



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
SUPERIORES UNIDAD LEÓN**

TEMA:

**ENTRE EL DISCURSO EDUCATIVO Y LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA. CULTURA DE PAZ Y
VIOLENCIAS COTIDIANAS.**

ESTUDIO DE CASO “JUGANDO SOY”

MODALIDAD DE TITULACIÓN:

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN DESARROLLO Y GESTIÓN
INTERCULTURALES**

P R E S E N T A:

NATALY LÓPEZ NAVARRO

TUTOR: DR. GONZALO ENRIQUEZ SOLTERO



León, Guanajuato

2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice

Introducción.....	5
Metodología.....	13
Justificación.....	16
Capítulo 1: Marco conceptual	18
Principales indicadores y problemáticas de la educación escolarizada en México	18
Recorrido histórico de la educación en México y su rol en la construcción del Estado-nación.....	29
La educación como institución legitimadora del conocimiento, dispositivos de control cultural y diversidad cultural	40
Educación formal y la “otra”	46
Escuela y violencia.....	51
Capítulo 2: Discurso educativo contemporáneo	54
A nivel federal: de Peña Nieto a AMLO	57
Cultura de paz y educación para la convivencia	63
La perspectiva de la Plástica social sobre arte y educación dentro del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura	67
Modelo Educativo Ágil en el Departamento de Fomento al Arte y la Cultura.....	74
Capítulo 3: Estudio de caso	85
Bosquejo sociocultural del entorno de implementación de Jugando Soy	85
Antecedentes del proyecto Jugando Soy	93
Diseño, implementación y análisis de estrategias de evaluación de Jugando Soy.....	99
¿Para qué una Autoetnografía?	114
Autoetnografía: El camino, y no la llegada, es la educación.....	118
Algunas anotaciones finales	137
Sobre las habilidades socioemocionales, las evaluaciones y la violencia:	137
Sobre los prejuicios que nutren las evaluaciones:	139
Sobre la descentralización:	140
Sobre la transversalidad:	142
Conclusiones.....	145
Referencias bibliográficas	152
Anexos.....	160
Anexo 1º Métricas de evaluación de Jugando Soy.....	160
a) Bitácora del estudiante:	160
b) Autoevaluación de un espacio seguro y cuestionario	160

c) Habilidades socioemocionales de las personas del grupo.....	161
Anexo 2° Guiones de entrevista	163
Entrevista 1: Promotora intercultural de la SEG durante el 2018 (realizada 19 de julio de 2020).....	163
Entrevista 2: Promotora y facilitadora de Jugando Soy durante 2019 (realizada el 22 de julio del 2020)	164
Entrevista 3: Actual Coordinadora del proyecto Jugando Soy y, anterior, apoyo técnico y administrativo (realizada 07 de agosto del 2020).....	165
Entrevista 4: Actual facilitadora del proyecto Jugando Soy y tallerista de la SEG desde el 2011 (realizada el 22 de agosto de 2020)	166
Anexo 3° Perfil del facilitador para implementación de proyecto Jugando Soy 2019	167
Anexo 4° Relación de libros de texto por asignatura y evaluaciones formativas orientadas hacia aspectos metacognitivos del aprendizaje de lxs estudiantes desde 1993 al 2019	169

Reconocimientos

Por haber recibido la Beca PRONABES durante el transcurso de la licenciatura, sin la cual no habría podido sobrellevar mi manutención.

Por haber sido aceptada y becada como parte del programa de Movilidad Estudiantil durante el semestre 2016 en la Universidad de Cuenca, Ecuador.

A lxs docentes que conforman el pilar de la licenciatura y que son facilitadores del proceso de desarrollo de lxs estudiantes.

A la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León, por ser alma mater de varias generaciones de gestores interculturales.

XXVII

*“¿Dónde está la utilidad
de nuestras utilidades?”*

XXIX

*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar”*

(Machado, A., Proverbios y cantares)

Agradecimientos

A todxs lxs que me ayudaron e inspiraron a caminar este proceso, ya fuese con su tiempo y cuidados, sus ideas, su ejemplo, su escucha, las buenas charlas, preguntas, ensayos de respuestas, los tips de estudio, su apoyo afectivo y económico, su fe en mí, la motivación y paciencia constante; a lxs que estuvieron, lxs que me acompañaron, a lxs que se alejaron y no estorbaron... estaré profundamente agradecida con ustedes.

Con intención de no excluir algún nombre, quiero referir mi más profundo cariño, respeto y agradecimiento a las siguientes e increíbles personas:

Margarita Navarro Serrano, José Francisco López Escamilla, Ana Karen López Navarro, Alejandra Maleny López Navarro, Tamara Alejandra Correa López, Gonzalo Enríquez Soltero, Laura Yazmín Andrés Arredondo, Ma. Del Refugio Juárez Manríquez, Ana Cristina Velázquez Jiménez, Italivi Vargas Cabral, Luis Alejandro Martínez, Taniel Morales, Tania Ivonne Arcos Orozco, Karelía Mendoza Escamilla, Stephanie Zavala Alemán, Ana Laura Razo Anaya

Dedico esto a todas aquellas personas que imaginan y desean *un mundo donde quepan muchos mundos*, a lxs constructorxs incansables de nuevas y mejores formas de relacionarnos donde lo único que no quepa sea la violencia.

Introducción

Esta investigación se centra en el proyecto educativo “Jugando Soy” de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Dicho proyecto fue diseñado por el Departamento de Promoción al Arte, ahora Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (DFAC), para ser implementado en todo el estado a partir del 2016 como una estrategia que promoviera la sana convivencia a través del arte. Actualmente, el DFAC atiende las directrices de la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de Paz, y ésta a su vez se inscribe y responde a la línea estratégica de “Aprender a Convivir” que a nivel nacional ha sido un insumo conceptual para nutrir y justificar acciones que enfatizan los aspectos formativos y convivenciales de la educación para disminuir y prevenir los fenómenos de violencia escolar. Ejemplos de lo anterior son el Programa Nacional de Convivencia Escolar de la SEP y, ya referido, el proyecto *Jugando Soy*, a nivel estatal.

El proyecto fue concebido dentro de un marco educativo nacional que refleja el incremento de fenómenos de violencia al interior de las escuelas, entre ellos el acoso escolar. Por tal motivo, la necesidad de generar estrategias de prevención de la violencia basadas en los valores para la convivencia pacífica y democrática, los derechos humanos y la igualdad de género se convierte en parte de la agenda y discurso político. En este sentido el objetivo de Jugando Soy se basa en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el pensamiento crítico, y el fomento de valores para la convivencia a través del arte para la construcción de una cultura de paz en las escuelas.

Dentro de este panorama, en la presente tesis reconocemos a la escuela como un espacio estratégico para fomentar y construir una Cultura de Paz. Lo anterior debido a que, en ella se cristaliza y reproduce la violencia del entorno y, al mismo tiempo, puede ser un espacio donde se socialice y construyan las pautas de comportamiento, valores, conocimientos, etc., que pueden visibilizar y prevenir la violencia, así como promover la convivencia pacífica, democrática e intercultural. Sin embargo, para plantear acciones coherentes a dicho propósito, la realidad escolar no puede ser analizada de manera independiente a la realidad sociocultural.

El presente caso de estudio pretende analizar y contrastar el planteamiento discursivo en torno a la Cultura de Paz y la educación para la convivencia (que justifica proyectos como Jugando Soy) en relación con la construcción histórica del Sistema Educativo Nacional (SEN) y los aspectos estructurales que modelan y condicionan la práctica pedagógica de docentes y estudiantes. A su vez, busca identificar los principales retos a los que se enfrenta su implementación y evaluación., teniendo siempre presente que Jugando Soy pretende el ofrecimiento de una educación integral que desarrolle habilidades socioemocionales a través del arte en estudiantes de escuelas de educación básica ubicadas en polígonos de violencia del estado de Guanajuato.

Para lo anterior, se describirán los fundamentos pedagógicos actuales de Jugando Soy, su postura y concepción sobre la diversidad cultural y hacia las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar. Con ello se puntualizará el paralelismo y reciclaje discursivo que se hace a nivel local, nacional e internacional

para justificar acciones educativas, las cuales no siempre parten de un diagnóstico participativo que considere las particularidades del entorno sociocultural.

Algunos aspectos estructurales identificados, como el carácter transversal del proyecto, aunados a la construcción histórica del Estado-nación mexicano sobre las bases de una política asimilacionista de mestizaje, limitan las posibilidades y alcance de sus objetivos. Por otro lado, la estrategia de descentralización de la educación iniciada a finales de los 80 y continuada en los 90, fueron acciones que hasta la fecha tienen consecuencias en la continuidad y apropiación sistemática de un enfoque educativo dialógico, integral, intercultural y, por lo tanto, democrático propuesto discursivamente por el proyecto que nos convoca. Por lo cual, se parte de la premisa de que la construcción histórica del SEN ha sentado las bases de prácticas pedagógicas violentas y, para el caso concreto de Jugando Soy, su naturaleza transversal y los efectos de la descentralización son factores que dificultan una transformación del paradigma educativo formal de nivel básico.

En consecuencia, entre los principales retos identificados, expuestos más adelante, a los que se enfrenta la implementación de Jugando Soy en su propósito tácito de prevenir la violencia, y para ser considerado una estrategia transformadora al interior de las escuelas, requiere la superación de concepciones limitantes y limitadas sobre la violencia y la paz. Esta última es necesario que se conciba más allá del adoctrinamiento y la pasividad escolar, no confundirse con la ausencia de guerra o violencia directa (Galtung, 2003), o con la instauración de la disciplina impuesta y enajenante dentro de las aulas. En este mismo sentido, se vuelve igualmente necesario generar procesos de diagnóstico y valoración sistemáticos, participativos, comunitarios y cualitativos para que el proyecto evite priorizar perspectivas unívocas, unilaterales y meramente cuantitativas sobre el arte, la paz y la violencia. Por otro lado, a lo largo de la investigación se quiere resaltar el potencial del proyecto respecto con la posibilidad de generar espacios de diálogo y de construcción colectiva, pasar de reflexionar únicamente en el qué, para rescatar el cómo y para qué se enseña-aprende.

Finalmente, se expone la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el arte en la construcción de procesos educativos pacíficos, y una conceptualización amplia sobre el fenómeno de la violencia retomando los postulados de Johan Galtung (2003, 2017) sobre violencia estructural y cultural. En este sentido, Jugando Soy es una experiencia de la cual se pueden extraer algunas reflexiones que sirvan al interés por transformar los espacios de aprendizaje formal en pautas de socialización democrática, diálogo intercultural, respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica que cada individuo manifiesta.

