaciones que aparecían en su cuerpo en ese momento y ubicar si le hacían sentido o le resultaban completamente ajenas. Una vez que todas sus etiquetas le hubiesen sido pegadas, tendría unos minutos más para permitirse registrar en silencio y con los ojos cerrados, lo que acababa de experimentar. Asimismo el o la compañera que había pegado y dicho las características en voz alta, habría de registrar las emociones y sensaciones experimentadas de realizar dicha acción. Posteriormente se intercambiarían los roles, con el objetivo de que amb@s vivieran las dos experiencias.

Cierre (*Pos-contacto*: Dándose cuenta de nuestra implicación y responsabilidad en las relaciones con l@s otr@s): Al haber realizado ambas dinámicas y estado en ambos papeles, les pedí que registraran una vez más, cómo se habían sentido en cada uno de esos sitios y qué les significaba respecto a la forma como establecían relaciones con l@s otr@s. En ese momento les invité a la reflexión en torno a situar cómo, a veces construimos etiquetas sobre l@s demás, con base en percepciones heredadas, reproducidas o atravesadas por nuestra historia; irrumpiendo en la posibilidad de mirarnos y dejar que l@s otr@s nos miren. Cerramos la dinámica en círculo, compartiendo cómo se habían sentido y qué descubrieron con esta nueva experiencia. Algunas de las frases y/o palabras más significativas durante el cierre de esta sesión, hicieron alusión al darse cuenta cómo ponían conceptos o etiquetas sobre l@s otr@s, sin ser conscientes que tenían que ver consigo mism@s o con sus propias características; así como las implicaciones emocionales que esto podría generar en sus vínculos de relación con madres, padres de familia y estudiantes. Entre lo dicho me gustaría destacar las siguientes frases: “Me di cuenta que sí ponemos etiquetas y que no se siente bien que te las pongan”, “La verdad cuando vi todas los papelitos que le pegué a mi compañera y se las comencé a decir en voz alta, me sentí bastante incómoda y pensé ¿cuántas veces no hacemos eso con nuestros estudiantes sin darnos cuenta?”, “Yo me empecé a enojar mucho cuando me pegaron las etiquetas y me decían esas cosas en voz alta, nada más

pensaba para mis adentros. Yo no soy eso que dicen que soy. Y pensé, ¿se sentirán así también los papás y mamás?”, “Me di cuenta que tengo que medir más lo que digo frente a los chicos”, “Yo también me enojé y solo pensaba, con razón los jóvenes luego ni quieren hablar con nosotros ni contarnos nada”.

Mis nociones en torno a l@s otr@s, un camino hacia el encuentro con sí mism@

Encontrarse con otr@s obliga a revisar mucho de lo que estamos siendo, es en el cruce de miradas donde se entretajan los diversos elementos y nociones heredadas, aprendidas y reproducidas en torno a lo que el mundo es y debe ser. Difícilmente nos detenemos a sentir y respirar nuestra estancia en el aquí y ahora, lo que nos arrastra a establecer relaciones a partir de lo que hemos internalizado como lo que debemos ser. En las relaciones escolares, estas determinaciones tienden a volverse más rígidas, en tanto los roles y patrones asignados a cada personaje, se encuentran muchas veces pre-establecidos por las mismas lógicas del sistema educativo institucional.

A la luz de dicha estructura se acrecienta una disputa entre docentes y madres y padres de familia por la ostentación de la educación de las nuevas generaciones. Arropados bajo una mirada adultocentrista (Vasquez, 2013), sin darse cuenta se relacionan desde un lugar de poder, anulando su mirada de l@s estudiantes y priorizando sus perspectivas en torno a como l@s otr@s deberían de actuar y comportarse en el proceso de educar a l@s jóvenes. Es así como docentes reclaman que madres y padres de familia no son suficientemente disciplinados y exigentes con sus hij@s, haciendo cada vez más difícil el proceso de educación escolar pues ellos “no les enseñan que deben respetar a sus mayores”, “que deben ser responsables con sus tareas”, “que deben estar quietos en clase y no andar exigiendo nada mas; están buenos para exigir sus derechos pero no para cumplir sus obligaciones”. Mientras algunas madres y padres de familia se quejan que l@s docentes “Se la pasan gritándoles y ni leen sus tareas”, “Los reprueban sin ningún motivo”, “Nada más se las agarran con ellos”, “No deberían andar echando relajo o platicando de otras cosas”, “Luego hasta les andan diciendo que Dios no existe y que no se qué”⁵¹, etc.

⁵¹ Estas son solo algunas de las frases que a lo largo de mi trabajo en campo escuché decirles tanto a l@s docentes como a las madres y padres de familia, sobre l@s otr@s.

En una especie de diálogo de sordos, se establece una confrontación entre perspectivas y roles internalizados como prototipos de acción y formas de ser de l@s otr@s, mediados muchas veces por las voces de otr@s docentes, madres, padres de familia y/o estudiantes; sin darse la oportunidad de mirarse y escucharse entre sí. Disputas por el establecimiento de una mirada sobre el mundo en l@s adolescentes con quienes se relacionan cotidianamente pero que pocas veces se detienen a escuchar.

En la cultura en que vivimos, para satisfacer nuestras necesidades de alguna manera tenemos que representar roles [...] El problema es cuando esa representación de roles es una fijación o compulsión que enmascara la necesidad interna, a menudo sin que nos demos cuenta (Almada, 2017: 89).

En este contexto el encuentro con l@s otr@s tiende a ensombrecerse por las proyecciones y retroflexiones de los elementos negados de sí y visibles en aquellos que no son un@.

En la proyección lo que hay es una negación o alienación de lo que en realidad sí es el sí mism@, rechazando aquellas partes de nosotros mismos que en realidad nos resultan desagradables o amenazantes [...] Pero el autoconcepto resultante de la proyección, no es de ninguna manera el sí mism@, sino la evitación o el bloqueo del proceso. Si yo digo “los hombres no lloran” y niego y encubro mi tristeza detrás de mi imagen de hombre fuerte, esta alienación está en el como sí, o en el juego de roles: me comporto como si fuera un hombre fuerte, y esto es una evitación del proceso en curso y no la expresión de la necesidad del organismo (Almada, 2017: 79-80).

Durante el proceso de trabajo con el cuerpo y desde el contacto, salieron a la luz algunos de los elementos negados en sí mism@s, por l@s docentes; y depositados en las madres, padres de familia y estudiantes. Incluso en días posteriores durante algunas conversaciones informales, algún@s de l@s docentes me manifestaron que a raíz de este ejercicio habían caído en cuenta que actitudes o formas de ser que les molestaban de sus estudiantes, resultaba que las recordaban haber visto en sus padres, familiares cercanos o incluso ell@s mism@s.

La retroflexión es un proceso muy similar a la proyección, la diferencia es que en ésta volvemos “hacia atrás una acción; la emoción o la acción que originalmente iba dirigida hacia el ambiente es devuelta hacia el propio sujeto” (Almada, 2017: 81). En el caso de la relación entre docentes y madres, padres de familia y/o estudiantes; uno de los ejemplos más característicos de este proceso, es cuando l@s primer@s se encuentran

muy preocupad@s por ayudar en sus problemas a l@s estudiantes (principalmente) y en realidad la necesidad orgánica no resuelta es la resolución de sus propios problemas y la ayuda para ello. El factor que contribuye a no hacer figura⁵² sus propias necesidades, es precisamente el identificarse y adscribirse a una imagen construida en torno a lo que debe ser un docente; cuya función es precisamente la resolución y guía en la vida de l@s otr@s, aun cuando ello se encuentre a costa de su propia negación.

Esta negación de sus necesidades orgánicas, acontece como consecuencia de la imposibilidad de contactar con sí mism@s; de ahí que la imagen de sí con la cual se identifican, emerja de la combinación entre la negación de las propias necesidades orgánicas y la yuxtaposición de los elementos que les son asignados por es@s otr@s. Al no mirarse, l@s docentes se encuentran muchas veces más preocupad@s por cumplir con las categorizaciones y obligaciones que se han construido desde afuera, en torno a su labor y su persona.

El problema de la identificación. ¿Nos identificamos con el propio yo o con las exigencias de la otredad, incluyendo las demandas de la auto-imagen? Estos introyectos y estas exigencias provenientes del ambiente, nos obligan a reaccionar, cuando lo que debieran hacer es llevarnos a accionar, a expresar, a exteriorizar. El conflicto neurótico está en la indecisión por quién se debe agradar, si a uno mismo o al otro [...] Mediante la puesta en contacto con el ambiente y consigo mismo, [se] aprende a diferenciar entre lo que son fantasías y lo que es su apreciación de la realidad (Perls, 1995: 229).

El trabajar desde el contacto y recuperar las nociones construidas en torno a es@s otr@s, permitió que emergieran aquellas concepciones y figuras de sí mism@, negadas, proyectadas o retroflectadas. El trabajo con el cuerpo y la emoción resultó un elemento medular para lograr este contacto con sí mism@, puesto que...

El sí mism@ es el organismo que tiende a su autorregulación, y esto incluye de manera primordial el cuerpo. El proceso del sí mism@ incluye el contacto con el organismo, con el cuerpo, que establecemos mediante la percepción de las sensaciones [...] De ahí la importancia que tiene el trabajo con la sensación, que se convierte así no en una posibilidad igual a otras, sino en el criterio de verdad en cuanto a lo significativo o no de una situación inconclusa. Y de la comprensión adecuada de la fenomenología y el trabajo con las expresiones no verbales, que se

⁵² Recordemos que la noción de hacer figura se encuentra directamente relacionada con el ciclo de contacto y hace referencia al momento en que cualquier elemento interno o externo de nuestro panorama presente cobra relevancia y nos convoca a fijar la atención en él. La categoría de figura no puede pensarse ajena a la de fondo, pues constituye una relación dialéctica. Aquello que hace figura en nuestro panorama presente implica que el resto de elementos se vuelvan fondo y viceversa.

develan como el medio de acceso privilegiado hacia el sí mism@ (Almada, 2017: 92-93).

Tercer taller: “L@s estudiantes y yo. Comunicación y trabajo conmigo y con el otro”

A lo largo del trabajo en campo, fue recurrente observar la preocupación legítima de buena parte de l@s docentes, respecto a la apatía y falta de involucramiento por parte de algún@s estudiantes. Arropados bajo los imperativos del deber ser, emanaba la inquietud por lograr que los dicentes cumplieran con lo que ell@s consideraban era su obligación (poner atención a la clase, hacer sus tareas en tiempo y forma, ser comprometid@s con las actividades en clase, etc.); de tal que, cuando esto no sucedía, aparecía un conflicto ante la imposibilidad e ineficacia cada vez más latente de las herramientas coercitivas, históricamente utilizadas para lograr lo que llamaban disciplina (reportes, reducción de puntos en la calificación, regaños y llamadas de atención, entre otras). ¿Cómo lograr que l@s estudiantes se comprometieran con el trabajo académico en un contexto donde la figura docente había sido despojada del status que tenía (acompañada del poder y la violencia instituida que ello implicaba); e incluso era desacreditada constantemente?. ¿Cómo actuar si las herramientas que habían heredado y utilizado durante mucho tiempo les eran ahora negadas y cuando llegaban a hacer uso de ellas, corrían el peligro de ser sancionad@s o al menos estigmatizad@s?

Ante esta preocupación, optamos por diseñar un proceso de trabajo que tuviera la finalidad de permitirles contactar con su propia historia como estudiantes y lograr mirar las necesidades que en ese preciso momento tenían; para así reconocer que muchas de éstas eran diferentes a las que ahora tenían como adultos y docentes. El objetivo, *darse cuenta* de sus necesidades e inquietudes cuando fueron adolescentes; para construir cierto nivel de empatía con l@s estudiantes. Como preámbulo al trabajo en el aula, se diseñó un cuestionario que se repartió entre la mayoría de l@s docentes, donde se formulaban un conjunto de preguntas relativas a los intereses y necesidades de l@s adolescentes; así como su perspectiva en torno a l@s adult@s y lo que ést@s les dicen o expresan. La consigna era aplicarlo a 5 estudiantes con quienes tuvieran algún tipo de conflicto y/o consideraban les era más difícil trabajar; el objetivo, acercar un poco la mirada de l@s

estudiantes a sus docentes, para ir tendiendo puentes e interlocuciones a través de las cuales se permitieran mirarse. Durante el taller trabajaríamos con dichos cuestionarios⁵³.

El taller lo diseñamos y estructuramos para un tiempo de 2hrs –que fue el concedido por las autoridades educativas-; Asistieron 26 docentes de un total de 39. Lo impartí el viernes 27 de junio de 2014 en un horario de 11:00 a 13:00hrs.

Las dinámicas realizadas fueron las siguientes:

1. “Contactando con mi propia historia como estudiante”

Inicio (*Pre-contacto*: Sentir el cuerpo e iniciar el recorrido de mi historia): La actividad inició con un ejercicio de respiración profunda con los ojos cerrados; por medio de la cual comenzamos a establecer un primer contacto con el cuerpo aquí y ahora. Este *calentamiento inespecífico* (P. Mar, comunicación personal, 16 de agosto de 2018), tiene el objetivo de acompañar al cuerpo en el proceso de contacto.