Como se ha expresado a nivel internacional por la UNESCO y por algunos autores (Galtung, 2003; Morales, 2016), la causa del conflicto intercultural y de las formas que adquiere la violencia que son experimentadas en la cotidianidad se encuentra en la negación sistemática de los derechos y la dignidad humana, así como de la diversidad, es decir, es la negación o subvaloración de la diversidad y no la diversidad en sí misma la causante de innumerables conflictos. La negación de la diversidad cultural es un acto profundamente violento porque interfiere con la construcción de la identidad y realización del proyecto cultural de los individuos y grupos. En el marco escolar, el reconocimiento de la violencia debería implicar no solo una conceptualización amplia de la misma sino además de la diversidad cultural y, por ende, de la identidad.

Algunos ejemplos de las acciones que en México se han tenido con respecto a la inquietud hacia los fenómenos de violencia son el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual se inscribe dentro del marco de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso. Como sus nombres lo indican son iniciativas que pretenden erradicar la violencia escolar con especial énfasis en el Acoso escolar¹ (en inglés *Bullying*), y mejorar la convivencia.

Por otro lado, ante los cambios en los planes de estudio de nivel básico como resultado de la Reforma del 2016 y el modelo educativo humanista que promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se generan las condiciones para que Jugando Soy actualmente articule sus objetivos pedagógicos e implementación tomando las premisas básicas del paradigma de la Plástica social, que se definirá más adelante, para la conceptualización del arte y, a su vez, adapte herramientas del modelo educativo ágil para el desarrollo de su objetivo: “formar integralmente a los estudiantes a través del ofrecimiento de una educación artística que desarrolle habilidades sociales, emocionales, el pensamiento crítico, la sensibilidad estética, la expresión simbólica y la imaginación al tiempo que se fortalecen los valores de la convivencia humana” (DFAC, 2019).

Este marco legislativo coloca a Jugando Soy en un rol coyuntural y transversal para la prevención de la violencia escolar dentro de los reajustes curriculares y discursivos de las reformas educativas; por lo anterior, mi problema de investigación se centra en analizar los retos, condiciones y posibilidades de Jugando Soy para la prevención de la violencia, y como detonador de procesos y prácticas pedagógicas transformadoras dentro del sistema educativo formal y básico del estado de Guanajuato.

En el 2016 se llevó a cabo la primera emisión del proyecto en el estado de Guanajuato, y a lo largo de cinco años de trayectoria e implementación se han delineado las premisas sobre las que opera en la actualidad y que, como se mencionó, se nutren del paradigma de la Plástica social y del Método de Enseñanza Ágil, entre ellas: 1) el arte es una forma de conocimiento que trasciende sus disciplinas y objetos, y por ello es accesible a todas y todos; y 2) el arte es un medio de transformación social y al igual que el juego son estrategias pedagógicas para la construcción de una Cultura de Paz y la creación de espacios de aprendizaje seguros (más efectivos que el castigo, el autoritarismo, las evaluaciones y la competitividad fomentados por un esquema educativo tradicional y neoliberal); 3) el desarrollo de habilidades socioemocionales y el pensamiento crítico en los estudiantes es fundamental para la prevención de la violencia y el fomento de una convivencia pacífica (DFAC, 2019).

En este sentido, Jugando Soy es una propuesta educativa alternativa a nivel discursivo respecto con el modelo hegemónico y que, sin embargo, es implementado dentro del sistema educativo oficial; por tal motivo, en la práctica se enfrenta a condiciones socioculturales e institucionales que influyen en su implementación y contrastan con sus premisas. Algunas de estas condiciones son o están relacionadas con:

¹ De acuerdo con la página oficial del PNCE el Acoso escolar es definido como "un comportamiento prolongado de abuso y maltrato que ejerce una alumna o un alumno, o bien un grupo de alumnas o alumnos sobre otro u otros, en escuelas de educación básica con el propósito de intimidar controlarlo/a, mediante contacto físico o manipulación psicológica. Se produce dentro de las instalaciones de los centros educativos y en el horario escolar" (PNCE, 2017).

a) El proceso de aprendizaje, en muchas ocasiones, está determinado por los roles de poder; a su vez, los objetivos del proyecto se articulan al margen de la decisión, intereses y necesidades de los estudiantes;

b) La existencia de una carga burocrática hacia lxs docentes que, a su vez, establece pautas de comportamiento de lxs mismxs en el aula e impacta el desarrollo de las clases y su quehacer pedagógico², aunado a un esquema social que los responsabiliza del fallo educativo;

c) Una concepción limitada y generalizada sobre el arte que genera desinterés y su estigmatización por parte de estudiantes, docentes y padres y madres de familia quienes no ven en ello una relevancia o utilidad inmediata, académica o económica para lxs jóvenes;

d) Poca o nula participación de los padres y madres de familia (aunque es mayor en estas últimas) con respecto al proceso de aprendizaje de sus hijxs³ en la escuela, lo que tiene raíces en la desigualdad social⁴;

e) La aún estructura vertical, unidireccional y centralizada del sistema educativo oficial a nivel estatal y nacional

f) La priorización de evidencias, metas y evaluaciones cuantitativas para comprobar y/o justificar la pertinencia de proyectos educativos y contenidos curriculares;

g) La falta de visibilización y desarrollo de capacidades socioemocionales, estrategias dialógicas convivenciales y motivaciones intrínsecas en los procesos educativos formales por parte de todxs lxs actores involucradxs;

h) Anteponer la transmisión de conocimientos y acumulación de contenidos frente a un sentido formativo integral.

Entonces, a pesar de la coherencia y paralelismo de los objetivos de Jugando Soy con el discurso político actual en torno a la educación a nivel nacional e internacional y las reformas educativas, en donde se aprecia y defiende el sentido social de la educación y su rol para el desarrollo integral, una transformación profunda en relación con la convivencia requiere un esfuerzo prolongado, sistemático y generalizado de reflexión y

² En entrevista realizada a Promotora Intercultural, encargada de acompañar, facilitar talleres y realizar diagnósticos participativos con docentes, se menciona que: “muchos docentes perciben como excesiva la carga administrativa y ésta termina por sobreponerse a su práctica pedagógica” (19 de septiembre de 2020).

³ En el presente trabajo de tesis con la intención de mostrar el compromiso con los debates feministas en torno a la inclusividad del lenguaje y a la falta de consenso entre las diferentes perspectivas, se optará por utilizar esta modalidad para referirse a los géneros posibles. Solo en los casos en que se tenga noción de un género específico se utilizara la forma binaria para distinguir entre masculino y femenino. Al respecto, también se agrega como antecedente que el Programa de Estudios de Posgrado sobre Género de la UNAM fue redactado en femenino.

⁴ Los padres y madres con peores ingresos y menos necesidades básicas cubiertas de acuerdo a la pirámide de Maslow o a la clasificación que establece Galtung (2003, p.8), de manera generalizada, tendrán menos interés y/o posibilidades de acompañar e intervenir premeditadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijxs, aunque esto no excluye la posibilidad de padres interesados de estratos socioeconómicos bajos y desinteresados de estratos económicos altos.

acción con y desde la diversidad y la población de base. A continuación, adelantaré algunas afirmaciones que desarrollo más adelante en el cuerpo de la investigación.

Al respecto de lo anterior, el proyecto carece de un diagnóstico integrador de la realidad particular de los centros donde se implementa, y de una evaluación cualitativa sistemática y participativa de su impacto en relación con sus objetivos; además, hay poca claridad y consenso entre los diferentes actores que intervienen en su implementación sobre el significado de conceptos básicos que guían su práctica como lo son arte, cultura y violencia. Lo anterior impacta en la manera de interpretar los efectos y acciones dentro del proyecto y en el planteamiento de las estrategias dependiendo del lugar de enunciación y agencia de los actores.

Aquí cabe hacer algunas aclaraciones a los dos puntos iniciales. El proyecto tiene ejes temáticos que lo orientan (arte, cultura y paz) y su premisa principal es *el arte para la transformación social y el desarrollo de habilidades socioemocionales* con la finalidad de mejorar la convivencia. Más allá de eso no implica contenidos específicos, sino que pretende la construcción colectiva (facilitadorxs y studentxs) de las propuestas de taller dentro del marco del proyecto, en ese sentido apela a cierta libertad y autonomía curricular. Por tal motivo, el facilitador o facilitadora es la encargada de realizar un diagnóstico para que a partir de las necesidades e intereses de lxs estudiantes se seleccionen los contenidos y el rumbo del aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede inferir que existen dos niveles en que se puede realizar un diagnóstico a partir del cual se deriva la justificación de las acciones y estrategias de los talleres, así como del proyecto mismo. Por un lado, a nivel estatal y regional, y por otro a nivel local. Es a nivel estatal y regional al que se refiere la presente investigación cuando afirma que el diseño y justificación del proyecto carece de un diagnóstico integrador de las particularidades del contexto y la validación de lxs actorxs; esto a su vez influye en el diagnóstico local que pueden realizar lxs facilitadorxs con los demás actores, permeado por las diferentes concepciones en torno a los conceptos guía antes mencionados.

Mientras que, en relación con la evaluación de los efectos del proyecto, en el año 2019, en que se sitúa la presente investigación, se implementó por primera vez un formato de métricas de evaluación del proyecto (Anexo 1) diseñado por parte de actores externos a la SEG y de los centros educativos donde se llevó a cabo, es decir, fue llevado a cabo por un equipo de trabajo especializado en la Metodología Ágil. Este formato se centró en aspectos como el nivel de integración de dicha metodología, la cual se describirá más adelante, dentro de la dinámica del aula, las habilidades socioemocionales de los estudiantes y la percepción que ellos tuvieron del taller (Bitácora del estudiante).

Sin embargo, al carecer de una herramienta que permitiera considerar las características iniciales de los grupos, en relación con los aspectos considerados por el formato de métricas, se vuelve imposible señalar una relación de causa-efecto entre el taller de Jugado Soy con los resultados percibidos. Por otro lado, dicho formato está supeditado a la interpretación de lxs facilitadorxs, dejando de lado la percepción y participación de lxs docentes y padres/madres de familia en la valoración final del proyecto.

Aunado a esto, la elaboración de la *Bitácora del estudiante* (Anexo 1), en ocasiones, se encuentra supeditada a las características del entorno de implementación y a las características de los grupos conformados, por lo que no siempre se realiza. Por otra parte, en gran medida son confundidas y priorizadas las estrategias y metas cuantitativas como lo es el *público beneficiario*, frente a los resultados cualitativos del proyecto; en consecuencia, muchos facilitadores y docentes juzgan la efectividad del proyecto a partir de la realización de exposiciones, eventos, objetos, presentaciones artísticas, etc., y el número de participantes y asistentes, sin que ello signifique una transformación sostenible de las prácticas pedagógicas violentas y un mejoramiento de la convivencia.

Lo anterior nos muestra que el mecanismo de evaluación del proyecto es una configuración entre aspectos aleatorios, cuantitativos y poco inclusivos, al valerse de la interpretación de ciertos actores por sobre otras percepciones, en lugar de partir de una planeación coherente, comparativa, sostenible y sistemática.

El presente estudio de caso pretende visibilizar algunos obstáculos que se presentan en la implementación de dicho proyecto los cuales pueden ser el resultado de una estructura educativa construida históricamente sobre las bases de la homogeneización de la diversidad cultural y epistémica y la normalización de la violencia estructural. Por tal motivo, se sostiene que ante los cambios internacionales y nacionales que incitan un cambio de paradigma educativo debido al incremento de los fenómenos de violencia al interior de las escuelas y a la vigente reflexión sobre el rol de la educación en la transformación social se requiere que los esfuerzos se vuelvan extensivos y no se encierren dentro de una dinámica *tokenista*⁵ que ignore la validación comunitaria.

El análisis de dicho proyecto como estrategia para la convivencia pacífica y prevención de la violencia, además, puede ser un referente para propiciar transformaciones en el SEN al poner el énfasis en el desarrollo integral de lxs individu@s. Lo que se requiere es reforzar esta clase de proyectos e invertir en su evaluación para que los resultados puedan enriquecer otras experiencias en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales a través del arte para el mejoramiento de la convivencia.

Algunas de las condiciones mencionadas con anterioridad actúan como resistencias durante la implementación, pero además coartan la continuidad y difusión del enfoque de Jugando Soy en otras áreas del proceso educativo de los estudiantes que podrían beneficiarse del mismo, esto debido a que los diversos actores han interiorizado el enfoque educativo tradicional que desvincula los aprendizajes con el contexto e interés de lxs estudiantes y, además, establece una relación dicotómica y jerárquica entre estos y lxs docentes.

Dichas condiciones pueden ser explicadas desde el análisis de la violencia o los diferentes tipos de violencia que se intersectan estructuralmente y que en ocasiones trascienden el alcance y posibilidades de un proyecto, en este caso Jugando Soy. De ahí la importancia de pensar en la violencia como un fenómeno multidimensional y multicausal.

⁵ Más adelante se ahondará en este término

La presente investigación pretende describir y analizar el proyecto de Jugando Soy como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del arte con el objetivo de construir una cultura de paz dentro de las escuelas, además de exponerlo como referente de prácticas pedagógicas alternativas.

Para ello habrá que contestar a las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante implementar proyectos como Jugando Soy que tengan por objetivo el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del arte?, ¿de qué manera el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fomento de valores para la convivencia pacífica a través del arte contribuyen a prevenir e incidir en fenómenos de violencia e incrementar el bienestar intersubjetivo?, ¿Cuáles son algunos retos a los que se enfrenta la implementación de Jugando Soy?

El INEGI (2018) en un comunicado de prensa sobre los datos obtenidos en el Módulo de trabajo infantil del 2017 informó que entre las principales causas de deserción o inasistencia escolar se encuentra la falta de interés, aptitud o requisito para ingresar a la escuela (48.3%) seguido por la falta de recursos económicos (14.2%); mientras que, coincidentemente, los datos expuesto por la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) con respecto al ciclo escolar 2010-2011, muestran que:

En primaria, el 47.2% de los casos de abandono escolar se relacionaron con los cambios de lugar de residencia de la familia de los alumnos. En el 14.2% de los casos se involucra la falta de interés del tutor por enviar al niño a la escuela, la falta de interés del niño por asistir, al igual que problemas familiares.

En secundaria, 42.2% de los casos de abandono se relacionaron con la falta de interés del alumno para seguir asistiendo a la escuela y la falta de interés del padre o tutor en la formación de sus hijos (SEG, s.f. a, Diapositiva 16).

En el comunicado de prensa antes mencionado, de acuerdo con los datos de la Encuesta Intercensal del 2015, se muestra un mayor porcentaje de inasistencia escolar en secundaria (16.2%) con respecto a la primaria (2.0%); esto quiere decir que la transición de primaria a secundaria representa una disminución de la asistencia escolar (INEGI, 2018).

Lo anterior nos lleva a deducir que el método de enseñanza formal actual tiene características que están lejos de satisfacer los intereses de la población estudiantil. Ante este escenario, es urgente la búsqueda de herramientas metodológicas y pedagógicas que valoren no únicamente el qué se enseña o transmite a los y las jóvenes sino también el cómo, para qué y desde dónde se educa. Esto implica una reflexión más profunda sobre qué es la educación.

Por otro lado, se ha demostrado que el bienestar subjetivo de los individuos es un factor que condiciona, por no decir, determina, su desarrollo integral y desenvolvimiento en los ámbitos en los que participa: personal, laboral y académico, etc., y por otro lado, una investigación publicada por la UNAM (Paganelli, J. y Madrigal, A., 2013) muestra que la violencia vivenciada en el entorno escolar entre pares, a nivel institucional y del entorno influye en la decisión de los estudiantes de abandonar la escuela (p. 34-35).

Estos datos e investigaciones nutren el debate con respecto a ¿cuál debería ser o es la función principal de la escuela y de los procesos educativos que propicia? A su vez, se posiciona el desarrollo de habilidades

socioemocionales como determinantes para el bienestar y desarrollo intersubjetivo del individuo y su entorno.

En este sentido cabe preguntarnos si las premisas y las herramientas metodológicas que guían la práctica pedagógica dentro del proyecto Jugando Soy, pueden ser una propuesta pertinente para afrontar la pérdida de interés en la escuela o la desmotivación que se presenta en algunxs estudiantes, así como incidir en los fenómenos de violencia al interior de las escuelas.

En la presente investigación, se parte de la hipótesis de que es posible y necesario un cambio de paradigma pedagógico dentro del SEN, principal pero no únicamente en el nivel básico, que fomente la libertad, la interculturalidad y la motivación intrínseca por el aprendizaje, para reafirmar la función social de las instituciones educativas y la legitimidad del Estado en su obligación de asegurar la calidad de vida y el desarrollo de sus ciudadanos.

Al respecto, las premisas y objetivos de Jugando Soy son pertinentes para la construcción de un nuevo paradigma educativo, pero para que su implementación sea efectiva se debe partir del dialogo y reflexión por parte de los diferentes actores educativos que intervienen en su implementación, así como la constante reformulación de sus objetivos de acuerdo a las particularidades de los contextos en que tiene lugar. Además, el rol del facilitador como mediador entre actores educativos y promotor de un sentido expandido del arte y de la metodología ágil debe contar con un acompañamiento continuo por parte de profesionales familiarizados con los planteamientos y la forma de entender el arte desde dicho paradigma y una capacitación socioemocional que les permita construir y apropiar procesos educativos integrales y humanistas.

El arte desde un enfoque expandido y el desarrollo de habilidades socioemocionales, como se plantea en el proyecto, pueden coadyuvar al desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, como lo hemos expresado, se deben construir mecanismos de participación con la población de base para el análisis sistemático de las violencias de las cuales se participa y que se pretenden prevenir y, al mismo tiempo, examinar las relaciones de poder sobre las que se estructura el sistema educativo oficial. Lo anterior con el objetivo de evitar reproducir las mismas dinámicas de imposición epistémica que den por sentada la significación del discurso político en torno a la paz, la cultura y el arte y, a su vez, evitar las acciones aisladas que focaliza el fenómeno de la violencia en segmentos poblacionales históricamente marginalizados.

La función social de la educación formal radica en la medida que sus métodos garanticen que el desarrollo integral de los estudiantes derive en una fuente inagotable de cuestionamiento de las estructuras de poder.

Metodología

La metodología empleada para el presente estudio de caso es de corte mixto e incluye aspectos cuantitativos y cualitativos. Se utilizaron las estadísticas y datos oficiales del INEGI con respecto a las variables que contribuyen a contextualizar la realidad educativa del país, no solo por lo que muestran sino por cómo es mostrada la información o, en su defecto, cuando no hay información. Esto es analizado en el capítulo 1 en *Principales indicadores y problemáticas de la educación escolarizada en México*. Posteriormente, se hace un recorrido histórico sobre el rol de la educación en la construcción del actual Estado nacional y en la legitimación del conocimiento, a la par se ofrece una caracterización de la educación formal. En este mismo capítulo se abordan también algunos conceptos básicos para la comprensión del caso de estudio como lo son cultura, violencia, educación y desarrollo.

Se pretende delinear y describir teórica e históricamente la construcción de la educación oficial en México y cómo ésta ha servido para la imposición y difusión de una visión de desarrollo y la negación/invisibilización de la diversidad cultural y epistémica, para ello se abordan autores como Benedict Anderson y Pilar Gonzalbo Aizpuru. Por otro lado, se articula una argumentación a partir de las cuatro categorías que propone Bonfil Batalla sobre el campo de la cultura propia y ajena para inferir que la legitimidad y efectividad de la educación oficial como medio y fin mismo en torno a la transformación social depende del control cultural (decisión: uso, producción y reproducción) que los diversos actores tienen o no sobre los elementos que se ponen en juego en los procesos educativos. Finalmente, se expone una conceptualización de la violencia, que recaba diferentes perspectivas institucionales y teóricas, para establecer su relación con y en la escuela.

En el capítulo 2 se establece una génesis de conceptos como Cultura de Paz, educación para la convivencia y habilidades socioemocionales a partir de los discursos políticos internacionales y nacionales. Se busca responder a cómo y por qué surge el interés e inquietud por hablar y fomentar las habilidades socioemocionales, cultura de paz, autonomía curricular y la convivencia en los entornos escolares. Además, se hace una descripción de las premisas básicas del proyecto Jugando Soy y se exponen las características y la fuente de los principales recursos metodológicos, discursivos e ideológicos que guiaron su implementación durante el 2019, como lo son la Plástica social y el Modelo educativo ágil de los Centros de Enseñanza Ágil (ALC por sus siglas en inglés).

En el capítulo 3, se hace un bosquejo sociocultural que incluye las características poblacionales y escolares del entorno de implementación del proyecto Jugando Soy. Aunque dicho proyecto se realiza desde hace cinco años en el estado de Guanajuato y su operación parte de una delimitación territorial por Delegaciones Regionales, habiendo ocho en total, la presente investigación se circunscribe a la Delegación Regional VIII que consta de siete municipios del sur-este del estado. Sin embargo, los únicos municipios considerados son Acámbaro, Salvatierra y Tarandacua, debido a que fueron los que el proyecto abarcó durante el 2019.