Desarrollo (*Contacto* con la historia propia, necesidades y emociones): Una vez que se logró este primer acercamiento, el ejercicio continuó con una fantasía guiada. Mi voz acompañó el recorrido por su pasado, enfocándome específicamente en el momento que eran estudiantes de secundaria. ¿Cómo era su escuela, cómo eran ell@s y las personas que se encontraban a su alrededor: sus profesor@s, compañer@s, autoridades, madres y padres de familia? A partir de la narración acompañé a l@s docentes en un viaje de retrospección. El objetivo del ejercicio fue permitirles contactar con su historia adolescente, mirar las características de su persona y reconocer las necesidades que en ese momento tenían. La fantasía guiada permitió realizar el ejercicio de contacto presente con eso que habían vivido, ubicarse en ese pasado y volver a experimentar en el cuerpo aquellas necesidades, inquietudes y deseos que tenían. Las cuales no eran iguales a las de l@s adult@s que les rodeaban en aquel momento. El objetivo, lograr mirar y *darse cuenta* de las similitudes entre su historia y lo que l@s estudiantes se encontraban viviendo; mirarse a sí para mirar a otr@s desde el mutuo reconocimiento.

Cierre (*Pos-contacto*: recuperando mis necesidades adolescentes): Una vez terminada la fantasía guiada, pedí a l@s asistentes escribieran las reflexiones a que llegaron y recuerdos que tuvieron a lo largo del ejercicio. Posteriormente l@s invité a que enlistaran las que habían reconocido eran sus prioridades, y necesidades en ese momento

⁵³ Se puede ver una copia del cuestionario diseñado en el Anexo 2

como adolescentes, ¿Cuáles eran sus necesidades, qué emociones eran las más recurrentes en ese momento de su vida y cuáles eran las respuestas del entorno ante sus necesidades? Ubicando las actitudes, palabras y comentarios hechos por sus familiares, profesor@s y compañer@s.

2. “Compartiendo mi historia, mirándonos entre nosotr@s”

Inicio (*Pre-contacto*: Revisando mi historia, eligiendo mis narraciones): Ya enlistadas las prioridades, necesidades, emociones y respuestas del entorno durante su adolescencia; les pedí que se dividieran en grupos de 4 personas con la única consigna de que tendrían que ser equipos mixtos (no todos l@s integrantes tenían que ser del mismo género⁵⁴) y les comenté que habrían de compartir sus experiencias, por lo cual era importante revisar dentro de sí qué era lo que pensaban compartir, qué no y por qué elegían compartir esa parte de sus recuerdos e historia y no otra.

Desarrollo (*Contacto* con si mism@ a partir de las narrativas de l@s otr@s): Una vez organizados en equipos, habrían que compartir con el resto de sus colegas, lo que recordaron, sus reflexiones, emociones y pensamientos surgidos a raíz de la fantasía guiada. Esto con la finalidad de mirarse entre sí y lograr reconocerse a partir de las narraciones que l@s otr@s hacían de su propia historia. Develar las narrativas que construimos en torno a lo que hemos sido y apelar a la sinceridad como espacio de encuentro. Es en esos entrecruces donde se abrieron múltiples posibilidades a reconocerse en aquell@s que no son un@. Les pedí fueran observador@s de lo que compartían; qué sentían, qué recordaban mientras narraban y mientras escuchaban lo narrado por sus colegas.

⁵⁴ Un aspecto interesante y digno de resaltar fue que esta indicación en realidad surgió como figura para mí en ese preciso momento; pues observé que l@s docentes estaban sentad@s por grupos de género. Siendo notoria una división simbólica entre las profesoras y l@s profesor@s. Debo mencionar que no era una cosa menor puesto que al momento de realizar el ejercicio de respiración y fantasía guiada, resultó notorio que el área del salón donde se encontraban los varones fue la que más se resistió a cerrar los ojos. Se veían entre sí e incluso parecía se respaldaban con la mirada. Cuando doy la indicación de hacer equipos donde hubiese mas de un género, fueron quienes más resistencia pusieron a separarse del resto de sus colegas varones; haciendo comentarios que aparentaban ser bromas del tipo “No, acá ya estamos completos, él (señalando alguno de sus colegas varones) es mujer”. Si bien no es tema de la presente investigación habrá que profundizar más adelante sobre el vínculo de la construcción del género y la imposibilidad de contactar con su cuerpo y emoción; pues lo que sí noté a lo largo del trabajo en campo fue que para l@s docentes varones resultaba más difícil mirarse y, por ende, mirar a l@s otr@s estudiantes. Al menos en esta dinámica salió a flote el peso de una masculinidad tan frágil que se siente amenazada ante cualquier llamado a mirarse y contactar con el cuerpo y la emoción. Incluso las profesoras tomaron un lugar directivo con sus colegas varones forzándoles a trabajar y reforzando; sin darse cuenta, esos mismo roles materno-paterno y de género.

Cierre (*Pos-contacto*: Retirada y contacto con sí mism@): Posteriormente los convoqué a una reflexión individual y en silencio sobre lo que acababan de compartir; con el objetivo de ubicar las nociones, recuerdos y emociones que habían surgido a partir de escucharse entre sí. ¿Qué les significaba haber escuchado una parte de la historia de vida de l@s colegas, con cuáles de las narraciones se habían sentido identificad@s y qué les implicaba ello, qué reflexiones surgían a partir de lo vivido? La consigna fue escribir una conclusión individual y personal al respecto de esta experiencia. Asimismo acompañé su reflexión con una disertación de mi parte: “Esta conclusión será, no solo de todo lo que recordaron, sino principalmente, de lo que les hizo sentir, vivir y recordar, esta experiencia de compartirlo. Porque una cosa es recordarlo, otra cosa es qué comparto de lo que recuerdo y otra cosa es qué me genera lo que el otr@ me compartió de lo que recordó y vivió” (Diario de Campo, 27 de junio de 2014).

3. “El trabajo con los cuestionarios: el inicio de una comunicación desde el reconocimiento”

Inicio (*Pre-contacto*): Les pedí a quienes pudieron aplicar los cuestionarios, se reunieran con un equipo, compartieran los resultados y re-leyeran las respuestas de sus estudiantes colectivamente. Hice hincapié en respetar el anonimato de quienes contestaron.

Desarrollo (*Contacto con l@s otr@s, sí mism@@ y el tema*): Una vez re-leídas las respuestas les pedí observar las coincidencias y divergencias entre las necesidades de sus estudiantes y las que ell@s recordaron haber tenido en su época adolescente. Les entregué un papel rotafolio por equipo para que realizaran ahí una tabla comparativa entre las necesidades propias y las de sus estudiantes; así como entre las respuestas de su entorno y la que ahora ell@s tenían para con l@s jóvenes⁵⁵.

Un elemento que llamó mi especial atención durante el momento de reflexión colectiva, fue escuchar y mirar cómo en un par de equipos algunos de sus argumentos, discusiones y opciones apelaban a elementos y características de lo que ell@s consideraban eran “las necesidades” de sus estudiantes (nociones principalmente académicas); sin revisar a profundidad las respuestas en los cuestionarios. Es decir por momentos priorizaban sus propias nociones en torno a l@s otr@s, por encima de la voz

⁵⁵ Al respecto se pueden ver todas las respuestas en la tabla del Anexo 3

de aquell@s; de nueva cuenta el ser en tanto deber ser (Kusch, 2000) aparecía como imperativo que se yuxtaponía al estar siendo y las necesidades orgánicas⁵⁶, aquí y ahora.

Cuando detecté en uno de los equipos que las discusiones estaban más en el lugar de sus nociones, que en lo que les reportaban los cuestionarios, solo les pregunté si ya habían contrastado con lo que l@s estudiantes comentaban en sus respuestas; no las habían siquiera leído. Había aún cierta resistencia a mirarles y reconocerles como interlocutores válidos. Incluso un profesor de ese equipo, dijo que “Pues igual ellos dicen lo que les conviene y luego nomás mienten” (Diario de Campo, 27 de junio de 2014). Ante esta respuesta les comenté la importancia de creer en la voz de l@s otr@s; pues de lo contrario para qué preguntarles si no les íbamos a creer. Cabe destacar que el docente que realizó dicho comentario precisamente no estuvo durante el ejercicio de recordación y contacto, pues llegó tarde.

Una vez que concluyeron sus respectivas tablas hubo un momento para compartirlas en grupo y hacer una reflexión final colectiva. En este espacio se permitieron escucharse entre sí y cobró relevancia el hecho de que varios de los equipos cayeron en cuenta que lo que ubicaban como problemáticas y necesidades de l@s estudiantes hoy, tenían algunos puntos de coincidencia con sus propias necesidades como adolescentes. Sin embargo, técnicamente tod@s concordaron que en la actualidad existe una necesidad latente y consciente por parte de l@s estudiantes de atención de sus padres y madres, así como la mirada adulta y el ser tomad@s en cuenta.

Otro elemento significativo de este último ejercicio, fue que para much@s docentes resultó un tanto sorprendente el que sus estudiantes estuvieran haciendo un llamado a ser mirad@s y tomad@s en cuenta. Lo cual sirvió como espejo, que les permitió reconocer que ell@ tampoco estaban siendo mirad@s por la institución y

⁵⁶ Para la Teoría Gestalt las necesidades del organismo u orgánicas, se encuentran relacionadas directamente con los ciclos propios de éste. Es decir, constituyen aquellos elementos que en el aquí y el ahora, hacen figura para la persona, en tanto implican e intervienen en su proceso orgánico de estar en un campo dado. Muchas veces, el ciclo orgánico se ve interrumpido, precisamente por la construcción de imprevistos ajenos a las necesidades, aquí y ahora; estas interrupciones en cualquiera de las fases del ciclo contribuyen a la irrupción de un contacto con sí mism@ y con el entorno. El deber ser, en muchas ocasiones se erige como un interruptor de dicho contacto, pues aboga por el cumplimiento y priorización de “necesidades” u obligaciones ajenas a los acontecimientos que están haciendo figura. En este ejercicio concreto, cuando l@s docentes no lograban mirar las necesidades de l@s estudiantes, en realidad era – también- una consecuencia de no mirar las propias. El ciclo de negación aparece entonces, volviéndose una forma de relación en lo educativo, que abona al *como sí*

autoridades responsables de proveerles de herramientas para trabajar con estos nuevos contextos que les estaba tocando vivir (comentaron los temas de violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, consumo de drogas, como los más preocupantes). A partir de mirar a l@s otr@s y sus necesidades, l@s docentes pudieron contactar con las propias y caer en cuenta que no estaban siendo mirad@s, no se estaban mirando y tampoco miraban a sus estudiantes.

Acompañé sus reflexiones con una disertación breve sobre la importancia de recuperar la mirada en nuestra agencia y corresponsabilidad sobre el aquí y ahora; para lo cual es importante reconocer las propias necesidades, permitirles hacer figura y mirarnos en aquell@s que no somos. “Porque cuando uno mira las necesidades de l@s jóvenes hoy, uno en realidad se está dando un regalo a sí mism@ y le está dando un regalo a ell@s; porque está permitiéndose y permitiéndoles mirarse y mirar l@s y mirar sus necesidades y las propias: es el permitirnos encontrarnos a partir de es@s otr@s que nos acompañan en el construirnos cotidianamente dentro y fuera del aula” (Diario de campo, 27 de junio de 2014)

Cierre (*Pos-contacto*: Darse Cuenta de la implicación): Les solicité que hiciéramos un círculo, con la finalidad de vernos tod@s a los ojos. Agradecí su tiempo y disposición para trabajar desde las emociones, el cuerpo y la implicación; reconocí su labor y las enseñanzas que me llevaba de ese tiempo compartido a su lado, tanto en los talleres como durante las observaciones, conversaciones y entrevistas. Posteriormente les pedí que con una frase expresaran cómo se iban y cómo se sentían en ese momento. Cabe destacar que buena parte de sus palabras hicieron alusión a sensaciones y emociones de satisfacción. Hablaron de darse cuenta de sus necesidades y lo que l@s unía con sus estudiantes; así como la importancia de mirarse. Sus respuestas fueron:

Me voy muy contento y con una enorme sensación de empatía; Me voy muy contenta; Me voy con bastantes aprendizajes y abriendo las emociones; Contenta y feliz; Me voy muy satisfecha, porque además el tiempo se me pasó volando; Feliz; Contento; Feliz; Contenta y agradecida; Estoy contenta y creo que ya nos llevamos un poco mejor, así en general; Satisfecha con todo lo que he aprendido; Feliz; Estoy contenta y me siento también feliz de haber conocido a otro integrante más, digamos, de alguna manera nos das la oportunidad de platicar más y conocernos más; Contento de haber realizado mi trabajo en equipo; Contenta; A gusto, con más conocimiento que ayer; Yo me voy agradecida y consciente; Satisfecho y con muchas reflexiones; Contenta; Bien; Muy agradecido; Me voy

abrumada con todos los cambios que están habiendo y reflexiva; Me voy contenta, pero a parte hoy me enteré de una noticia que me puso muy triste, que una de la compañeras ya no va a estar ya con nosotros el siguiente semestre y si, yo la verdad al menos hice equipo con ella y si, la voy a extrañar; la estoy extrañando; Para mi ha sido muy agradable, me voy con ese agrado, de ver que nuestra ruta de mejora con este aprendizaje puede ir mejorando y de alguna manera, esto nos puede ayudar mucho a seguir avanzando por el camino que merecemos y merecen los jóvenes, agradecida con todos y feliz; Yo contenta y feliz; Agradecida de que compartiste tus conocimientos con todos nosotros (Diario de Campo, 27 de junio de 2014).

Como muchas de sus palabras lo dijeron, la semilla ya estaba plantada, el camino había iniciado y las posibilidades de que creciera se encontraban en sí mism@s y l@s otr@s que les habían convocado. Para mí, el mirarnos significó también la fortaleza para atreverme a mirarme y reconocer mis necesidades en este mundo académico al cual ahora pertenezco. Nuestras miradas se cruzaron permitiéndonos contactar con lo que estábamos siendo y necesitábamos ser.