Este capítulo fue construido en gran medida por el trabajo de campo realizado. Los métodos de investigación cualitativa empleados fueron la observación participante, entrevistas semiestructuradas y la autoetnografía, así como los diarios de campo y reportes semestrales que la autora realizó y compiló durante

su experiencia directa como facilitadora dentro del proyecto que sirve como estudio de caso para el presente trabajo de tesis.

Dichas herramientas metodológicas permiten identificar las percepciones en cuanto a dificultades y potencialidades del proyecto por parte de los actores directamente involucrados, más allá de los datos y discursos oficiales. A partir de la información recabada también se puede contrastar el proyecto en cuestión respecto con su antecesor Talentos Artísticos, lo que, entre otras cosas, pone de manifiesto la transformación discursiva en la justificación de los proyectos del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (DFAC) de la SEG y su concepción en cuanto a la función del arte en las escuelas.

Las entrevistas semiestructuradas realizadas estuvieron acotadas a temas y conceptos clave. Tuvieron por objetivo recabar las experiencias significativas para las mujeres entrevistadas acerca de la implementación del proyecto y sus posturas frente a las premisas básicas del mismo. Además, se buscó ahondar en las motivaciones y actorxs detrás, no sólo de su implementación, sino también del diseño y las estrategias de evaluación.

En total se realizaron cuatro entrevistas que adquirieron un rumbo particular dependiendo de la persona entrevistada (Anexo 2), pero sin perder de vista la acotación del tema. Dos entrevistas fueron dirigidas a personas que se han desempeñado como facilitadoras del proyecto desde su primera emisión en el 2016 y que a su vez fueron talleristas del proyecto antecesor denominado Talentos Artísticos. Otra fue dirigida a la actual coordinadora de Jugando Soy y la cuarta estuvo dirigida a una persona que se desempeñó como promotora intercultural⁶ durante el 2018. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y media, y fueron realizadas durante los meses de julio-agosto del 2020.

En el capítulo 3 se busca asimismo enfatizar la importancia de la participación comunitaria para la apropiación de las acciones y proyectos que busquen la transformación social y educativa.

Es necesario mencionar que ante la presente pandemia y la nueva normalidad que ello implica, se vió afectado el desarrollo de la entrevista como herramienta de investigación, pero se recurrió al desarrollo de una autoetnografía como método principal de investigación cualitativa que recaba la experiencia de la autora desde el ámbito autobiográfico y como investigadora desde su participación en el proyecto referido. Una de las principales dificultades que se presentó fue concretar entrevistas a los directivos de las escuelas donde se ejecutó el proyecto en el 2019, quienes no respondieron a la solicitud de ser entrevistados por razones diversas, entre ellas la falta de tiempo o incomprensión de los medios audiovisuales para la comunicación.

Más adelante se ahondará en las características de la autoetnografía como método de investigación. En este punto es necesario mencionar que, aunque el desempeño de la autora como facilitadora tuvo lugar en tres primarias y una telesecundaria, el desarrollo de la autoetnografía se aboca con más detalle, cediendo un apartado exclusivo, a la experiencia en la telesecundaria debido a las particularidades que surgieron ahí. A

⁶ Cabe mencionar que la Red de Promotores Interculturales es un proyecto paralelo a Jugando Soy dentro de la SEG y que entre las actividades de dichos actores durante el 2018 y 2019 era de supervisión y apoyo a los facilitadores de Jugando Soy.

la vez, se agrupa la experiencia dentro de las tres primarias por los aspectos en común que determinaron el desarrollo del proyecto.

Aunado a lo anterior, cabe señalar que en una de las primarias el proyecto no se culminó debido a la falta de condiciones materiales e interés por parte de la comunidad escolar y, en otra, el proyecto comenzó a la mitad del periodo designado. Por lo que, en síntesis, únicamente en la primaria del municipio de Tarandacua y en la Telesecundaria 59 correspondiente al municipio de Acámbaro, localidad de Santiaguillo, se realizó el proyecto a cabalidad, es decir, en el periodo establecido de marzo-noviembre del 2019.

Justificación

Existen formas específicas para relacionarnos como humanos; espacios y tiempo designados para ello que no se cuestionan, están dados al momento de nacer en un contexto determinado, eso es lo que podría llamarse el *estatus quo* o el *hecho social* de tu experiencia. Naces dentro de un núcleo familiar que, en ocasiones, se engloba de forma genérica como “Los López” o es resaltado en reuniones familiares a manera de profecía autocumplida: “tenías que ser Navarro”; naces a su vez en un territorio del cual se deriva el gentilicio que te brindará una denominación de origen. Aunque puedes amar o detestar tu terruño, es como es, naciste ahí, siempre serás de ahí.

Dentro de esta misma categoría de cosas preestablecidas tiene especial relevancia la educación. Esta permea la manera de relacionarnos en sociedad y, además, con nosotrxs mismxs en el espacio íntimo de nuestra mente. La educación influye directamente nuestra autoimagen y autoestima porque en los espacios de aprendizaje compartimos experiencias, símbolos, significados que se convierten en recursos para construir nuestra identidad, y también es donde socializamos un esquema de valores y percepciones sobre dichos recursos. La educación es el proceso donde aprendemos a reconocer, seleccionar, jerarquizar los elementos culturales que nos hacen parte de grupos y, a la vez, diferentes o semejantes a los demás. Aunque cabe recalcar que en este proceso educativo de construir nuestra identidad hay diferentes grados de consciencia y, por ende, de control y autonomía.

El Estado, la familia y la educación son instituciones pilares de las sociedades occidentales, en ellas descansan las formas imaginables de relacionarnos y al mismo tiempo son ellas mismas modos de relaciones humanas. El Estado a través de la escuela ha modelado históricamente y discursivamente los objetivos de la educación en función de una visión de desarrollo nacional. Pero, ¿qué otras formas de relacionarnos son posibles? ¿Qué otras formas de educación y desarrollo son posibles? Y ¿a quién corresponde pensarlas?

La más común referencia que llega a la mente cuando nos preguntamos por la educación de un individuo es la escuela. Ésta se ha convertido en el espacio por antonomasia de la educación. Te preguntas sobre la escuela a la que irás o irán tus hijas e hijos e incluso rechazas o asumes la posibilidad de ir a una escuela por aspectos económicos. A pesar de los múltiples escenarios en que la escuela adquiere un papel, ésta se ha generalizado como sinónimo de educación, por lo que muchas veces la inasistencia a una escuela se experimenta o señala como ausencia de educación. Dicha situación es vivida por lxs individuos como una ruptura al orden establecido y deseado cuyas implicaciones intersubjetivas son variadas pero existentes. Poco se piensa que una vía deseable para el desarrollo individual y colectivo es evitar ir a la escuela, cuando en más de una ocasión ya se habrá comprobado lo contrario.

Con lo anterior no quiero negar la importancia e incluso satisfacción de ingresar y acudir a un centro educativo y su relevancia para el aprendizaje, simplemente quiero evidenciar el rol social que desempeña la escuela para un grupo poblacional específico como espacio de legitimación del aprendizaje y, por ende, de prestigio social, al mismo tiempo que se desempeña como un nodo estratégico para la difusión de un discurso hegemónico sobre desarrollo. Pero más allá de eso, la escuela es el espacio donde converge la diversidad cultural en su forma más simple y no rebuscada. La diversidad cultural inmanente a cada

individuo que acude y conforma la escuela, como expresa Morales (2016), la escuela es más que el espacio físico, es un territorio común donde convergen múltiples realidades, un espacio en construcción colectiva (p.8).

La diversidad cultural que se expresa en múltiples identidades colectivas e individuales en el salón de clase puede representar, para muchos, una problemática. El planteamiento subyacente a la existencia de la escuela como institución educativa es la existencia de un proyecto común construido sobre las bases de una concepción sobre cómo se aprende, qué se aprende y para qué se aprende e, incluso, quienes pueden aprender. Pero no olvidemos que la historia de la educación en México está permeada por la imposición e invisibilización de elementos culturales de acuerdo con su pertinencia para una identidad nacional que unificara a las masas. Lo expuesto hasta aquí nos permite aventurar una pregunta: ¿los fenómenos de violencia que se viven y reproducen al interior de la escuela son una respuesta, consecuencia o efecto de la negación sistemática de la diversidad cultural manifestada en la pluralidad de formas de aprendizaje, motivaciones, emociones, ideas, etc.?

La importancia de la presente investigación, como egresada de la Licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales, radica en primera instancia en reflexionar y problematizar el orden establecido que supone el sistema educativo oficial, el discurso educativo del Estado y el rol de la escuela en la especificación de las formas y espacios de aprendizaje para lograr el tan mencionado desarrollo. Por otro lado, rescatar experiencias para la construcción de un aprendizaje sobre los elementos que pueden contribuir a una educación que reconozca, valore y fomente la diversidad cultural.

La licenciatura está ligada fuertemente a un contexto social y global donde es necesario construir vías de comunicación para evitar, prevenir y crear soluciones a los conflictos que surgen por atentar contra la diversidad cultural, mas no por ella, como lo menciona Vilches et. al. (2014), “es preciso rechazar contundentemente esa atribución de los conflictos a la diversidad cultural. Son los intentos de *suprimir* la diversidad lo que genera los problemas, cuando se exalta «lo propio» como «lo único bueno, lo verdadero, y se mira a los otros como infieles a convertir», si es necesario por la fuerza” (párr. 9).

Por tal motivo, el presente estudio de caso pretende reflexionar, problematizar y aprender sobre las acciones concretas que son planteadas institucionalmente para promover una cultura de paz entre los distintos actores y entornos educativos. También analizar los conceptos y procesos de formulación que guían dichas acciones. Y, por último, recabar la experiencia de la autora como facilitadora de talleres dentro del marco de Jugando Soy para contribuir a dicha reflexión.

Esta investigación apela a la creatividad y el compromiso que son necesarios asumir para imaginar y construir realidades que busquen el beneficio colectivo y abran espacios de cuestionamiento sobre la función social de la educación y la motivación por aprender.

Capítulo 1: Marco conceptual

Principales indicadores y problemáticas de la educación escolarizada en México

La educación es considerada por organizaciones internacionales y nacionales uno de los principales pilares del desarrollo de una sociedad, en conjunto con la salud y el PIB. Por otra parte, en el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, la cultura es definida no sólo como un instrumento para el desarrollo, entendido como crecimiento económico, sino que es parte integrante del desarrollo y esto mismo conlleva ampliar la visión economicista del desarrollo.