El trabajo desde el contacto, como apuesta a la transformación: La importancia de las consignas

Uno de los elementos significativos del trabajo desde el contacto, es la apuesta por una movilización concreta que emane del proceso vivido. De ahí la importancia por compartir consignas de acción a realizar, por medio de las cuales se busca poner en práctica aquello de lo que se ha caído en cuenta. Al ser el último taller del ciclo escolar, sabía de la complicación por revisar en adelante lo propuesto a realizar. Sin embargo, tomando en cuenta el compromiso e involucramiento que algún@s de ell@s estaban teniendo con el proceso, decidí dejar un par de consignas que iban acorde con lo que habíamos trabajado hasta ese momento.

La primera implicó realizar un compromiso concreto para llevar a cabo alguna de las distintas acciones que ell@s consideraron podían mejorar su relación con l@s estudiantes y/o colegas. Las cuales surgieron del ejercicio inmediato anterior y que hube de recuperar: Argumentos en vez de órdenes, acuerdos y reglas claras, escucharl@s y propiciar diálogo, mirarl@s, mejorar atención, no evidenciarl@s, buscar apoyo, propiciar espacios donde haya diálogo.

La segunda, fue una dinámica diseñada por el *Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación: Elefantli*, la cual nombraron como “Mirar l@ otr@, mirarme a mí”⁵⁷. Consiste en elegir al menos un grupo con el que se considere hay un conflicto que impide trabajar y/o relacionarse asertivamente con l@s estudiantes. Al inicio de alguna de las siguientes clases se deberá saludar de mano y mirando a los ojos, a tod@s y cada un@ de l@s estudiantes; al tiempo que se le realiza algún comentario o frase positiva sobre su persona. Se pide registrar las emociones vividas, así como las reacciones de sus estudiantes durante y posterior a la dinámica.

Aun cuando no pudimos revisar conjuntamente lo propuesto en estas consignas; algun@s de l@s docentes las realizaron y en los días posteriores me compartieron algunas reflexiones al respecto. En la mayoría de los casos me comentaron que les costó trabajo tomar la decisión de saludar de mano a sus estudiantes, puesto que les parecía absurdo o incluso les daba miedo perder autoridad; sin embargo una vez que se atrevieron, pudieron reconocer un espacio de encuentro con ell@s, desde otro sitio. Incluso me reportaron que algún@s de l@s más inquiet@s, modificaron al menos durante algunos días, su actitud y trabajo en clase. En verdad estaban sorprendid@s.

Hubo un caso que llamó mi especial atención, pues fue una docente que me compartió no solo sus reflexiones e impresiones posteriores a la realización de la consigna; sino que un año después me escribió para contarme una anécdota en torno a lo que le sucedió con un par de estudiantes que pertenecían al grupo con quien realizó la segunda consigna propuesta. Sus palabras y narración, constituyen el mejor ejemplo de cómo el trabajo desde el contacto con sí mism@ y l@ otr@, constituye un camino hacia el re-encuentro con lo educativo como espacio para volver a mirar nuestra humanidad.

Te voy a contar algo que me sucedió ayer... hablando de las consignas... Me tocó atender un grupo de segundo año y en él están dos niñas que integraban el grupo del ciclo anterior en el que llevé a cabo la consigna de saludar de mano (he de decirte que cada año en la escuela desintegran los grupos por lo que no pasan con los mismos alumnos al siguiente grado). Mientras pasé a revisar cómo estaban trabajando, una de ellas me preguntó si las había extrañado en las vacaciones a lo que conteste que sí. Pude notar que le dio gusto verme y estar en la Red. Casi al finalizar la clase, los alumnos se levantaron y acomodaron sus lugares mientras yo

⁵⁷ Se puede ver una copia del documento con la consigna y preguntas en torno a la experiencia en el Anexo 4

firmaba la actividad a los alumnos que me faltaban y jamás me percaté en qué momento la niña que me había preguntado se acercó al pizarrón y escribió. A la siguiente hora llegó a la Red otro grupo y hasta que me acerqué al pizarrón para explicarles lo que tenían que hacer, fue cuando me percate de lo que ella había escrito. (Te envió una foto del pizarrón). Quiero decirte que cuando lo leí me sentí halagada y algo se movió en mi interior. Tal vez para cualquiera que lo leyera no tendría importancia, tal vez en otro tiempo atrás yo misma hubiese pensado que así son los jóvenes y que le escriben esas cosas a cualquier persona incluso hasta aquellas que apenas si conocen. Pero al ver el mensaje a mi mente vinieron las escenas precisamente de ese día en el que extendí mi mano para decirles a los alumnos un "bienvenido". Después recordé el día siguiente cuando ellos se acercaban a mí para saludarme o preguntarme cómo me encontraba. Y posteriormente las dos clases en las que estuvieron conmigo trabajando y en las que yo sonreía con ellos y no me exasperaba ni mucho menos les llamaba la atención por estar hablando mucho. Quería compartirtte esta experiencia porque me di cuenta de la importancia que tiene el dar un seguimiento a lo que inició con un saludo de mano y que yo erróneamente ya estaba olvidando como si sólo hubiese sido llevar a cabo la consigna y después de no ver a los alumnos por las vacaciones volver a tratarlos de la misma manera antes de la consigna. Créeme que me mueve mucho ver como impactó en estas niñas algo tan simple. Me he propuesto no olvidar estos pequeños detalles y estar más atenta a la reacción de los chicos de ahora en adelante pero sobre todo estoy trabajando con mi forma de "verlos" sin predisponerme a lo negativo y realmente te puedo decir que termino contenta después de atender a cada grupo (Comunicación personal, Profesora Red Escolar, 15 de marzo de 2015).

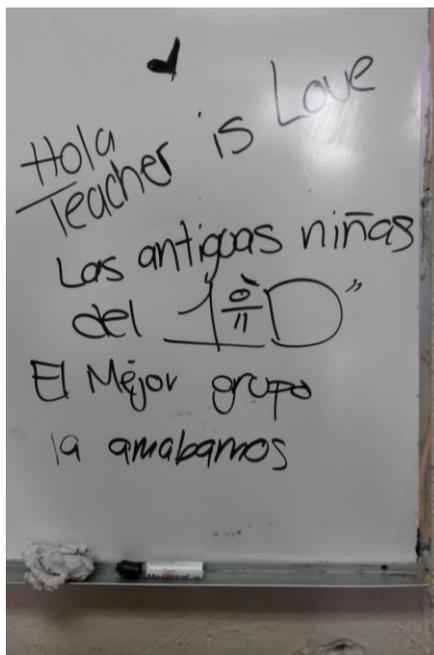


Imagen 5: Foto del pizarrón con mensaje de estudiantes a profesora de red escolar. Es de la autoría de la docente

4.3 La experiencia del contacto y su consecuencia en la relación con sí mism@ y l@ otr@: Una educación que parte del reconocimiento

Sin duda el camino recorrido durante los talleres, nos permitió mirarnos a los ojos y reconocernos como partícipes de nuestro campo. Trabajar desde el contacto posibilitó postrar nuestra atención en torno a las necesidades más humanas que habíamos aprendido a negar, arropad@s por un deber ser que nos había sido dado como parte de nuestro rol docente. Este proceso constituyó el inicio de un sendero de reconocimiento, que nos permitió visualizar al hecho educativo como un encuentro humano.

Si bien el tiempo no fue suficiente para profundizar como nos hubiese gustado a algún@s; a lo largo de esas tres sesiones logramos hacer contacto con nuestro cuerpo y emociones. Re-pensar nuestro papel como docentes y cuestionar los alcances de cada una de nuestras acciones dentro y fuera del aula. Este proceso nos invitó a reconocer nuestra humanidad, hablar de nuestras emociones y contactar con lo que habíamos dejado en el camino de convertirnos en adult@s y “sujet@s” de un mundo de producción y olvido de lo más significativo: nuestro sentir y significación del mundo.

El contacto con el cuerpo y las emociones: el camino hacia una educación humanista y autocrítica

Una de las principales características del proceso gestáltico es el trabajo con el cuerpo y las emociones; al ser los vehículos primordiales para contactar con sí mism@.

Y este llegar al sí mism@, self, y facilitar o completar su expresión constituye el método de la [...] Gestalt. Es esta la noción central que nos permite comprender el conjunto de su teoría, la que nos permite dar coherencia a los diferentes constructos desarrollados hasta ahora y articular la parte metodológica y técnica. La Terapia Gestalt en su conjunto, y de manera especial su método y su técnica, pudieran formularse como un intento de dejar el mundo de la apariencia, el como sí o el juego de roles, nuestra existencia inauténtica, y ser un poco más nosotros mismos (Almada, 2017: 95).

A lo largo de este proceso llamó mi atención la forma en que fueron apareciendo en su panorama las emociones que hasta ese momento estaban siendo negadas. Fue interesante reconocer que, conforme avanzaba nuestro trabajo en los talleres, algun@s docentes comenzaron a permitirse al menos nombrar algunas sensaciones y emociones. Mientras en la primer sesión fue difícil escucharles enunciar lo que estaban sintiendo,

conforme avanzamos iban permitiéndose hablar entre sí y con el resto del grupo sobre lo que estaban experimentando y sintiendo; de tal que para el último taller pude constatar que sus exposiciones eran más fluidas y su vocabulario en torno a las emociones y experiencias, más extenso.

Es digno de comentarse que la internalización de los roles hegemónicos de género, irremediamente jugó un papel significativo en este proceso. Y lo pude registrar y constatar en cada ejercicio, así como en las intervenciones finales. Sin embargo, debo reconocer que hubo un par de docentes varones quienes se permitieron vivir la experiencia y más adelante me comentaron sentirse satisfechos y contentos con el resultado.

Por otro lado me parece urgente voltear la mirada en torno a las principales emociones que mencionaron estar sintiendo a raíz del contexto en que actualmente se encuentran. Cuando iniciamos el contacto con los temas relativos a las imposiciones, la reforma educativa, la relación con las autoridades, la figura de madres y padres e incluso la relación con l@s estudiantes; las emociones que tuvieron mayor presencia fueron el miedo, la frustración, el enojo, la impotencia. Y la pregunta que me surge es ¿Cómo pretendemos hacer del hecho educativo un espacio para construir persona críticas, comprometidas con su entorno, responsables de sus acciones, etc., si l@s encargad@s de una buena parte de su educación académica trabajan en un contexto que los convoca desde estas emociones? ¿De qué manera podemos hacer de la escuela un espacio verdaderamente seguro y libre de violencia, si l@s partícipes de su construcción niegan su humanidad, huyendo de lo que están sintiendo?

Es aquí donde el trabajo desde la propuesta gestáltica, permite recuperar mucho de lo perdido y acompañar a est@s seres human@s en el camino de su re-encuentro. No se trata de pensar una escuela donde todo sea felicidad, tranquilidad, alegría y demás emociones que hemos aprendido a catalogar como “buenas o positivas”; es la invitación a reconocer el papel del cuerpo y las emociones en la construcción cotidiana de lo que estamos siendo. Es postrar nuestra mirada y esfuerzo más profundo sobre el firme deseo de hacer del hecho educativo un punto de encuentro y construcción de humanidad; desde el reconocimiento de lo diferente, lo diverso y lo que muchas veces la razón no logra mirar.

Fue a través de este camino que pudimos ir sembrando los deseos por hacer de sus necesidades figura y voltearse a mirar. Andar por el sendero del encuentro con sí mism@, como oportunidad para mirar l@ otr@ que nos constituye y permite ser y estar. Desde este lugar puedo atreverme a decir que la apuesta por construir estos espacios, desde los cruces que se tejen entre la Teoría Gestalt, la Antropología de las emociones, la Teoría del campo y las miradas feministas; me permitió re-encontrarme con la esperanza de saber que la escuela puede seguir siendo un verdadero espacio de encuentro, humanización y construcción de conocimiento para la vida. En nuestra intervención todo parece indicar que la semilla fue puesta y los primeros frutos surgieron a primera vista.

IV. Mi implicación en la intervención: el contacto como oportunidad para mirarme y re-pensarme

La investigación-intervención como propuesta metodológica de acercamiento a la realidad desde la implicación y el contacto; constituye una apuesta por reconocer la experiencia del investigador como elemento que conforma el campo y contribuye a la discusión, comprensión y construcción del conocimiento. Bajo esta mirada es que ha sido importante incluir a lo largo de la presente tesis un capítulo transversal que pretende recuperar mis narraciones en torno a lo vivido a lo largo de este proceso; así como las implicaciones que dichas experiencias tuvieron en mi persona y en el vínculo generado a partir del contacto con l@s otr@s docentes. La invitación a mirarme, sentir y reflexionar al respecto del lugar que fui ocupando durante el trabajo en campo y en los espacios ajenos a la escuela, donde me retiraba para reconocer y asimilar las implicaciones del contacto realizado.

Al entrar en esa etapa de retirada y satisfacción de mi necesidad, cobro consciencia del trabajo que dejé atrás... El trabajo surge entonces como la necesidad existente... Este movimiento, que pasa de sensación a contacto y de allí a retirada, para volver a la sensación, es típico de todo organismo (Zinker, 1977: 77-79 en Almada, 2017:174).

El trabajo en los talleres, sin duda me atravesó desde múltiples lugares presentes y pasados; permitiéndome contactar con diversos elementos, recuerdos y nociones que hasta ese momento no lograban hacerse figura en mi panorama presente y, sin embargo, formaban parte medular de la constitución que estaba haciendo de mí en ese momento dado.

Es importante hacer un recuento de cómo apareció la necesidad de trabajar con l@s docentes desde otro lugar y la importancia de utilizar las herramientas del trabajo gestáltico para acompañarnos en un proceso de contacto que nos permitiera darnos cuenta de buena parte de lo que habíamos dejado de mirar.

El ciclo del organismo y el nacimiento de los talleres como figura y producto de una necesidad que nos llamaba a mirarnos

Cuando inicié el trabajo en campo, tenía la certeza que mi intención principal era recuperar las voces y narrativas de l@s docentes en torno a su labor y los diversos

elementos que ell@s consideraban influían en ésta y en su relación con l@s estudiantes. La finalidad; comprender y enumerar aquellos factores que intervenían en la noción que l@s educadores habían construido sobre sus estudiantes y su vínculo en la relación establecida con ell@s. Anclado a los preceptos académicos y sin lograr despegarme por completo de las concepciones racionalistas, acudí a mi encuentro con l@s otr@s desde aquella preocupación que apelaba más a la comprensión de un fenómeno previamente dilucidado por mí, que a un verdadero proceso de encuentro y contacto con la realidad presente. Sin embargo, las voces y narraciones de aquell@s que se habían dado la oportunidad de mirarme y mirarse, constituyó un llamado irrefrenable a postrar mi atención sobre lo que comenzaba a hacerme figura: mi preocupación y necesidad por hacer de mi proceso de formación académica, un espacio para transformar la realidad inmediata.

Mi historia como estudiante se caracterizó por encontrarse acompañada de una participación política en distintos movimientos sociales; en ocasiones formé parte de colectivos y organizaciones estudiantiles que cuestionaban muchas de las lógicas de la estructura institucional escolar, gubernamental y de poder en general. Desde este sitio, estuve siempre convencido de la importancia por generar discusiones teóricas que abonasen a pensar e imaginar el mundo desde otras lógicas más justas, críticas y humanistas.

Cuando inicié mi proceso como docente, en algunas ocasiones tuve un conflicto en torno a las implicaciones y objetivos de dicha labor y sus alcances para una transformación social. Discursivamente sabía que como profesor tenía una responsabilidad más allá de compartir conceptos o categorías determinadas; acompañar a jóvenes y adult@s en el proceso de acercamiento a una o múltiples formas de explicación de la realidad, con la finalidad de generar un pensamiento crítico, reflexivo y humanista. Sin embargo, durante buena parte de mi trayectoria observé que no bastaba con mostrar otros discursos o nociones no oficiales, pues su conocimiento no iba acompañado de la acción y las posibilidades de transformación se perdían entre las palabras que enarbolaban los discursos, incluso disidentes.

El punto de quiebre ante esta lógica reproduccionista, lo encontré en el trabajo desde el reconocimiento, el cuerpo y las emociones. Mirar a mis estudiantes y permitirme

ser tocado por ell@s, me dio luz para encontrar el camino hacia la transformación, más allá de las palabras. Reconocer que junto con ell@s y a partir de darle lugar a nuestras necesidades presentes, estábamos cambiando no sólo nuestra perspectiva del mundo; la forma de relacionarnos y actuar en él tenían también un cambio.

Trabajar bajo la perspectiva de la Gestalt, me permitió construir relaciones en el aula y fuera de ésta, que abonaban en todo momento a la autocrítica, el respeto y la acción por pensarnos y estar siendo de otra forma en este mundo. Enseñar y aprender desde el contacto, devino en relaciones de respeto y constante búsqueda. En este camino observé cómo mis estudiantes construían diversos proyectos académicos, humanitarios y políticos que me llenaron de orgullo y permitieron revalorar mi trabajo. El cambio estaba sucediendo, no a consecuencia de repetir un discurso determinado (Pro cultura hegemónica o contracultural), sino producto de mirarnos y respetar nuestra diversidad. Darme cuenta del potencial que había en un salón de clases me invitó a compartir con otr@s colegas este descubrimiento y caminar junto con ell@s por otro sendero de lo educativo. La experiencia y lo que descubría a raíz de ella, se convirtió en el factor que habría de perturbar el estado de reposo⁵⁸ en que me encontraba, solo necesitaba el encuentro y contacto que acompañara la formación de aquella figura que daría paso a mi necesidad: convertirme en formador de docentes.

En el trabajo en campo, la mirada y voz de es@s otr@s profesor@s se irguieron como los artífices de dicho vínculo entre lo que comenzaba a ser figura y la necesidad que se encontraba en ella.

El cruce de miradas nos permitió re-pesarnos como semilleros de otras múltiples perspectivas del mundo, a partir de las cuales podríamos de-construir las narrativas enajenantes de lo educativo, el conocimiento y nuestras posibilidades de actuar en el mundo. Escuchar las voces y narraciones de l@s otr@s docentes, me permitió mirar mi propia labor y comprender la importancia de recuperar nuestra mirada sobre lo que hacíamos y su importancia para la transformación de nuestro contexto. Darle paso a las necesidades y acompañarnos en el reconocimiento de nuestra humanidad, como apuesta

⁵⁸ Fritz Perls (1975), habla del estado de reposo como ese momento anterior a la aparición de cualquier factor interno o externo que surge como exigencia o necesidad para el organismo; volviéndose figura en su panorama y participando en la movilización para la satisfacción de dicho llamado. Es el primer y último momento del ciclo del organismo.

para relacionarnos desde ese sitio con las nuevas generaciones; quienes a todas luces estaban exigiendo ser mirados. El camino habría de iniciar volviendo nuestra atención al interior; oportunidad para encontrar en sí mism@ las fortalezas que habrían de darnos la oportunidad de recuperar lo que deseábamos estar siendo, en vez de acudir al llamado de lo que habíamos aprendido, deberíamos ser.

Reconocer mi necesidad vino de la mano del escuchar las de ell@s y desde ese contacto, decidir trabajar con las herramientas gestálticas en tres talleres que serían espacios para el encuentro con aquello que nos apremiaba.

El primer taller me implicó un proceso de búsqueda y confrontación con la propia autoridad. Desde el inicio de la planeación aparecieron en mi mente y cuerpo los recuerdos de aquellas figuras de autoridad con las que había convivido a lo largo de mi vida y las implicaciones de sus exigencias en mi. Volver a sentir el peso de un sistema educativo que obliga estar atento a lo burocrático por encima del encuentro humano. El primer hecho que sirvió de ejemplo y acompañó las denuncias de l@s docentes en torno a las formas de la autoridad sobre ellos, fue el proceso de autorización para dar los talleres. Es verdaderamente sorprendente (por decir lo menos) el nivel de burocratización en que se encuentra sumergida la educación institucional; aun cuando ya tenía una autorización previa para realizar trabajo en campo y que dicha autorización implicaba actividades didácticas como parte del proceso de la investigación, era necesario un documento donde se me autorizara, de forma explícita, dar los talleres gratuitos.

El camino para conseguirlo fue el siguiente: recolectar firmas del grueso de profesor@s donde mostraban su acuerdo con la impartición de dichos talleres y entregar la solicitud a la dirección para su lectura y autorización; dicha instancia realizó un segundo documento por medio del cual informó a la supervisora al respecto de la solicitud recibida y su beneplácito con la propuesta, esperando la respuesta correspondiente. Una vez que se contaba con la autorización de la supervisora sectorial, misma que consistía en un tercer documento, el siguiente paso fue hacerlos llegar a la dirección operativa correspondiente; no sin antes agregar un cuarto documento⁵⁹ membretado por la universidad, donde se hacía constar que era estudiante de doctorado y

⁵⁹ Sobra decir que previamente había entregado un documento casi idéntico para obtener el permiso de entrar a la escuela y realizar el trabajo de investigación.

que dichos talleres serían importantes para mi investigación. En esta última oficina gubernamental, entregué el grueso de los documentos antes mencionados y hube de esperar a que me fuera autorizada la petición original. El proceso en su conjunto duró alrededor de dos meses contando desde el día en que entregué la solicitud firmada por el cuerpo docente a la dirección de la escuela hasta el momento en que recibí la autorización formal y sobra decir que en todas las instancias se jactaron de haber sido expeditos en su labor, partiendo del antecedente que ya tenía una autorización previa para el trabajo de investigación, de lo contrario el tiempo hubiese sido mucho mas extenso.

Encontrarme con la exacerbada preocupación por cumplir con las formas y estructuras burocráticas, por encima de las necesidades y solicitudes de l@s docentes, despertó en mi un vínculo de empatía con ell@s. Reflexionar sobre el camino que tuve que realizar para conseguir la autorización de realizar un conjunto de talleres que surgían como necesidad y petición de l@s directamente involucrad@s, me hizo sentirme como un niño sobreprotegido al que no le permiten hacer nada sin la autorización de su madre y su padre aun cuando aquello que desea hacer es incluso benéfico para sí.

A lo largo de esos meses me topé con las voces de algún@s docentes quienes me preguntaban sobre los talleres y cuando les platicaba el proceso que estaba llevando a cabo me contestaron con frases como “Uy, y eso no es nada eh!, la verdad es que no te la pusieron tan difícil”, “No, yo creo que ni te van a dar la autorización; o capaz que para cuando te la den ya se acabó el ciclo escolar”, “No! Si la SEP es el colmo de la burocracia”; como muestra de haber asumido una lógica de burocratización educativa como algo normal y de su imposibilidad de transformar dicho sistema. Llamó mi especial atención que hubo un tema con el que vari@s concordaron, la secretaría vía sus distintas autoridades e instancias nunca les consultaba para la toma de decisión de ningunas de las acciones o propuestas en torno a las labores educativas, las celebraciones o las formas de organización en el plantel; incluso mencionaban que era común les llegaran las indicaciones o instrucciones sobre suspensiones de clases, aplicación de exámenes de evaluación, realización de ceremonias oficiales o modificaciones administrativas con un día de anticipación o el mismo día que debían realizarlas.

En mi caso particular fue frustrante lidiar con un proceso burocrático lento y obsoleto, únicamente para conseguir una autorización para regalar mi trabajo. Si bien,

nunca pensé cobrarlo, puesto que surgía como una necesidad del campo y correspondía a mi proceso de investigación doctoral, en verdad me puso a pensar en el desprecio del sistema educativo por el trabajo y labor docente.

Cuando llegué a la cita en que me fue autorizado realizar los talleres, me recibió el director operativo en turno, quien de forma amable me entregó el documento y después de escuchar mi explicación -solicitada por él- sobre el propósito y objetivo de éstos⁶⁰, me preguntó si estaba interesado en reproducirlos para otras escuelas del sector. Le dije que con gusto lo haría, pero sería importante charlar en torno a la posibilidad de una remuneración por mi trabajo, aun cuando ésta fuera simbólica; a lo cual contestó visiblemente molesto: “Uy, eso si va a estar complicado porque pues no tenemos dinero para eso” (Director Operativo, Conversación informal, enero de 2014). No hablamos más al respecto y me retiré de su oficina, no sin antes agradecer por la autorización dada.

Esta anécdota me dio para pensar mucho sobre las dinámicas establecidas institucionalmente y el intento por normalizar la precarización laboral como ejercicio cotidiano en la educación. ¿Qué consecuencias tiene ésta perspectiva instaurada en el ámbito laboral general sobre las nociones aprendidas y heredadas en torno a la educación y el conocimiento? ¿Qué significados implícitos esconde la aseveración realizada por el director operativo y cuál es su vínculo con cierto desprecio por la labor y figura docente?

Al respecto me gustaría abordar un tema que considero se depende de lo narrado y puede ayudarnos a tener un panorama más claro sobre la perspectiva que estamos construyendo y consolidando en torno a la educación institucional.

La precarización laboral en la educación institucional

El sistema político y económico imperante, se caracteriza por satisfacer lo que considera es una de sus prioridades: *el consumo* (Baudrillard, 1976: 35). Para lograr este objetivo, se ase de la producción como eje medular en las relaciones instituidas como responsables de mantenerlo y consolidarlo. La educación como institución social, no se exime de tal responsabilidad, de ahí que se considere una de sus obligaciones radica en formar “sujetos” aptos para ser insertados en el ámbito laboral. Bajo esta mirada, la labor docente pasa de ser una compañía y guía en el proceso de construcción, crítica y

⁶⁰ Información que se encontraba en los documentos solicitados.

aprendizaje del conocimiento, a convertirse en un eslabón más del proceso de producción de mano de obra calificada, Asimismo, el conocimiento que se enseña habrá de ser considerado válido, si y sólo sí, abona a las necesidades de un mercado económico capitalista. El saber como espacio de reflexión, comprensión y cuestionamiento de la realidad para su transformación, se convierte en un objeto de consumo.

Este objeto no adquiere sentido en una relación simbólica con el sujeto (El “Objeto”), ni en una relación operatoria con el mundo (El objeto-utensilio), sólo adquiere sentido en la diferencia con los demás objetos, según un código de significaciones jerarquizadas. Sólo eso, bajo pena de las peores confusiones, define el objeto de consumo (Baudrillard, 1967: 35)

En el caso de la educación, aquello que distinguirá a una institución de otra dándole un plusvalor, será el lugar que ocupe en las pruebas de evaluación estandarizadas como ENLACE, PISA, entre otras.