“La cultura se debe entender de una manera más fundamental — no como un instrumento al servicio de tales o cuales fines, sino como la base social de los fines mismos” (UNESCO, 1997, p.16-17). De acuerdo con lo anterior, la cultura puede ser asumida como medio (instrumento) y fin mismo del desarrollo, pero aún más, según la UNESCO para comprender la *dimensión cultural* del desarrollo hay que asumir que ésta es el universo simbólico que articula la concepción misma de desarrollo.

Lo que se pretende en el siguiente apartado es problematizar en torno a la educación oficial como medio de desarrollo personal y cultural. Se considera el panorama mexicano actual en donde los objetivos históricos de la educación no se han cumplido en su totalidad, además de que en muchas ocasiones responden a una hegemonía/imposición cultural, como lo es la alfabetización anclada al reconocimiento del español como lengua oficial. Por otro lado, se pone de manifiesto que ante las necesidades y transformaciones del siglo XXI existe una desconexión entre las competencias demandadas por el mercado laboral y las desarrolladas en el ámbito escolar, y aunado a lo anterior, el posicionamiento cada vez más recurrente de los debates sobre calidad educativa y pertinencia cultural de los contenidos académicos. Lo anterior nos permite cuestionar la función social de la educación oficial.

Abonando a lo anterior, la cultura, educación y el desarrollo son tres conceptos íntimamente relacionados a nivel político y social. La cultura, por un lado, se entiende aquí como el bagaje simbólico con el que los seres humanos asumimos y afrontamos nuestra realidad como seres sociohistóricos, es decir, el conjunto de significados y representaciones sociales articuladas en formas visibles como rituales, comportamientos, objetos, y en formas interiorizadas como parte de nuestra subjetividad cristalizada en pensamientos, ideologías, creencias, valores y normas (Giménez, s.f.). En otras palabras, se refiere al conjunto de recursos simbólicos que nos permiten pensar, formular, realizar y entender el desarrollo y la educación.

Por otro lado, la educación en un sentido amplio se entiende como el proceso a través del cual aprendemos nuestra cultura y desarrollamos, reconfiguramos y ampliamos nuestra identidad. Sin embargo, también es una institución cultural poderosa con autonomía y coherencia propia en manos del Estado (Giménez, 2005, p. 72). En estos términos, sirve para difundir e incluso imponer una visión de desarrollo que, en aras del crecimiento económico, como se le ha entendido generalmente, selecciona, jerarquiza, impone y excluye a ciertos elementos y actores culturales, coartando su propia visión de desarrollo. Esto es así en la medida que no hay condiciones ni pautas para que los individuos apropien lo educativo como parte de su desarrollo

personal y como portadores de una identidad cultural. En otras palabras, cuando impera la enajenación entre los contenidos, métodos y actores educativos institucionalizados con las posibilidades de desarrollo cultural de los individuos, así como relaciones asimétricas sobre los recursos pedagógicos, la educación y la escuela dejan de tener carácter social.

Por tal motivo, cuando se plantea que la educación es un pilar para el desarrollo esto implica que la escuela como institución educativa debe ser el espacio de socialización y aprendizaje que permita la continuidad y desarrollo cultural de los individuos. Lo anterior se enfrenta ante el reto de que, en sociedades como la nuestra, con un pasado colonial, se han fundado instituciones basadas en la invalidación y hasta persecución de la diferencia.

Actualmente, la escuela es la institución donde se lleva a cabo la educación oficial en México, y la SEP es la principal autoridad educativa y la institución del Estado encargada de dar validez oficial a las propuestas pedagógicas de particulares, así como de hacer cumplir la Ley General de Educación y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en lo referente a la educación.

De acuerdo al artículo 3º de la Constitución, el sistema educativo formal está integrado por niveles: educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior; de los cuales, la educación básica y media superior son obligatorias y, en general, la educación será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

A nivel internacional, la educación discursivamente es promovida por organismos internacionales, como la UNESCO y la UNICEF, desde un enfoque de derechos humanos. Entre otras cosas, esto apunta a una concepción amplia de la educación y una apuesta integral de desarrollo. La educación como derecho e instrumento habilitador de derechos debe posibilitar el desarrollo entendido como realización cultural a nivel individual y colectivo.

Para la UNICEF (2008), en el texto *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, “la finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia” (p.7).

Lo anterior, aporta los elementos para comprender a la educación desde un sentido formativo más allá que meramente acumulativo de grados académicos y conocimientos como tradicionalmente se ha practicado y entendido. Como se puede constatar, a nivel internacional se encuentra vigente la reflexión sobre la finalidad de la educación y frente a ello el debate sobre la calidad y la urgencia de valores para la convivencia pacífica. Además, nos permite cuestionar el tratamiento como sinónimos que la política educativa hace entre los criterios de *acceso escolar* y *derecho a la educación* o, dicho de otro modo, ¿el acceso a una institución educativa significa satisfacer el derecho a la educación? Lo expuesto hasta aquí otorga un marco general a partir del cual se puede analizar en qué medida la práctica educativa llevada a cabo en las instituciones escolares a nivel nacional y local aportan a la perspectiva de los derechos humanos concebida internacionalmente.

Al consultar los datos estadísticos podemos constatar que un porcentaje considerable de la población en edad de cursar la escuela queda excluido, además de que la conclusión de cierto grado académico dentro de lo obligado o, incluso, contar con educación superior, no son garantías para el acceso a un trabajo digno. Más adelante profundizaré en los datos estadísticos e investigaciones que abonan a tales problemáticas.

Y, en segundo lugar, al enfatizar que la educación no sólo es el acceso a la enseñanza sino todos los aspectos del proceso educativo, el cual se puede dar en la escuela como en otros espacios, se muestra un cambio de paradigma que permite reflexionar sobre la calidad y métodos empleados en la transmisión y construcción de conocimientos, así como los espacios en que ellos sucede.

Lo anterior es importante porque en términos de análisis y desarrollo de políticas públicas educativas, así como de la evaluación del cumplimiento de las obligaciones del Estado, considerar la educación como una necesidad que debe cubrirse nos permite problematizar sobre quién y desde qué espacios de enunciación se formulan dichas necesidades, y los criterios que acompañan la función de la educación. Hasta este punto podemos observar que, al incumplimiento de las metas educativas históricas como la alfabetización y el acceso, se suman los problemas relativos a la calidad y cómo ésta es formulada.

En la investigación realizada por Chibici-Revneanu y Soltero (2016), se menciona que los valores tradicionales medidos por el Índice de Desarrollo Humano (IDH), es decir, salud, PIB y educación “no parecen tener impacto directo en el bienestar subjetivo de la gente” (p.7), por lo que el bienestar subjetivo o la satisfacción de vida cobran mayor relevancia en lo referente al desarrollo individual. Si bien los valores del IDH son factores que contribuyen a la calidad de vida no precisamente hay una relación directa entre estos y la percepción de bienestar, felicidad y satisfacción de vida que las personas tienen.

Se pueden citar algunos casos paradójicos en que se observa a países que ocupan los lugares más altos en dicho índice de las Naciones Unidas y, sin embargo, también tienen las tasas más altas de suicidios (Daly et al., citado en Chibici-Revneanu y Soltero, 2016, p.7). Es en este sentido que el documento citado y muchas otras investigaciones (Monjas Casares, 1998, et al; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012; Marqués Silva, 2015) apelan al desarrollo de habilidades socioemocionales como la motivación, afectividad y autoeficacia para promover el bienestar intersubjetivo y el desarrollo integral del individuo en los procesos educativos.

Lo anterior puede extrapolarse al ámbito de la escuela. De acuerdo al trabajo de campo realizado como parte de la investigación y al testimonio autoetnográfico, que podrá consultarse a profundidad más adelante, se puede constatar que muchos estudiantes tienen una percepción positiva de la escuela aun cuando ésta pueda presentar evidentes deficiencias en cuanto a materiales, personal docente, infraestructura, etc., y por el contrario existen casos en los que las escuelas cuentan con personal y materiales suficientes e instalaciones equipadas, pero los estudiantes se muestran renuentes a acudir a clases. Lo anterior permite deducir que no se puede establecer una relación directa entre la infraestructura, cobertura y asistencia (los cuales son algunos de los indicadores educativos tradicionales considerados para diseñar y evaluar las políticas públicas educativas) con el bienestar y satisfacción de los estudiantes en el entorno escolar.

Pese a lo anterior, el esquema de acción en el que se basan las políticas educativas ha estado encaminado casi exclusivamente a la infraestructura, cobertura y acceso a la educación de los grupos históricamente

excluidos. Esto entre otras cosas ha dejado pendiente la reflexión y actuación sistemática en torno a las características en que dicha educación es impartida. Ante la actual pandemia, además, se vuelve necesario reflexionar sobre estrategias para dar continuidad al proyecto y efectividad a sus objetivos sin convertirlo en la enseñanza de contenidos y la reproducción de concepciones limitantes sobre el arte.

El aspecto de la calidad educativa cobra mayor relevancia en la discusión sobre la educación. Sin embargo, aún no existe un consenso con respecto a qué criterios determinan la conceptualización de la calidad, de modo que tampoco existe un mecanismo para la práctica efectiva y evaluación de la calidad. Por otro lado, los primeros abordajes sobre la calidad educativa consideraban principalmente estándares cognitivos internacionales (PISA) dejando fuera aspectos intersubjetivos como las habilidades socioemocionales de los actores que convergen en la práctica educativa. Pero, ante las experiencias e investigaciones recientes⁷ las habilidades socioemocionales comienzan a ser consideradas como determinantes para el aprendizaje y, por ende, de la calidad educativa.

De qué sirve que las escuelas y aulas cuenten con espacios equipados con muebles, computadoras, pupitres y demás si no podemos asegurar un trato digno, una enseñanza-aprendizaje autónomo que respete y rescate las experiencias cotidianas significativas de cada alumno, es decir, su contexto social y cultural; y que, a su vez, brinde las herramientas para que los individuos se desenvuelvan de manera satisfactoria en entornos laborales.

Tengamos en cuenta que la función de la escuela está históricamente ligada al crecimiento económico de los Estados-nacionales, por lo que a su vez su pertinencia es medida en función de las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, hay investigaciones que muestran incluso que existe una deficiencia o mejor dicho una desconexión entre las habilidades y competencias demandadas por los empleadores en el mercado laboral y las habilidades desarrolladas en los sistemas educativos nacionales en Latinoamérica (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Ante lo anterior se pueden identificar dos problemáticas: el acceso y la cobertura a la educación básica no está logrando retener a los estudiantes, y por otro lado las habilidades desarrolladas durante este periodo de formación no garantizan a los estudiantes poder insertarse satisfactoriamente en el mercado laboral, debido precisamente al desacople entre la oferta educativa y la demanda laboral (Ibidem).