Los sistemas de evaluación estandarizados y las diversas pruebas que buscan cuantificar la calidad educativa, acompañan una concepción de lo educativo, únicamente como espacio para la transmisión de saberes de acción, donde la reflexión, el análisis y las posibilidades de transformación de la realidad quedan subsumidas a los intereses de los grupos hegemónicos. Esta noción se acompaña de una perspectiva binaria y racionalista del conocimiento, que da como resultado un menosprecio de la labor de l@s docentes como figuras importantes del hecho educativo, pues sus responsabilidades se reducen a ser reproductor@s eficientes de un discurso establecido. Si la razón es apreciada como superior a la acción y la finalidad de la enseñanza es la transmisión, el trabajo docente tiene menor valor que el de otras profesiones que sí producen en términos del sistema capitalista.

De ahí que no resulte extraño ni se cuestione la idea de que el trabajo académico puede ser regalado, pues ante esa mirada implica únicamente una acción de reproducción discursiva. Tampoco sorprende que de las diez carreras peor pagadas en México, cuatro sean relativas a procesos educativos y de enseñanzas, siendo la Orientación y Asesoría Educativa la que aparece en primer sitio, según el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2017).

La desvalorización de la labor docente viene irremediablemente acompañada de frustración, enojo y desmotivación. En lo personal debo reconocer que a lo largo de mi

ejercicio como profesor hubo diversas ocasiones en que me enfrenté a estas y otras emociones, la cuales constituyeron un riesgo ineludible que intentaba arrastrarme por el sendero de la burocratización y el *como sí*. Incluso frente a mis colegas del doctorado en diversas ocasiones percibí cierto menosprecio por la enseñanza en niveles básicos, al ser considerados lugares que implicaban un menor reto intelectual. Sin duda falta mucho por reconocer y re-pensar, sin embargo no deja de ser imperante para mi trayectoria y propuesta de vida hacer un llamado a mirarnos como una oportunidad para recuperar el valor que tiene nuestra labor. Es una apuesta por dejar de concebirnos como simples transmisores de una perspectiva del mundo y comenzar a sentirnos parte de un proceso de construcción, cuestionamiento y acompañamiento en el sendero del nombrar, *sentipensar* y recrear este mundo en el que ahora nos toca estar siendo. El trabajo en campo, la mirada de l@s docentes y la oportunidad de encontrarnos en cada uno de los talleres, constituyó para mí, la oportunidad a recuperar una esperanza por hacer de lo educativo el espacio para la transformación del campo presente.

El re-encuentro con la emoción y el inicio del diálogo

Sin duda lo sucedido en el segundo y tercer taller me significó profundamente; si bien desde el inicio del trabajo en campo había podido contactar con algún@s de l@s colegas docentes, en estos espacios pude re-encontrarme con el legítimo compromiso de buena parte de ell@s en su labor profesional. Mirar su disposición por reconocer las emociones, hacer un esfuerzo por ser docentes más empáticos y permitirse escuchar y ser escuchados, consolidó la elección tomada al respecto de ser un formador.

El ejercicio de las etiquetas me obligó a mirar muchas de las dinámicas y formas en que estaba abordando mi relación de pareja. Darme cuenta de las múltiples ocasiones en que deposité en él muchos de los elementos que estaba negando de mí y mi historia familiar. Fue a raíz de este descubrimiento que me puse a reflexionar al respecto de los diversos mecanismos neuróticos que había interiorizado como formas para repeler el encuentro el sí mism@ y su implicación en mi trabajo como docente. Por un instante pude reconocer que en algunas ocasiones mi ejercicio profesional fungió como un espacio para la proflexión.

Mi ejercicio docente y la proflexión

En términos del sí mism@, en la proflexión lo que hay es una falta de contacto con, o una negación, del sí mism@, y la proyección por tanto de la necesidad real. Le hago a otros lo que en realidad quiero para mí, porque no merezco, porque lo mío no es importante, porque debo agradecerlo (Almada, 2017: 83).

Durante buena parte de mi historia como docente, me encontré absorbido por cumplir con muchas de las demandas de estudiantes, madres, padres de familia y autoridades institucionales, convencido que eran parte de mis responsabilidades. Incluso las ocasiones en que priorizaba mis intereses respecto a los procesos educativos, notaba como algún@s de mis colegas me veían con recriminación. La estructura en que se sustenta *el ser docente* en tanto *deber ser* (Kusch, 2000) está atravesada por la anulación de la necesidad propia. Durante mi trabajo en campo pude mirar cómo buena parte de l@s docentes presentaban problemas de salud, consecuencia del estrés en que l@s tenía sometid@ su labor. Sin embargo, buena parte de estas “obligaciones y responsabilidades” en realidad emergían como consecuencia de una negación de sí mism@s. Hubo un caso particular que llamó mi especial atención; una profesora quien llevaba más de 20 años en ejercicio me platicó que estaba teniendo problemas de salud, al parecer estaba perdiendo movilidad muscular y l@s médicos que la estaban atendiendo no lograban saber la causa. Esta docente se caracterizaba por su “compromiso” y “entrega”, reconocido incluso por sus colegas con quienes no tenía una relación. Pasaba buena parte del día en la escuela, incluso fuera de sus horarios de clase. Se encargaba de poner la ofrenda, preparaba múltiples dinámicas, buscaba involucrar a sus estudiantes de diversas formas, además de tener una participación política al interior del sindicato. Sin embargo, su cuerpo estaba dejando de moverse.

El simple acontecimiento parecía una metáfora de lo que estaba tratando de decirse a sí misma: era tiempo de mirarse y poner atención en sus necesidades. Cuando compartió conmigo lo que estaba viviendo, rebotó dentro de mí mucho de lo que también había estado depositando en l@s otr@s.

Mi época como estudiante de secundaria se caracterizó por una mezcla entre el liderazgo y el acoso escolar. Al ser una etapa donde uno empieza a contactar con su sexualidad, salen a flote muchos de los deseos que hasta ese momento no son conscientes; cuando tus deseos son parte de la heteronorma no existe ningún contratiempo, el problema es cuando no son parte de un deber ser establecido. Mi

personalidad se caracteriza por ser extrovertido, lo cual me permitió construir ciertas alianzas que salvaguardaron mi estancia en ese periodo escolar, pero no me eximieron de la violencia patriarcal. Cuando me tocó ocupar el rol de docente me preocupé siempre por salvaguardar que aquello que yo viví, pudiera experimentarlo algún@ de mis estudiantes a cargo. Lo que no lograba mirar es que una parte del rechazo vivido no provenía de mi historia escolar, sino del seno familiar y mientras no afrontara y solucionara esa necesidad seguiría proyectándola en l@s otr@s. Mi ejercicio docente se dibujaba por momentos como el espacio en que depositaba aquello que no lograba mirar como propio. Cuando contacté con la experiencia de aquella docente, encontré una parte de la propia historia; la responsabilidad volvía a mi persona y el camino implicaba volverme a mirar.

La persona que proyecta tiene por lo general habilidad para sentir las necesidades de los demás, y sin embargo una gran dificultad para sentir las propias. Su autoconcepto la hace verse como una persona servicial, que está para agradar a los demás, que no merece y que no tiene en cambio apenas necesidades propias. Y de esta manera evita también lo real, el proceso en curso del sí mism@, y se encuentra en el como sí (Almada, 2017: 83).

Conclusiones

A lo largo del proceso de investigación y redacción de la presente tesis fui acompañando cada uno de mis encuentros, reflexiones, emociones y recuerdos con las propuestas dilucidadas por la Teoría Gestalt, sin duda su bagaje es mucho más amplio y rico del que pude presentar como entrecruce para intentar comprender lo que había observado, vivido y sentido durante todo este tiempo, de ahí que mi apuesta por encontrar los lugares desde donde dicha Teoría aporta a la Pedagogía considero no fue en vano. Las disertaciones a que nos invita esta corriente constituyen una profunda reconfiguración de lo que me fue enseñado en las aulas, la Gestalt se vive y siente, implica un militancia desde donde no sólo pensamos al mundo de formas diversas y diferentes, sino que defendemos la importancia de mirarnos como parte del proceso de construcción de conocimiento. Es hacer hincapié en reconocernos en lo que estamos investigando, reflexionando, compartiendo, trabajando, como un ejercicio que nos permita actuar desde la sensatez. Evocar en todo momento al contacto como oportunidad para romper los ciclos de enajenación en que tendemos a meternos muchas veces sin darnos cuenta. Evidentemente este proceso no fue nada sencillo y emocionalmente me significó desde múltiples lugares. Concluir lo vivido y analizado constituye una de las tareas tal vez más complejas pues se entrecruza con esas historias que me acompañaron durante todo este trayecto. Es probable que por ello me costó tanto trabajo escribir estas palabras, pues son la cúspide de un camino en que fui dejando mucho de lo que era al entrar en contacto con quien ahora estoy siendo.

Hice el mayor esfuerzo por compartir las reflexiones finales que me surgieron y que son consecuencia de darme cuenta de muchos aspectos que fueron cayendo tiempo después de terminar el proceso en campo. Sirvan pues estas palabras para acompañar una apuesta muy ambiciosa pero no por ello menos significativa, la de abonar a una perspectiva de la educación desde una mirada mas humanista y crítica.

Por fines puramente didácticos presento mis conclusiones en tres grandes apartados relativos a los siguientes tópicos: el trabajo en campo, las disertaciones teórico-conceptuales esbozadas y la propuesta metodológica.

El trabajo en campo

A lo largo del trabajo en campo pude recoger las voces de l@s docentes respecto a sus historias, nociones y pensamientos sobre su labor, el proceso de enseñanza-aprendizaje y l@s otr@s. No cabe duda de que la riqueza de sus palabras me permitió comprender y explicar muchos de los dispositivos heredados y reproducidos que entraban en juego al momento de establecer relación con sus estudiantes. Esta información abonó a satisfacer con creces el primer y tercer objetivo trazados⁶¹, por lo cual puedo al respecto concluir.

Con base en el análisis realizado respecto a las narrativas docentes, sus formas de relación y acercamiento con l@s estudiantes, las maneras en que se refieren a sí mism@s y el peso que ha tenido en su historia familia la figura docente, considero pertinente decir que buena parte de los constructos internalizados respecto al deber ser funcionan como interruptores de un proceso de contacto. Los elementos que entorpecen una relación desde el reconocimiento de sí y l@s otr@s podría ubicarlos en tres grandes niveles:

Contexto sociocultural y sus nociones compartidas:

El contexto sociocultural sin duda es un elemento medular en las nociones que del mundo vamos construyendo, es importante tener claro que en nuestra cultura subsisten perspectivas binarias del mundo, donde los matices tienden a perderse; las cuales abonan a que los roles construidos respecto a determinadas figuras sociales, sean rígidos y permitan muy poco margen de movilidad. En la medida que crecemos asumiendo que el mundo se construye a partir de polaridades que se contraponen, nuestras definiciones de la realidad y los diversos elementos que la componen, tienden a generarse como estructuras sólidas que están acabadas en cuanto accedemos a su enunciación, ante este panorama nos cuesta trabajo pensar en la existencia de una realidad multifactorial y diversa pues en nuestra mente subsisten imágenes predefinidas e inamovibles, eres hombre o mujer, eres buen@ o mal@, eres adult@ o niñ@, eres docente o estudiante;

-
- ⁶¹ Los objetivos trazados fueron: 1. Recuperar la perspectiva de l@s docentes sobre l@s otr@s estudiantes y establecer la correlación existente entre ésta y su imposibilidad de mirarl@s más allá de las determinaciones aprendidas o heredadas sobre el deber ser. 2. Aportar elementos prácticos y categorías conceptuales para la consolidación teórica de la Pedagogía Gestalt y demostrar la pertinencia de dicho esquema de pensamiento para la construcción de propuestas educativas acorde a los diversos contextos escolares y 3. Determinar los alcances de una relación académica basada en el reconocimiento de l@s otr@s y el posterior establecimiento de un contacto, para la mejoría en el aprendizaje y la construcción de espacios más aptos para dicho proceso.

bajo este escenario las características que definen a cada unas de esas figuras son también elementos poco flexibles y que pertenecen la mayoría de las veces a solo una de ambas polaridades binarias. Por lo tanto, si tienes pene eres hombre y si tienes vagina eres mujer, por poner un ejemplo. Si bien estas estructuras de pensamiento han venido siendo cuestionadas con el paso del tiempo, sobra decir que dichas disertaciones no logran impactar en la mayoría de la población y que al ser cuestionamientos relativamente recientes (si pensamos en lo que se llama posmodernidad en realidad no tiene ni 100 años de existir como tal ya ni hablemos de los discursos poscoloniales o no binarios) su ámbito de influencia en la cosmovisión general es técnicamente nulo.

La mayoría de l@s docentes en la escuela donde realicé mi trabajo en campo son presas de esas nociones heredadas y compartidas por la tradición cultural, imágenes dónde la figura docente se encuentra anquilosada a perspectivas escolásticas y profundamente tradicionales respecto al proceso de enseñar y aprender, el otrora poder casi hegemónico de que gozaba dicha labor ha sido relegado y hoy se comparte e incluso subyuga a otras autoridades (madres, padres de familia, medios de comunicación, autoridades institucionales y administrativas, por ejemplo), este proceso significa un conflicto cotidiano para quienes crecieron aprendiendo e internalizando en otros contextos e imaginarios; las respuestas de algún@s de ell@s ante el nuevo escenario son refugiarse en los pocos espacios de poder que aun les quedan e intentar desde ahí recuperar lo perdido, retraerse y evitar el conflicto asumiendo un lugar de subordinación, buscar nuevas estrategias de trabajo que les permitan resignificar su imagen frente a estudiantes y las otras autoridades. Son poc@s quienes piensan en el camino del diálogo y construcción con l@s otr@s de nuevas formas de hacer educación institucional.

Condiciones laborales y relación institucional

Sin duda las condiciones laborales en que l@s docentes tienen que desempeñar su trabajo, no son ni por asomo óptimas para el cumplimiento de las exigencias burocráticas y administrativas. De igual forma el proceso de sobre burocratización y vigilancia de sus dinámicas de trabajo y resolución de conflicto abona muy poco a la mejora de su desempeño e incluso entorpece buena parte de su labor.

La carencia de materiales suficientes, la infraestructura escolar en general, la falta de procesos de formación acorde a las necesidades e inquietudes actuales, contribuyen a

a volver cada día más complicado el trabajo docente en las aulas; volviéndose factores cómplices de una imposibilidad de relacionarse con l@s estudiantes de manera más personal y poco autoritaria. Es necesario y urgente que el Estado genere espacios de formación que vayan más allá del como sí y se preocupen por recoger los problemas inmediatos y cotidianos a los que se enfrentan nuestr@s colegas día a día. Igualmente la carga de trabajo burocrático y administrativo entorpece visiblemente la labor docente por lo que resulta apremiante disminuirlo y/o incrementar las horas de servicio para que el cuerpo docente pueda tener más tiempo para enfocarse en sus grupos y materias.

La internalización de las nociones heredadas como un deber ser

Al internalizar las nociones heredadas respecto a lo que debe ser la figura docente, el proceso educativo institucional, l@s estudiantes y el proceso de enseñanza y aprendizaje, l@s docentes hacen suyos los discursos que las sustentan; partiendo de la premisa que buena parte de estas perspectivas provienen de una mirada racionalista, positivista y tradicional, asistimos a un proceso mediante el cual se niega al cuerpo y la emoción como elementos que forman parte del proceso de conocimiento, ello permea las características asignadas a cada una de las figuras antes mencionadas; desde ese lugar el docente debe tener una serie de atributos entre los que se encuentran la seriedad (vista muchas veces como rigidez), conocimiento (en tanto razón), autoridad, control de la situación (esto como capacidad de disciplinar el comportamiento de sus estudiantes), entre otras que inhiben la posibilidad de establecer relaciones con sus estudiantes desde un lugar más paritario y de mutuo aprendizaje.

Arropadas por las perspectivas binarias del mundo antes descritas, las nociones internalizadas y reproducidas construyen polaridades del tipo estudiante sin conocimiento/docente sabedor, adulto maduro/joven inmaduro, estudiante trabajador/estudiante flojo; imágenes que construyen sobre l@s otr@s y sí, exigencias y responsabilidades que la mayoría de las veces no corresponden a la realidad, abonando a una dinámica desde el “como sí” que interrumpe las posibilidades de un contacto.

Técnicamente tod@s l@s docentes entrevistad@s definían su figura, a l@s otr@s y al proceso de enseñanza-aprendizaje anclad@s a nociones donde el ser en tanto deber ser (Kusch, 2000) imperaba como referente. Fue destacable observar que l@s docentes que por momentos lograban enunciar a l@s otr@s y a su labor desde un lugar mas

humanista, fueron aquell@s que me comentaron estaban haciendo un trabajo personal y emocional; lo cual confirma uno de mis supuestos de investigación⁶².

L@s docentes que se permitieron modificar su trabajo y forma de relación con sus estudiantes se caracterizaron por estar realizando un trabajo a la par consigo mism@s y/o de revisión de su historial personal. Por lo que me atrevo a decir que en la medida que l@s profesor@s realicen un trabajo de autorreflexión que los acerque a contactar con sí mism@s, las posibilidades de modificación de sus prácticas, formas de relación y enunciación de l@s otr@s se ven incrementadas. De ahí la importancia por generar espacios de formación y reflexión docente que les permita trabajar consigo, sus historias, emociones y nociones del mundo.

Finalmente, otro de los elementos que llamó mi atención y estuvo presente a lo largo del trabajo en campo, fue la marcada diferencia entre los procesos de sensibilización y contacto de las profesoras y los profesores. Es necesario acotar que con las primeras era mucho más visible observar un cuestionamiento y reflexión de sí, la relación con l@s estudiantes tendía a ser más cercana y empática y el trabajo en los talleres fluyó mucho más. Para la mayoría de los docentes si bien debo reconocer había disposición a conversar y ser observados, tanto el trabajo en los talleres como su relación con l@s estudiantes resultaba visiblemente más complicada, lejana y rígida.

Igualmente, respecto a las nociones sobre l@s estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la figura docente, las respuestas mas cercanas e inamovibles respecto a un deber ser fueron las de los docentes varones. Por lo cual considero que el género es otro de los elementos que intervienen en la mirada docente y su imposibilidad para reconocer a sus estudiantes como otr@s. Si bien la presente tesis no profundiza al respecto de este tema, si me parece importante acotarlo como uno de los datos que el campo arrojó y regularmente es dejado de lado.

• ⁶² El último de mis supuestos de investigación a la letra dice: El contacto y reconocimiento de sí mism@ abona para mirar l@ otr@ como interlocutor válido en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje; coadyuvando en la edificación de relaciones basadas en el diálogo y mutuo reconocimiento.

Las disertaciones teórico-conceptuales esbozadas

Debo reconocer que los entrecruces trazados entre los datos en campo, las distintas perspectivas filosóficas y las categorías de la Teoría Gestalt enriquecieron significativamente la discusión; contribuyendo a demostrar que el bagaje que ésta Teoría tiene da para mirar y repensar la educación institucional y la Pedagogía. desde múltiples aristas.

Sin duda nociones como campo, contacto, darse cuenta, implicación, figura-fondo, sí mism@; por mencionar algunas de ellas, contribuyen significativamente a la discusión pedagógica respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre docentes y estudiantes, los procesos de formación y profesionalización docente; al poner en el centro de la discusión a la persona, su cuerpo y emociones como elementos importantes en su proceso de aprender, enseñar y conocer el mundo. Dichas nociones acompañan una mirada que permite también reconocer las experiencias de tod@s quienes conforman el campo como parte del proceso de investigación.

La apuesta por dilucidar una noción de l@ otr@ como el cruce de las disertaciones de diversos pensadores, significó un reto enorme para mi; asimismo el esfuerzo por encontrar los puntos de cercanía con la Teoría Gestalt significó una apuesta que permitió contribuir a las discusiones en la Pedagogía. Ante ello, resulta pertinente decir que no es descabellado hablar de la necesidad por repensar la idea de la alteridad a la luz de la noción de contacto. Es medular abandonar las nociones binarias de relación e interpretación con la realidad, puesto que solo interrumpen la posibilidad de contactar con nuestra propia e intrínseca diversidad. Pienso que esta discusión tiene aun mucho por profundizarse y que podría ser un buen comienzo partir de la idea de l@ otr@ así con @ como una forma más clara de enunciar sus posibilidades como categoría que propone incluir, no excluir. En efecto la categoría de otro (así sin @) ha permitido repensar nuestras relaciones con quienes llegamos a mirar como ajen@s y desde ese lugar es utilizada tanto para trazar una diferencia como para reconocer similitudes; en lo personal me adscribo más a la perspectiva que defiende la alteridad como intrínseca de la formación del yo y considero apremiante que desde ese lugar sigamos la discusión respecto a la relación dialéctica, decolonial y diversa como factores medulares de su

constitución. En ese sentido y como ejercicio de autocrítica considero que en las disertaciones presentadas me faltó ser más claro y contundente al incluir más autoras feministas para acompañar mis planeamientos, ese habrá de ser otra de las labores a realizar en un futuro.

La propuesta metodológica

De todas las empresas a que me encomendé en este proceso, me atrevería a decir que la más compleja fue el atreverme a proponer una nueva metodología, las emociones que me generó esta osadía fueron muy variables y sin duda profundas. De ahí que el capítulo relativo a ésta sea el que más páginas tiene pues es consecuencia de mi preocupación por sustentar la pertinencia de lo propuesto.

En efecto este primer esfuerzo es aun insuficiente para hablar de una propuesta sólida, pues tiene todavía mucho que abonarle y discutirle para que tenga cierto impacto; sin embargo me parece que constituye una interesante apuesta por pensar en procesos de investigación y construcción del conocimientos más horizontales y que recuperen al cuerpo y las emociones como elementos del mismo. Curiosamente en fechas recientes me acerqué a las llamadas nuevas metodologías horizontales y descubrí bastantes puntos de encuentro con lo que estoy proponiendo, una de mis tareas habrá de ser profundizar mi lectura y comprensión de lo que éstas proponen para fortalecer lo que ahora comienzo esbozando.

Sin embargo, pese a todas las carencias que esta propuesta tiene, puedo decir que los resultados de su implementación fueron bastante significativos para mi, algún@s docentes y el proceso de conocimiento. Al respecto me gustaría ahondar.

Los alcances del mirarnos, contactar y poder movernos de lugar

Por la lógica y alcances de la experiencia, divido los logros en tres partes (únicamente con fines explicativos):

1. Cambios y descubrimientos internos (sí mism@): L@s docentes reportaron haber notado cambios significativos en sus formas de relacionarse con l@s estudiantes, algún@s incluso decidieron cambiar su forma de trabajo y evaluación a la opción por proyectos, algún@s otr@s tomaron decisiones en torno a su vida personal pues se dieron

cuenta que muchas veces no ponían atención a sus necesidades orgánicas. Resalta el caso de dos docentes; una que a raíz del trabajo en los talleres decidió continuar sus estudios y profundizar sus conocimientos en torno al ejercicio docente; y otra que a raíz de todo este proceso comenzó a recuperar sus relaciones familiares e incluso inició un proceso terapéutico. Asimismo, tod@s comentaron haber caído en cuenta que pocas veces miraban a sus estudiantes como otr@s y que no eran conscientes de la implicación de l@s profesores en la historia de vida de sus estudiantes y viceversa.

2. Cambios y descubrimientos en l@s estudiantes (el otro). Tod@s l@s docentes observaron un cambio en las actitudes y formas de relación de sus estudiantes. Reportaron haber notado un mejor desempeño en un número significativo de ell@s y sobre todo entre los llamados “casos problemáticos” o “difíciles”. Quienes realizaron la segunda consigna propuesta al final del tercer taller y/o aplicaron los cuestionarios sobre las inquietudes y necesidades de l@s jóvenes; comentaron haber podido trabajar con el grupo el resto del tiempo de la clase sin mayores contratiempos. El resto de la semana el trabajo con el o los grupos elegidos fue igualmente sencillo. Algunos de l@s estudiantes manifestaron a l@s docentes haberse sentido tomados en cuenta y pidieron mayor involucramiento. Igualmente, algún@s docentes se mostraron entusiasmad@s porque notaron mayor acercamiento y amabilidad por parte de algun@s de sus estudiantes a partir del trabajo propuesto en los talleres.

3. Cambios en la relación (tema): La mayoría de l@s docentes reconocieron haber cambiado su forma de relación con l@s estudiantes, estableciendo mayor diálogo con ell@s durante el resto del curso y accediendo incluso a la toma de decisiones en colectivo (en el marco de sus atributos y responsabilidades).

Este trabajo desde el contacto y los resultados casi inmediatos que implicó, me invitaron a reflexionar en torno algunos elementos que en adelante es importante profundizar y seguir repensando desde otros múltiples lugares. La presente tesis y el proceso que significó para l@s docentes y para mí, es una de las múltiples apuestas que podemos seguir construyendo para hacer de lo educativo una herramienta para volvernos a mirar y recuperar nuestra agencia en este mundo, desde un sitio más humanista, crítico y amoroso. Sirvan estas breves disertaciones respecto al contacto, como puente para recuperar algunas de las nociones que hemos venido abandonando, por la prisa de

producir, cuantificar y cumplir con estándares que tienen poco o nada que ver con nuestro contexto y realidad.

- Anclados en las determinaciones del deber ser y el cumplimiento de estándares y evaluaciones curriculares, los procesos educativos han olvidado uno de los elementos primigenios en la construcción del conocimiento: el encuentro humano con el otro.
- La excesiva burocratización en que se han sumergido los procesos educativos institucionales contribuye a que l@s docentes se olviden de mirarse a sí mism@s y a sus estudiantes.
- El proceso de contacto con el sí mism@ permite reconocerse como otro y modificar la forma de relacionarse con los que no son uno.
- El cambio en las nociones que se tienen sobre l@ otr@ contribuye a mirarlo como un interlocutor válido; abonando a la construcción de una relación desde el diálogo y rompiendo con las dinámicas basadas en el autoritarismo.
- El establecimiento de una relación estudiante–docente basada en el dialogo, contribuye a un mejor desempeño y trabajo académico.

El presente trabajo concluye con una invitación a pensarnos, mirarnos y reconocernos desde otro lugar. Un sueño que camina de la mano de quienes quieren seguir creyendo que aun podemos construir un mundo, donde quepan muchos mundos. Pues como dijera un@ de l@s colegas con quien dialogué “Que hora de servicio ni qué hora de servicio; hasta debieran de implementar el tiempo de reflexión sobre nosotros mismos” (Entrevista, diciembre 13, 2013)

Anexo 1 Criterios de selección de informantes clave y guión de entrevista

A continuación, presento una tabla con los principales elementos que fueron considerados para elegir a l@s docentes con quienes se realizarían las entrevistas; se busco conversar con el mayor número de ell@s, con la finalidad de cubrir todos los rubros establecidos. Se realizaron en total 10 entrevistas a profundidad: 4 profesores y 6 profesoras.