Considerar a la educación desde un enfoque de derechos humanos quiere decir que se reconoce su importancia para el desarrollo de la identidad y personalidad de cada individuo y de su cultura porque es a partir de estos dos elementos que se genera el conocimiento y significados útiles para la convivencia. Quiere decir que el enfoque pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo en términos de identificar el impacto que tiene la educación y el sistema escolar en el desarrollo intersubjetivo de las personas.

⁷ A principios del 2020 se dio inicio a la primera reunión de la Comunidad de Práctica sobre Habilidades Socioemocionales como parte de la Gestión del Conocimiento del Programa Horizontes. Dicho grupo es impulsado por la UNESCO y dos universidades: Universidad Antonio Ruiz de Montoya y la Universidad de Notre Dame (USA), el objetivo es la generación, difusión y uso de la evidencia existente sobre habilidades socioemocionales como una forma de promover el desarrollo de los aprendizajes. Para mayor información sobre autores e investigaciones sobre aprendizaje socioemocionales en los sistemas educativos el lector puede consultar UNESCO, Oficina en Perú, 2013 y 2020.

Frente a esto, hay una disparidad en las estadísticas nacionales, en los criterios que las generan y, además, en las realidades que nombran. Los convenios y convenciones internacionales han dado por resultado una serie de Declaraciones e instrumentos normativos que desde el término de la Segunda Guerra Mundial ponen atención en la educación como un derecho, mencionando que:

No se ha reconocido la complejidad de los obstáculos que impiden el acceso de los niños a la escuela, ni se ha prestado oídos a las inquietudes expresadas por los propios niños acerca de su educación; tampoco se ha construido una cultura de la educación en la que se respete y valore por igual a todos los niños, ni se ha conseguido que los padres y las comunidades locales apoyen la educación, que se adopte un enfoque global de la educación, que se aborden los derechos de los niños en la educación, ni, por último, arraigar escuelas que sean centros acuciosos de acción comunitaria y desarrollo social. Se ha concentrado en exceso la energía en la matriculación (...) Un rasgo característico de este enfoque [de los derechos humanos] es que exige actuar con igual tesón respecto del proceso y de los resultados (UNICEF, 2008, p. 2)

En México se siguen generando estadísticas que ignoran o eluden (por la complejidad del proyecto, quizás) las observaciones y recomendaciones internacionales. Existen datos sobre el porcentaje de la población que ingresa a la escuela o se encuentra cursándola, porcentajes de inasistencia, deserción y años académicos concluidos. Se disgrega la información por edad, sexo, entidad federativa, etc., pero sigue existiendo un vacío cualitativo en las estadísticas, además de que dentro del marco conceptual en el que se formulan también hay una gran brecha entre lo que las políticas educativas pretenden lograr y lo que realmente se logra.

Todo esto nos deja con la seguridad de que en la educación que el Estado promueve a través de la escuela hay aspectos que se están pasando por alto y que impiden que la educación sea verdaderamente obligatoria (y que esta obligatoriedad sea percibida positivamente), universal y con una función democratizadora.

De acuerdo con los datos consultados en la página *Cuéntame de México* sobre las características educativas de la población, recabadas en la Encuesta Intercensal 2015 tenemos lo siguiente:

1) Asistencia y deserción escolar

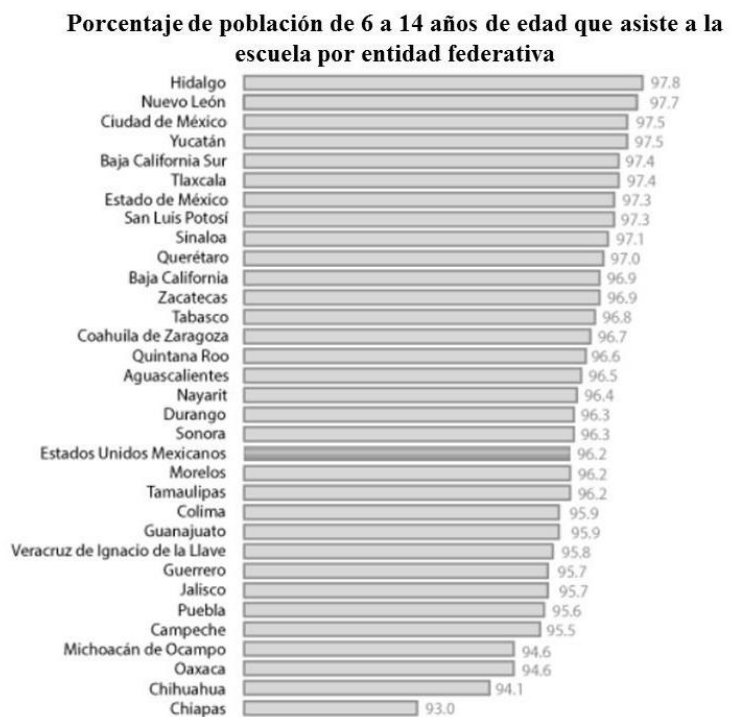
En el 2015, el 96% de la población en edad para cursar algún grado del nivel básico, es decir, entre los 6 a 14 años de edad lo estaba haciendo, sin que eso implique el descenso del rezago educativo [un individuo al momento de la encuesta pudo estar cursando segundo de secundaria cuando debía de ir en tercero] o una futura deserción escolar⁸. Por otro lado, según datos de la misma fuente, desde 1970 al 2015, el porcentaje de asistencia ha ido en aumento, pero recalando que esto no nos indica qué porcentaje de jóvenes efectivamente concluyeron el nivel académico en que se encontraban durante la encuesta. Además de que

⁸ El INEGI entiende por rezago educativo cuando un individuo no ha concluido en tiempo y forma los niveles escolares básicos. Y deserción escolar cuando un individuo interrumpe sus estudios sin haberlos concluido.

en términos de cobertura sí queda evidenciada la “mejora”, mientras que lo referente a calidad y pertinencia educativa son puntos que quedan fuera de estos datos.

Para aterrizar los números a nivel de los estados, Guanajuato, Michoacán, Oaxaca, Chihuahua y Chiapas son estados con porcentaje bajo de asistencia educativa de jóvenes entre 6 y 14 años respecto con el promedio nacional (96.2%): 95.9, 94.6, 94.6, 94.1 y 93 %, respectivamente; mientras que Hidalgo, Nuevo León y CDMX tienen porcentajes por encima del promedio nacional: 97.8, 97.7 y 97.5, respectivamente.

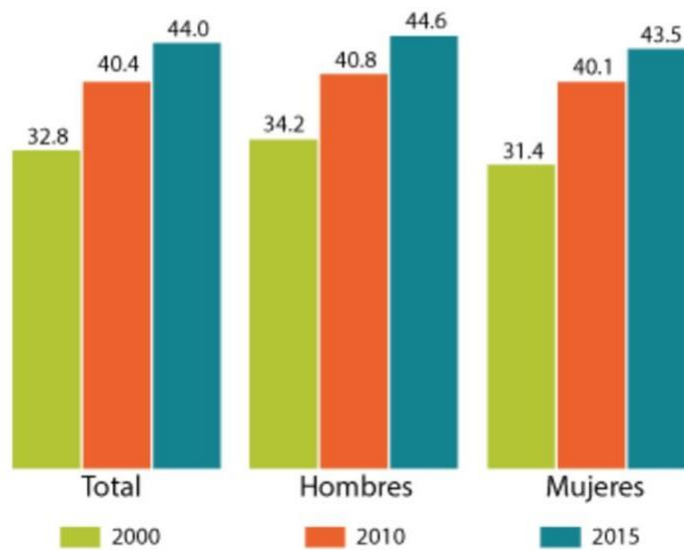
Lo anterior es importante porque expone una dimensión espacial de la distribución de la cobertura educativa y rangos de edad.



Fuente: Sitio web Cuéntame de México con datos de Encuesta Intercensal 2015

En cuanto al grupo de edad que abarca los 15 y 24 años, los cuales en términos estrictos corresponden a la educación media y superior, a nivel nacional se observa un incremento de la asistencia escolar en los últimos 20 años con información disponible: 2000, 32.8%; 2005, 40.4%; y, 2015, 44%. Sin embargo, se resalta la disminución que hay en el promedio nacional de asistencia escolar al comparar los dos grupos de edad mencionados para el año 2015. Resulta también interesante que en este grupo de edad entre 15 y 24 años el porcentaje de hombres que asiste a la escuela se ha mantenido por encima al de las mujeres, siendo que para el 2015 había 44.6% de hombres frente a 43.5% de mujeres asistiendo a la escuela, lo que se puede observar en la siguiente gráfica.

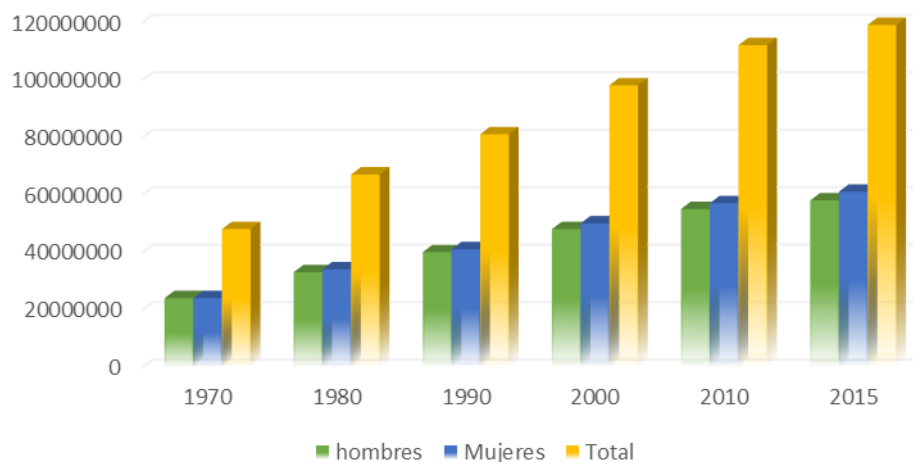
**Población de 15 a 24 años de edad que asiste a la escuela por sexo
(Porcentaje)**



Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y vivienda, 2000; Censo de Población y Vivienda, 2010; y Encuesta Intercensal, 2015.