1. CLASES QUE IMPARTEN: CLASIFICACIÓN DE LAS MATERIAS		
CIENCIAS	HUMANIDADES Y SOCIALES	CREATIVAS Y CORPORALES
Biología Física Química	Matemáticas	Español Historia Formación Cívica y Ética
	Geografía Cultura	Talleres Educación Física Música
2. ESPACIOS DE TRABAJO		
SALÓN COMÚN	SALÓN PROPIO	INTINERANTES
Español Historia Geografía	Cultura FCE Matemáticas	Música Talleres
		Educación Física Química Física
3. IMPARTIR CLASES EN MÁS DE UN GRADO		
Profesores en un solo grado	Profesores en dos grados	Profesores en tres grados
4. RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES		
Cercanía/Empatía		Lejanía/No Empatía
5. RELACIÓN CON INVESTIGADOR		
Cercanía/Empatía		Lejanía/No Empatía
6. MÉTODOS DE TRABAJO DIDÁCTICO		
Principalmente activo/constructivista	Principalmente direccional/tradicional	Que incluya ambos elementos equitativamente.

Una vez establecidas las primeras conversaciones informales se pudieron recuperar los principales elementos que hacían figura y estaban presentes al momento de la relación con estudiantes y las narrativas en torno a su labor. Con ellos se trazaron los principales ejes temáticos que habrían de guiar las entrevistas a profundidad.

CONSTRUCCIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA

Ejes Temáticos:

- Presencia docente en su historia familiar
- La docencia en su historia como estudiante
- Historia de su ejercicio docente
- Su noción sobre el "ser docente"
- *Deber ser* docente y estudiante.
- Condiciones laborales (tecnológicas, económicas, de infraestructura)
- Su relación con docentes, estudiantes y autoridades
- Historia de vida actual: "aquí y ahora"

Cabe resaltar que el guión de entrevista solo funge como parámetro general para acompañar la conversación establecida con el interlocutor. De ahí que al momento de su realización las preguntas o comentarios surjan de diferente manera con cada persona; pues también se atraviesa la implicación en el investigador del encuentro mismo y lo que éste significa para amb@s.

Anexo 2 Cuestionario

“Aprendiendo a escuchar y hablar con los y las jóvenes”

Somos un grupo de profesores y profesoras que estamos aprendiendo algunos métodos de comunicación con los y las estudiantes. Para esto requerimos ser capaces de escucharnos entre nosotr@s y que nos esforcemos por comprender el punto de vista de los y las estudiant@s. Te pedimos nos ayudes respondiendo estas preguntas. Sólo nosotr@s veremos las repuestas y no se requiere que pongas tu nombre en el papel. Lo importante para nosotr@s es que sean sincer@s en las respuestas.

1. ¿Qué crees que la gente piensa cuando dice cosas como: "Ellos que saben, son tan jóvenes"?

R=

2. ¿Qué piensas es lo mejor de tu edad, para ti o para tus amigos?

R=

3. ¿Qué cosas preocupan a los chicos y chicas de tu edad?

R=

4. ¿Qué dicen o hacen tus padres que resulta útil para ti?

R=

5. ¿Hay algo que tus padres hagan o digan que no te sirva de nada?
R=

6. Si pudieras dar un consejo a los padres, ¿cuál sería?
R=

7. Si pudieras dar un consejo a otros adolescentes, ¿cuál sería?
R=

8. ¿Qué te gustaría que fuera distinto en casa, en la escuela o con los amigos?

En tu casa	En la Escuela	Con tus amigos

9. ¿Hay algo de lo que has escrito que creas tus padres deberían saber?
R=

Gracias

Anexo 3 Tabla con respuestas por equipos

Nuestras necesidades y emociones como adolescentes	Necesidades y emociones de nuestr@s estudiantes	Cambios que podemos hacer en nuestra relación con l@s estudiantes que contribuyan a una empatía
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades básicas biológicas. • Estudiar, obtener buenas calificaciones, gran sensación de incertidumbre, una enorme confusión que venía por muchos lados, la convivencia con los amigos y pertenecer a un grupo. • Atención, nos exigían nuestros padres en ese entonces obtener buenas calificaciones, resultados concretos y la obtención de nuestros documentos para poder seguir adelante con nuestros demás estudios. • Deseábamos ser escuchados, como que en la adolescencia si es... los adultos no escuchan. Ser tomados en cuenta. Tiempo, atención. • Antes las familias eran muy numerosas, había entonces la responsabilidad de que lo que nos daban pues aprovecharlo. Éramos un poco más responsables y nos daba gusto el estudio. Teníamos la responsabilidad de nuestros maestros y nuestros padres que nos decían “Pues tienes que ir a la escuela, tienes que aprovechar; nada de que te quedes en casa”. • Apoyo familiar, responsabilidad, éramos más respetuosos de nuestros adultos; búsqueda de amigos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor comprensión y atención por parte de sus padres. Tolerancia. Tiempo. Respeto de los padres de familia y autoridades escolares. • Fiestas, amigos, pertenecer a un grupo y las condiciones que dichos grupos plantean para pertenecer a ellos, diversión, sexualidad activa, sustancia de diversos tipos y la moda. • Necesidades de una libertad, diversión, el respeto, el apoyo de nosotros hacia ellos l@s estudiantes, la atención de los padres y el amor. • Ser tomados en cuenta, poder socializar, divertirse, ir a fiestas, apariencia física, que se les respete en todos sus asuntos. De sus padres, necesitan compartir y convivir. • Divertirse, chatear, quieren ser tomados en cuenta, no quieren ser regañados, que se les hable bonito. Ser escuchados, ser libres para expresarse. Ellos quieren siempre expresarse, (pero pues a veces nos faltan el respeto a nosotros) pero ellos quieren expresarse y que se les tome en cuenta. • Inquietud para lograr sus metas, ingresar a una prepa, atención familiar, diálogo y sentido de pertenencia. Pertenecer a un grupo de amigos. • No son atendidos, sus papás no 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar dispuestos a conocer un poco más a l@s estudiantes y practicar con el ejemplo. Estar dispuest@s al cambio. • Ser clar@s y ecuánimes con las reglas, ser congruentes, argumentar en vez de ordenar, llegar acuerdos con ell@s, hacerles ver el por qué son las cosas, mejorar la atención de nuestra parte, canalizar problemas donde deben ser canalizados, escuchar, anticipación.⁶³ • Escucharlos, darles más oportunidades en actividades escolares, para incrementar el aprovechamiento, buscar apoyo y soluciones en trabajo social y en orientación para canalizar y el apoyo profesional en juntas. • Identificar que son distintos, como que nos identificamos con unos y con otros como no nos identificamos queremos que sean lo que no y nomás no funciona. No evidenciarlos. Platicar con ellos, también nos hace falta (la verdad casi no tenemos oportunidad de platicar con ellos porque son muchos, ignoramos muchas cosas que sería importante saber de ellos para poder entender su situación). Conocer su ambiente (En realidad no sabemos tanto sobre su ambiente).

⁶³ Es digno de acotar que cuando este equipo expuso sus resultados, hicieron una aclaración en torno a la definición que ell@s tomaban como “escuchar”; al respecto dijeron: “Entre escuchar y oír hay una enorme diferencia; si nosotros estamos escuchando, quiere decir que entendemos lo que se está diciendo” (Profesor, Diario de Campo, 27 junio de 2014) Igualmente dieron su explicación al respecto de la noción de anticipación y que es importante recuperar: “Creo que todos ya sabemos como son los adolescentes, no podemos pedirle, como dicen, peras al olmo, ya sabemos como son y quienes son; creo que nosotros tenemos que anticiparnos a cualquier tipo de problemática que se pueda dar” (Profesor, Diario de Campo, 27 junio de 2014).

<p>confianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuestros tiempos son completamente diferentes a los de ahora; la cuestión de la responsabilidad era un entendido ya de que era una regla, una norma y que había que cumplir y punto. Nos preocupaba la aceptación, estar alegres la mayoría del tiempo, tener algo de aventura de curiosidad sobre las cosas que no conocíamos, pero siempre estaba inmerso el respeto a los demás, la diversión y el compromiso con el estudio. La obligación era estudiar y teníamos que cumplir con el estudio. • Comunicación, respeto, la tolerancia y la diversidad. 	<p>están con ellos, quieren más tiempo con sus papás, de hecho, un chico pone que le gustaría que sus papás le pegarán para sentir que le ponen atención. Tienen enojo, frustración con la familia, tienen temores a perder lo poco que tienen, a que les vaya mas mal, al embarazo. La preocupación por la aceptación de un grupo de amigo; la diversión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación, respeto, la tolerancia y la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que establecer entre todos reglas de convivencia, si lo establecemos igual podemos llegar a acuerdos con ellos. Que se respeten esos acuerdos, porque a veces decimos cosas y no lo hacemos. Escucharlos y que los niños se sientan que son escuchados; hay que ponerles atención, mirarlos, a veces los regañamos y los niños ni siquiera nos ven. Cuando estamos dando las indicaciones y si estamos mirándolos, a lo mejor se sienten un poquito más atendidos, escuchados. • Motivación, intereses, innovación, brindar confianza y atención, propiciar espacios donde haya un diálogo positivo y un buen ambiente de aprendizaje. • Algo muy profundo con mucho apoyo, muchos recursos. Involucrarse más, escucharlos más, contextualizar la realidad social. Cambio de programas de estudio y de la secretaria de educación pública por completo. • Tener una comunicación asertiva, una formación de los límites y de los valores. Innovación (“Va en razón de cómo voy a hacer yo ese cambio, desde dentro de mí, hacia fuera” Profesor Arte, Diario de Campo, 27 de junio de 2014).
<p>Respuesta del entorno a nuestras necesidades como adolescentes</p>	<p>Nuestras respuestas hacia las necesidades de nuestr@s estudiantes</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención, preocupación, alimentación e higiene; disciplina y reglas y supervisión de amistades. • Teníamos el apoyo de nuestros padres y las exigencias, pues en el estadio de nuestro espacio académico. • Mucha exigencia de padres y maestros, todos nos exigían, no sentimos violencia era exigencia, sentíamos que esa era la norma y había que cumplirla. • Apoyo de los padres, siempre lo teníamos pues contábamos, por lo regular, con nuestros dos papás. Interés por la alimentación. Siempre había presión de los padres por estudiar, cuando alguien no aprovechaba pues se salía de la escuela, así hacían los papás. • Relaciones afectivas asertivas, las amistades eran más honestas, más cercanas. Había mayor supervisión y compromiso de los padres; seguridad y ambiente propicio. • A lo mejor si llegaba un poco al rechazo, la agresión, la mala 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto con distancia y límites. • Generalmente son de desconfianza, apatía, intento de reflexión; normatividad. • El tratar de apoyarlos hasta donde se pueda, canalizarlos con especialistas y el apoyo específico de necesidades particulares. • A veces esperamos que sean como queremos que sean, los evidenciamos, a veces no los escuchamos. • Hay poca preocupación por el estudio, no se aplican los valores y hay libertinaje. • Apoyo para el logro de los objetivos, propiciar diálogo para el logro de sus necesidades, problemática familiar. Nos estamos ajustando a ellos. • Algunos tenemos poca empatía con lo que ellos están viviendo, somos muy estrictos, juzgamos antes de investigar, de averiguar, somos autoritarios, prepotentes, apáticos en muchos de los casos. Por otro lado, hay compañero que se informan, se involucran en la 	

<p>influencia, la mala información de los medios, seguir las reglas. Había respeto a los mayores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desintegración, Divorcio, Separación Familiar. 	<p>problemática de los chicos al límite, porque involucrarse de más genera un riesgo, escuchar, atender, canalizar a donde se pueda. Trata de comprenderlos al máximo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desintegración, Divorcio, Separación Familiar. Violencia verbal, psicológica, física. (Las ejercemos todos los adultos) 	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Equipo 1. Cayeron en cuenta que cotidianamente realizan imposiciones hacia l@s estudiantes. Que contribuye a la rebeldía y mal aprovechamiento. El primer equipo también acotó que ell@s consideran que buena parte de la rebeldía de sus estudiantes, respondía a una sensación de soledad y abandono en casa; una respuesta que implicaba llamar la atención para ser mirados.

Equipo 4. Ellos necesitan apoyo, pero también nosotros necesitamos apoyo, eso si saberlo muy bien que necesitamos que nos ayuden porque no tenemos las herramientas para solucionar muchas cosas.

Equipo 6: Antes nosotros igual teníamos problemas y nuestros familiares y maestros, no se preocupaban; nosotros teníamos que resolverlos; y ahora es “no, preocúpate más por ellos, se más comprensible; pásalo porque tiene problemas familiares, etc.” Y antes era responder o responder. Entonces no hemos adecuado más, la sociedad a ellos que nosotros exigirles a ellos.

Equipo 7: Desgraciadamente la SEP no nos da mecanismo donde poder canalizar adecuadamente a l@s estudiantes. Porque también a nosotros quien nos comprende, quién nos ayuda, quien nos escucha, quién nos da esa atención. Contextualizar la realidad social en lo que está pasando en la escuela, porque el problema es que la SEP está aislando a la escuela; cuando hay un problema en la escuela solo importa lo que está pasando en la escuela y no se esta viendo lo que pasa en el entorno y claro que tiene que ver porque son los alumnos que recibimos; obvio que es un problema muy grave.

Equipo 8: Que es lo que vemos ahora con los adolescentes porque, aunque digamos que los rubros han cambiado o que las cosas son diferentes, casi estamos repitiendo los mismos cánones que llevábamos en la secundaria, ahorita. Aunque la diversidad en cuanto a lo que vemos en la sociedad es muy distinto; claro que aquí involucra tanto a nuestros padres como a los padres de los niños que atendemos aquí ahorita).

Nota: Los equipos 2, 3 y 5 No hicieron reflexiones finales. Solamente secundaron lo dicho por sus colegas.