Gran parte de las políticas educativas y los recursos han estado orientado a la inclusión de los grupos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo, entre ellos la población con identidades étnicas diversas, las mujeres y los sectores de escasos recursos. A pesar de ello, como observamos anteriormente, desde comienzos del siglo XXI las mujeres siguen siendo uno de los sectores que quedan fuera aun cuando desde 1980 representan más de la mitad de la población total en México.

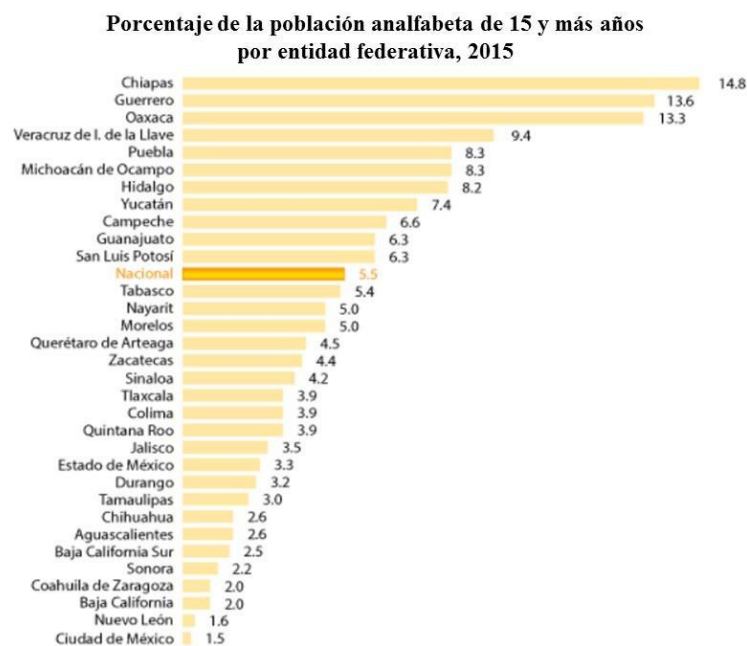
POBLACIÓN TOTAL EN MÉXICO POR SEXO



Fuente: Elaboración propia con datos de Censos de Población y Vivienda 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, y Encuesta Intercensal 2015

2) Analfabetismo

Desde 1970 al 2015 ha disminuido el analfabetismo, entendido como la imposibilidad de escribir y leer un recado en español por parte de personas de 15 años o más. No olvidemos que el analfabetismo es un indicador formulado a partir de una lengua dominante y hegemónica respecto con las minorías lingüísticas en nuestro país. A pesar de lo anterior, éste representa 4.7 millones de personas que no leen ni escriben un recado en español, es decir, el 5.5% de la población mayor a 15 años. En estados como Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Michoacán y Guanajuato que tienen los mayores porcentajes de población indígena a excepción del último, muestran, a su vez, los porcentajes más elevados de analfabetismo en relación con el promedio nacional: 14.8, 13.6, 13.3, 9.4, 8.3 y 6.3, respectivamente. De acuerdo al sexo, hay mayor porcentaje de analfabetismo entre las mujeres desde 1990. Para el 2015, 6.1% de mujeres analfabetas contrasta con 3.8% de hombres (INEGI, 2015), casi el doble.

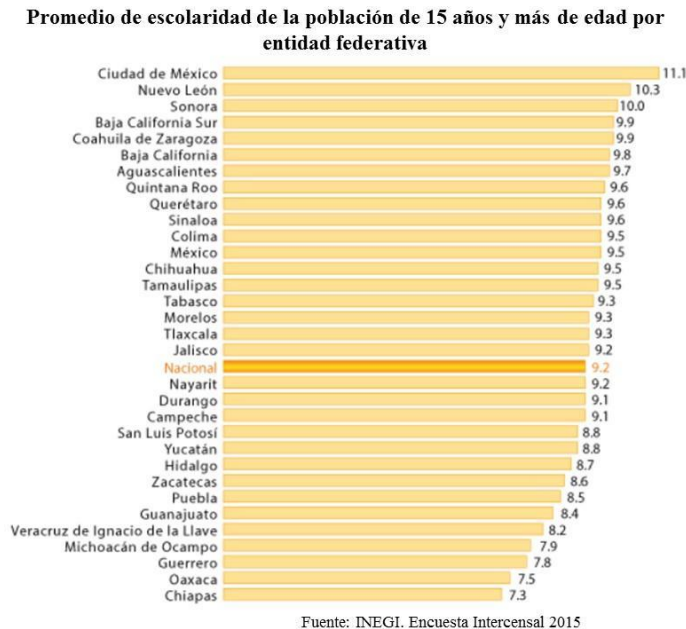


Fuente: INEGI. Encuesta Intercensal 2015

3) Escolaridad

Es el grado educativo alcanzado por la población. En cuanto al promedio nacional, la población mayor a 15 años cursó 9.1 grados en el 2015, lo que equivale a la educación básica completa (primaria y secundaria), y un aumento con respecto al 2010 con 8.6. Sin embargo, a niveles de desagregación geográfica y por género se ven los contrastes. Por un lado, por debajo del promedio nacional se encuentran estados como Guanajuato (8.4), Veracruz (8.2), Michoacán (7.9), Guerrero (7.8), Oaxaca (7.5) y Chiapas (7.3), mientras que la Ciudad de México y Nuevo León son los que tienen un nivel por encima del promedio con 11.1 y

10.3 respectivamente. Por otro lado, los hombres (9.3) tienen un grado promedio de escolaridad por encima al de las mujeres (9.0) (Ibidem.).



Hasta aquí hemos visto algunas cifras generales de cómo está el panorama escolar en México a partir de los indicadores del INEGI que, sin restarles su importancia, dicen muy poco con respecto a la realidad pedagógica intramuros y los factores sociales, culturales y económicos que determinan que un estudiante continúe con sus estudios y las circunstancias en que lo hará, es decir, los escenarios de violencia o niveles de satisfacción de por medio. Cabe recalcar que gran parte de las estrategias, programas, proyectos y, en general, las políticas públicas se basan en estos datos. Los cuales son presentados como un avance en el plano educativo, centrándonos únicamente en el incremento de la cobertura escolar de las últimas décadas.

De acuerdo con Teresa Bracho (2002), si bien la educación a partir de la década de los 90 recobró importancia en el plano sociopolítico, todavía en el siglo XXI no se ha logrado reducir la desigualdad educativa, entendida como una distribución y calidad educativa desigual en los diferentes segmentos de una sociedad plurinacional como la mexicana, íntimamente relacionada con las capacidades adquisitivas (p.33).

Bracho no niega la importancia de la educación en el desarrollo de los individuos y su participación en la vida política, económica y social de una nación, sin embargo, en su análisis muestra la íntima relación entre la distribución del ingreso y la distribución de la educación que permite interrogarnos sobre cómo pretender que la educación mejore las condiciones de vida de las personas, asumiendo que mientras mayor sea el grado escolar alcanzado mayores serán los ingresos percibidos y el acceso a oportunidades laborales, si los más altos niveles de escolaridad alcanzada se encuentran concentrados en los deciles poblacionales de mayor ingreso.

Otra de las razones por las que el estudio de Bracho (2002) también es importante es por lo que no menciona, o menciona muy someramente. Por ejemplo, las estadísticas muestran que aún en los deciles de mayores ingresos existe un porcentaje considerablemente alto (40%) de individuos (estratos económicos altos) que no acuden a la escuela o interrumpen sus estudios (p.51).

Lo anterior, además de mostrarnos que el nivel socioeconómico no es el único factor que inhibe la motivación o posibilita el acceso a la escuela, también permite cuestionar sobre qué necesidades no está cubriendo la escuela que cada vez hay menor interés en asistir a ella y proponer estrategias. Frente a este escenario qué alternativas pedagógicas están surgiendo por parte de las instituciones oficiales en sus diferentes niveles de acción y de la sociedad en general.

Nuevamente el INEGI (2018) expuso en su comunicado de prensa que “la primera causa por la que la población de 12 a 14 años no asiste a la escuela es por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela (48.3%), seguida por la falta de recursos económicos (14.2%)” (p.2); además, la edad que abarca la transición de la educación primaria a la secundaria manifiesta un descenso en el porcentaje de asistencia, lo que se acentúa en los hogares de menores ingresos (Bracho, 2002, p.20). Algo sucede en esta etapa de avance escolar que propicia que los jóvenes dejen la escuela “porque no les gusta”, y al carecer de datos cualitativos que den muestra de las condiciones intramuros en que se cursa la escuela, el diseño de políticas públicas educativas se encuentra muy limitado.

La educación en términos de ventaja para acceder a mejores condiciones laborales ya no es tan vigente o viable en nuestro país, siendo que la población más joven es a su vez la más pobre o vulnerable, aun teniendo estudios superiores (Chibici-Revneanu y Soltero, 2016, p.6). Por lo tanto, la idea de que al estudiar se mejoran las condiciones de vida y el acceso a los recursos, uno de los pilares discursivos en los que se basa la legitimidad del sistema educativo dominante, pierde fuerza.

Frente a los diferentes escenarios y necesidades educativas que se viven en el país se puede diferenciar dos tendencias por parte de las políticas educativas. Aquellas orientadas a ampliar el acceso a la educación y operar estrategias que respondan a una situación de rezago educativo y deserción escolar, es decir, las y los miles de jóvenes que por voluntad u obligación abandonan la escuela, no continúan sus estudios o jamás ingresan al sistema educativo. Y, por otro lado, se encuentran las políticas educativas intramuros que plantean programas y estrategias para mejorar las condiciones en que se cursan los estudios, así como la calidad y pertinencia de los contenidos académicos. Ambas tendencias se encuentran estrechamente relacionadas.

Dentro de este segundo grupo de políticas se inscribe Jugando Soy como respuesta a la línea estratégica de Aprender a convivir de la SEP. El marco general que le da forma a dicho proyecto es el interés creciente a nivel nacional por mejorar los ambientes de aprendizaje y prevenir los fenómenos de violencia al interior de las escuelas. A su vez, a nivel internacional, la proclamación de la función social de la educación y su rol estratégico en el desarrollo integral de los individuos, el cual no puede ser reducido al aspecto mesurable de lo académico, está estrechamente relacionados con la inclusión del componente emocional para el bienestar subjetivo de la persona.