Anexo 4 Consigna para docentes

Mirar l@ otr@, mirarme a mí.

Consigna: Escoge al menos alguno de tus grupos escolares y/o de compañer@s colegas con quienes consideres te es difícil trabajar y/o establecer una relación. En la siguiente ocasión que tengas clase con ell@s (en el caso de los grupos escolares) o te los encuentres en tu lugar de trabajo (en caso de colegas y/o autoridades), antes de iniciar cualquier actividad planeada saluda de mano a cada uno de ell@s, mirándoles a los ojos al tiempo que realizas un comentario positivo o alentador sobre su persona. Pon mucha atención a sus reacciones y a las diversas emociones y sensaciones que a ti te genera esta actividad. No importa si “pierdes” toda la clase en este proceso (en realidad no te llevarás más de 25 min). Registra las emociones y pensamientos que te van surgiendo. Finalmente, durante el resto de la sesión observa los posibles cambios en las actitudes y trabajo de tus estudiantes y/o colegas y reconoce si pudiste trabajar mejor. De igual forma si notas cambios posteriores en algun@s de ell@s, no dejes de reportarlos.

Formato guía de descripción del proceso vivenciado.

Es importante que tu narración sea lo más detallada posible.

Nombre completo y materia que impartes:
Grupo(s) elegido(s): ¿De que grado son? ¿Cuántos estudiantes son aproximadamente y de que edades? ¿Porqué elegiste ese o esos grupos?
Narra cómo fue la actividad: Día y hora en que se realizó. Cuales fueron las diversas reacciones, comentarios, actitudes que observaste y/o escuchaste de l@s estudiantes durante el tiempo que te tomó saludar a todo el grupo. ¿Cómo fuiste reaccionando tú a sus acciones y cuales fueron tus comentarios y/o acciones en respuesta a los suyos?
¿Cómo te sentiste antes, durante y posterior a la actividad? Registra y reflexiona en torno a tus emociones en ese momento

¿Consideras hubo algún cambio en la actitud de l@s estudiantes durante el resto de la sesión, Cómo fue el trabajo con ell@s, Hubo mayor fluidez el resto de la clase?

Observaste algún cambio posterior en la actitud, cercanía hacia ti, forma de trabajar y relacionarse en alguno(s) de l@s estudiantes del grupo elegido. Cómo fue ese cambio y en que cosas, actitudes, comentarios o acciones lo notaste.

¿Que descubriste a raíz de esta actividad y cuál es la reflexión a la que te lleva el ejercicio?

¡Muchas Gracias por permitirte ser un docente transformador!

Bibliografía Capítulo 1

- Augé, Marc. (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. (1a ed). Barcelona: Paidós.
- Buber, Martin. (2013). *Yo y tú y otros ensayos* (2a ed.). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castello, Santiago. (2002). *Sí mismo como otro. Hacia una recuperación del sujeto*. Trabajo presentado en Teología, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Recuperado el 21 de julio de 2016, desde http://www.ucc.edu.ar/paginas/filosofia/public_alumnos/SiMismoComoOtro.Ricoeur.Ampliado.pdf
- Constantino Fernández, C. (2010). El “estar” como generador del “nosotros”. En Universidad Católica de La Plata (Ed.), *V Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos* (pp.1-10). La Plata, Argentina: Universidad Católica de La Plata. Recuperado el 20 de abril de 2016, desde <http://www.enduc.org.ar/?pg=documentos>
- García Ruiz, P. (2013). Sí mism@ para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur. *Franciscanum. Revista De Las Ciencias Del EspíRitu*, 55 (159), pp.105-126. Recuperado el 30 de julio de 2016, desde <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/336/257>
- Kapuscinski, Ryszard. (2010). *Encuentro con el Otro* (2a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4 (8), pp.5-11.
- Kusch, Rodolfo. (2000). *Obras completas. Tomo IV*. (1a. ed.). Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Lewin, Kurt. (1988). *La Teoría del campo en la Ciencia Social*. (1a ed.). Barcelona: Paidós.
- Mar Velasco, P. (2007). Contacto: sí mism@ y entorno: una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*, 29, (15), pp. 93-112. Recuperado el 5 de agosto de 2016, desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a6.pdf>
- Nájera, Elena. (2006). La Hermenéutica del sí de Paul Ricoeur. Entre Descartes y Nietzsche. *Quaderns de filosofia i ciència*, 36, pp. 73-83. Recuperado el 26 de julio de 2016, desde http://www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v36p73-83.pdf
- Rabinovich, Silvana. (2000). Levinas: Un pensador de la excedencia. En Lévinas, Emanuel. *La huella del otro*. (pp.9-44). México: Taurus.
- Ricoeur, Paul. (2011). *Sí mismo como otro*. (4ª reimp.). México: Siglo XXI.
- Von Matuschka, D. (1985). Exposición y crítica del concepto de "estar" en Rodolfo G. Kusch. CUYO. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 2, pp. 137-160. Recuperado el 17 de marzo de 2016, desde http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4018/07-vol-02-matuschka.pdf
- _____ (1993). Nuevas consideraciones en torno al concepto de "estar" en Rodolfo G. Kusch. CUYO. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 10/11, pp. 111-139. Recuperado el 21 de marzo de 2016, desde http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3955/06-vol-10-11-matuschka.pdf
- Zapata, Guillermo. (2009). Ética, fenomenología y hermenéutica en Paul Ricoeur. En Círculo Latinoamericano de Fenomenología (Ed.), *IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología: Acta fenomenológica latinoamericana*. Volumen III (pp. 753-758). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Bibliografía Capítulo 2

- Agrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. (1a. ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa* (4a ed.). Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdilck, Ingrid. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp.47-69). Buenos Aires: noveduc.
- Arce Carrascoso, J. (1992). El problema del cogito en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty. *Anales del Seminario de Metafísica*, extra (1), pp.: 217-234. Recuperado el 29 de noviembre de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043140>
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de L'education, sciences majeures*. pp.: 173-181. Recuperado el 10 de junio de 2015, desde http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Atkinson, P & Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1993). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. (1a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bertoldi, S; Bolleta, V & Mingardi Minetti, M. (2008). Operaciones de desplazamiento del concepto reflexividad en el campo de las Ciencias Sociales. *Ciencia docencia y tecnología*. (37), pp. 95-106. Recuperado el 22 de septiembre de 2015, desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162008000200005#notas
- Castillo Aguilar, R. (2011). *Las Implicaciones del otro en el aula: Un estudio de caso en la Escuela Secundaria Diurna #130 "Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta"*. Tesis de maestría, no publicada. Posgrado en Pedagogía UNAM, México.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO/Siglo XXI.
- Devereux, G. (2012). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. (1ª ed.) (13ª reimp.). México: Siglo XXI.
- Díaz de Rada, A.; García Castaño, J. & Velasco Maillo, H. (Ed). (2005). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del oprimido*. (54ª ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M., & Garzón del Camino, A. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1a ed.). México: Siglo XXI.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1 (3), 151-183.

- Goetz, J.P. & LeCompte M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Górriz, I. L. (1987). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (4), 109-122.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (1ª ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social*. (23), pp. 45-56. Recuperado el 21 de octubre de 2015, desde <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n23/n23a04.pdf>
- Hymes, D. (2005). ¿Qué es la etnografía? En Díaz de Rada, A.; García Castaño, J. & Velasco Maillo, H. (Ed). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 175-192). Madrid: Editorial Trotta.
- Lerner, R. G., & Trigg, G. L. (1987). *Enciclopedia de la física I*. (1ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Lewin, K. (1988). *La Teoría del campo en la Ciencia Social*. (1ª. ed) Barcelona: Paidós.
- López, I., Carrasco, M. J., Díez, R., Martín, B., & Mondaza, E. (1999). Metodología de Investigación-acción existencial: una experiencia de Investigación-acción existencial autoformativa. *Pedagogía social*, (3) pp.201-218. Recuperado el 5 de diciembre de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=89108>
- López Gorriz, I. (1988). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción. *Cuestiones Pedagógicas*, 4 (5) pp.109-119. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, desde http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/4_5/art_10.pdf
- Mar Velasco, P. (2007) Contacto: sí mism@ y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*, 29, (15), pp.: 93-112.
- Mar Velasco, P. (2009). El cuerpo como sí mismo. En Durán Amavizca, N.M., y Jiménez Silva, M. (Coords.) *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp. 139-167) México: UNAM / IISUE / Plaza y Valdés.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. (1ª ed.) Barcelona: Paidós.
- Nancy, Jean-Luc. (2014). *¿Un sujeto?* (1ª ed.) Buenos Aires: La Cebra.
- Olson, Mary W. (1996). El docente como investigador: Una perspectiva histórica. En: *La Investigación-acción entra a la escuela* (2a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Oliveira de Vasconcelos, V. & Waldenez de Oliveira, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5), pp. 1-13. Recuperado el 1 de diciembre de 2015, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf>
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Pujadas, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En Pujadas i Muñoz, J. (coord.); Comas d'Argemir, D. & Roca i Girona, J. *Etnografía* (pp. 15-68). Barcelona: Editorial UOC.
- Real Academia Española. (2001). Intervenir. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 9 de enero de 2016, desde http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n

- Robine, JM. (2002). *Contexto y relación en Psicoterapia*. (1ª ed.) Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rockwell, E. (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares. En Franzé, A.; Jociles, M. (Ed). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 275-306). Madrid: Trotta.
- Schaff, A. (1974). *Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico* (1ª ed.) México: Grijalbo.
- Spindler, G. (2005). La transmisión de la cultura. En Díaz de Rada, A.; García Castaño, J. & Velasco Maillo, H. (Ed). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp.205-241). Madrid: Editorial Trotta.
- Stange Espínola, I. & Lecona Pintado, O. (2014). Conceptos básicos de psicoterapia Gestalt. *Eureka*, 11 (1), pp.: 106-117. Recuperado el 20 de diciembre de 2015, desde <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-11-1-17.pdf>
- Stocking Jr, G. (2005). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la Antropología británica desde Tylor a Malinowski. En Díaz de Rada, A.; García Castaño, J. & Velasco Maillo, H. (Ed). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp.43-93). Madrid: Editorial Trotta.
- Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J.P. & LeCompte M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-21). Madrid: Morata.
- Urbano, Claudio A. & Yuni, José A. (2000). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e Investigación-Acción* (2a ed.). Córdoba: Brujas.
- Wilcox, K. (2005). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Díaz de Rada, A.; García Castaño, J. & Velasco Maillo, H. (Ed). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 95-126) Madrid: Trotta.
- Wolcott, Harry F. (2005). El maestro como enemigo. En Díaz de Rada, A.; García Castaño, J. & Velasco Maillo, H. (Ed). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 243-256) Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. (1ª ed.) Barcelona: Paidós-MEC.
- ____ (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós.
- Yontef, G. (1995). *Proceso y diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. (1ª ed.) Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Bibliografía Capítulo 3

- Buber, Martin. (2013). *Yo y tú y otros ensayos* (2a ed.). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Carretero Rangel, Reyna y León Vega, Emma. (2009). *Indigencia trashumante. Despojo y búsqueda de sentido en un mundo sin lugar* (1ª ed.). Cuernavaca: UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

- Castoriadis, Cornelius (1975). *La Institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 Marxismo y teoría revolucionaria* (1ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social* (1ª ed.). México: CLACSO/Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del oprimido* (54ª ed.). México: Siglo XXI.
- _____ (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lévinas, Emanuel. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Lewin, Kurt. (1988). *La Teoría del campo en la Ciencia Social*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, Jorge. (2013). “Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (15) pp. 217-134, Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>
- Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26) pp. 102-113, Bogotá: Universidad Central. Recuperado el 10 de marzo de 2018 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>

Bibliografía Capítulo 4

- Baudrillard, Jean. (1967). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2005). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Fontamara.
- Castillo Aguilar, R. (2015). La importancia del contacto para la transformación docente. Una mirada desde la Pedagogía Gestalt. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 16 (26), pp.105-109.
- Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del oprimido*, 54ª ed., México: Siglo XXI.
- Gallego, Mery. (2000), “Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales”, *Revista Universidad EAFIT*. No 119. Universidad EAFIT, Medellín, pág.64 publicado en <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1026/926>
- Gobierno de México., Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*. México: SEP. Recuperado el 20 de junio de 2015, desde www.sep.gob.mx
- IMCO. (2017). *Compara Carreras 2017*. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, desde <https://imco.org.mx/comparacarreras/>
- Le Breton, David. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lewin, Kurt. (1988). *La Teoría del campo en la Ciencia Social*. Barcelona: Paidós.
- Lizcano, Emmánuel. (2009). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mar Velasco, Patricia. (2007) Contacto: sí mism@ y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*, 29 (15) 93-112.

- _____ (2009). El cuerpo como sí mism@. En: Durán Amavizca, N.M., y Jiménez Silva, M. (Coords.) *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp.139-167) México: Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdes Editores.
- Parra, H. (2006) El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario, *6to. Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad* Recuperado el 29 de junio de 2015, desde http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf
- Perls, Frederick S. (1975). *Yo, hambre y agresión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1995). *Dentro y Fuera del Tarro de la Basura*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Robine, Jean-Marie. (2002). *Contacto y relación en Psicoterapia*. Chile: Cuatro Vientos.
- Spagnoulo Lobb, Margherite. (2002). *Psicoterapia de la Gestalt: hermenéutica y clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, Jorge Daniel. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, (15) 217-234 Recuperado el 14 de enero de 2018, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>
- Yontef, Gary. (1995). *Proceso y diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Chile: Cuatro Vientos.