Ante este panorama, Jugando Soy es un proyecto que cristaliza el discurso político en torno a lo educativo. Es planteado como una estrategia que fomente la Cultura de Paz y los valores de la convivencia pacífica, a través del arte como medio para el desarrollo de habilidades socioemocionales. De acuerdo al testimonio de la actual Coordinadora del proyecto Jugando Soy, se menciona que la cobertura del mismo está direccionada a las escuelas ubicadas en polígonos de violencia y desde su primera emisión en el 2016 las metas alcanzadas (público beneficiado) han ido en aumento, mientras que el número de facilitadores en descenso con el objetivo de optimizar recursos (Actual coordinadora, entrevista 3).

Cabe mencionar que el proyecto fue integrado en el Mapa de prácticas socioemocionales exitosas de la UNESCO (SEG, s.f. c), pero al momento de la investigación no fue posible acceder a dicho mapa virtual, únicamente a los criterios considerados para definir una *practica significativa en educación socioemocional* y a las dimensiones donde se pueden ubicar y desarrollar⁹.

Sin embargo, hemos visto que a nivel nacional carecemos de métodos de valoración y apreciación cualitativa sobre la realidad educativa intramuros en términos de calidad y violencia. En ese sentido resulta necesario analizar dicho proyecto en relación con los objetivos que se plantea, los métodos que utiliza y las características estructurales en que opera, para de esta manera identificar los retos a los que se enfrenta su implementación ante la construcción sociohistórica y cultural de la educación formal y básica en México. A su vez, se busca argumentar la necesidad de construir un nuevo paradigma educativo que dé mayor coherencia, soporte y continuidad a las prácticas y proyectos que como Jugando Soy ya se implementan.

⁹ El/la lectora puede consultar en la WEB el “Mapa regional de educación socioemocional en América Latina y el Caribe” Oficina Regional Santiago de Chile: UNESCO, para acceder a dichos criterios.

Recorrido histórico de la educación en México y su rol en la construcción del Estado-nación

El territorio que hoy comprende el Estado mexicano está integrado por un panorama heterogéneo de grupos sociales que se han definido o han sido definidos en términos igualmente diversos: género, etnia, ideología, edad, etc., con fines estadísticos, académicos y políticos. Para la presente investigación se entiende lo político como las dinámicas socio históricas y económicas orientadas a la lucha por la repartición de los recursos y, por consiguiente, de poder.

No se puede eludir que la conformación del Estado mexicano fue producto de una lucha política con antecedentes coloniales. La colonización aun después de la independencia y la revolución tiene implicaciones culturales. Gran parte de los esquemas de pensamiento que han servido para legitimar la clasificación y desigualdad social tienen fundamento colonial, tal es el caso del racismo.

Durante el proceso de colonización, las categorías de “raza” y “casta” reforzaron la diferenciación social¹⁰ como mecanismos de control e imposición cultural. La legitimación de la desigualdad estuvo avalada por el *carácter de clase a la cultura* (Cabral, 1972, p.35, 53) y una serie de valores morales y estéticos en relación con características fenotípicas de los individuos.

Posteriormente a la colonia, el proceso de creación del Estado nacional mexicano a través de las luchas de independencia y revolución, así como con el levantamiento de la lucha indígena en Chiapas a través del EZLN son momentos históricos que buscaron la reivindicación de las diferencias y necesidades culturales de los pueblos originarios y masas populares. Esto a su vez desencadenó una conceptualización de la diversidad cultural anclada principalmente en las identidades étnicas, así como la creación de las instituciones encargadas de su difusión, reconocimiento, promoción y preservación.

Oficialmente, el periodo colonial duró tres siglos y abarcó desde el año de 1521 hasta 1810, en que se proclama la impugnación de la dominación imperialista de España sobre lo que hasta ese momento fue La Nueva España. Durante este periodo se inició un proceso de aculturación de los grupos autóctonos que permitió controlar las fuerzas y los modos de producción del territorio colonizado, y convertirlo en fuente de riqueza a través de la explotación de sus recursos y su fuerza de trabajo. Las condiciones socioeconómicas y los actores sociales, entre ellos la élite intelectual criolla fueron la fuerza motriz del levantamiento en armas, mientras que las masas populares brindaron respaldo humano y simbólico, durante y posteriormente, a la lucha. Dando paso en la segunda mitad del siglo XIX y, de manera más consolidada, en las primeras décadas del siglo XX a un proceso de negación cultural de los grupos indígenas para la conformación del Estado-nación mexicano a través de la política asimilacionista de mestizaje.

Durante la colonia, ante lo que Amílcar Cabral denominó *el dilema de la resistencia cultural* (1970, p.44), comenzó un proceso de asimilación, que en el caso de México fue promovido por las misiones religiosas y

¹⁰ Cabe mencionar que la diferenciación social no solo tiene raíces en el periodo colonial. Desde antes los mexicas ya tenían estrategias de distinción social respecto a otomíes y demás grupos a los que sometieron y cobraban tributo. Mexicas y Purépechas, por poner un ejemplo, tenían sociedades estratificadas donde ya existía diferencia social de acuerdo al origen familiar, lo que fue usado como mecanismos de control

la evangelización de las cosmovisiones indígenas. De acuerdo a Cabral sólo hay dos vías posibles para que la potencia extranjera colonizadora asegure su implantación definitiva en el territorio invadido, en vista de que la vida cultural del pueblo dominado es paralela a su resistencia cultural, lo que deja latente la lucha por la independencia.

Dichas alternativas son: 1) acabar físicamente (genocidio) con las poblaciones indígenas, lo cual contradeciría la existencia misma de la dominación imperialista al no existir población sobre la cual imponer su poder; o, por otro lado, 2) armonizar la vida cultural con el orden político y económico impuesto, lo que resultaría imposible en la práctica (Ibidem. p. 44-45). Como dice Cabral, “la característica fundamental de una cultura es su unión íntima, de dependencia y de reciprocidad, con la realidad económica y social del medio, con el nivel de las fuerzas productivas y el modo de producción de la sociedad que la ha creado” (Ibidem. p. 60).

Frente a este dilema, en México se dieron procesos paralelos, más o menos conscientes entre la asimilación y aculturación, que tuvo su expresión más deliberada en la política de mestizaje posterior al movimiento de revolución; el sincretismo religioso; el desarraigo forzado de los pueblos africanos esclavizados; y la alienación cultural de la burguesía autóctona para promover una distinción social y racial, a la vez que se negaba la libertad y pluralidad cultural de los pueblos indígenas, fueron algunas condiciones en que se articularon los modos de explotación y producción coloniales. Es necesario mencionar que los tres siglos virreinales no fueron homogéneos en el espacio ni en el tiempo; hubo un periodo (1600-1650) en que el territorio tuvo cierta autonomía en relación con la metrópoli española que permitió internamente la conservación de los pueblos indios con sus propias bases culturales y económicas de subsistencia ante los vaivenes del mercado trasatlántico (Hausberger, B., Mazín, O., 2010, p.305).

En la Nueva España no se desarticuló del todo el orden jerárquico de las civilizaciones prehispánicas mesoamericanas. El poder de la metrópoli española fue asegurado en el nuevo territorio al identificar a las autoridades autóctonas y concederles su beneficio, aumentando sus privilegios y permitiendo la permanencia de los cacicazgos. Fue así como se construyó una élite o pequeña burguesía dentro de la población asimilada que promovió los valores colonizadores.

Como resultado de este proceso, de acentuación profunda de las divisiones ya existentes en el seno de la sociedad, una parte considerable de la población, principalmente la pequeña burguesía urbana o rural, asimiló la mentalidad del colonizador, considerándose como culturalmente superior al pueblo al que pertenecía e infravaloró los elementos culturales populares. Esta situación, característica de la mayoría de los intelectuales colonizados, se cristaliza a medida que aumentan los privilegios sociales del grupo asimilado o alienado (Cabral, 1970, p.52).

Esa colonización mental acaba permeando a toda la sociedad, aunque la afectación y los motivos que la sustentan varían de acuerdo con el estrato social y el género, debido en gran medida a los procesos educativos que eran sinónimo de la difusión de los valores católicos, es decir, de la evangelización. Como menciona Gonzalbo, “aunque la instrucción escolar estuvo reservada a una minoría urbana, la formación cristiana y el respeto al orden establecido penetraron en las conciencias de los individuos de cualquier edad,

sexo y condición, de modo que se aseguró la aceptación de la desigualdad y el mantenimiento del régimen colonial” (2000, p.180).

Por lo general fueron varones, hijos de caciques, quienes ostentaban los privilegios para acceder a una instrucción más avanzada dentro de los seminarios, basada en el aprendizaje de “canto litúrgico, lectura y escritura en su propia lengua y algunos rudimentos de latín, suficientes para que fuesen capaces de ayudar a los frailes en las funciones religiosas” (Ibidem. p. 182). Producto de este tipo de instrucción lo encontramos en el popularmente llamado Códice de la Cruz-Badiano o *Libellus de medicinalibus indorum herbis* (Libro sobre las hierbas medicinales de los pueblos indígenas), registrado y traducido al latín por un estudiante xochimilca del Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, Juan Badiano, a partir de las narraciones y conocimientos de un médico probablemente mexicana, Martín de la Cruz¹¹.

Para la presente investigación, además, es pertinente mencionar que la enseñanza del catecismo (incluso aun en la actualidad) y la instrucción recibida en la Real y Pontificia Universidad de México estuvieron basadas en la memorización de la doctrina cristiana, empleando el método de ayuda mutua, los recursos del canturreo (que pueden interpretarse como mnemotecnia), la repetición de los textos, la disciplina del horario, el silencio, los buenos modales, y para el caso de los estudios superiores, los estímulos honoríficos, la competencia entre compañeros, las tareas para realizar en la casa y las horas de recreo obligatorio (Ibidem. págs. 181, 185; Gonzalbo, 1990, p.31). Estos mecanismos de aprendizaje a través de la memorización y repetición son dos de los recursos fundamentales, difundidos e interiorizados por nuestro sistema de educación básica y varias de estas características permean la forma generalizada de concebir la educación formal.

Volviendo a lo anterior, los seminarios jesuitas y las escuelas de oficios tuvieron un papel determinante en la asimilación y sincretismo cultural de los indígenas, y a su vez desembocaron en un desenvolvimiento diferencial de sus culturas. Mientras que los hijos de la nobleza prehispánica, es decir, de las autoridades autóctonas y los criollos recibían una educación diferenciada basada en la asimilación de los valores religiosos católicos y la negación de las cosmovisiones autóctonas, que a su vez los perfilaba a trabajos de asistencia a los evangelizadores españoles y los eximia de pago de impuestos (Gonzalbo, 1990, pp. 15-17, 37).

Por otro lado, la descendencia de las masas populares más bajas y las castas más heterogéneas entre “indígenas”, esclavos africanos y españoles, así como las poblaciones más alejadas de los centros

¹¹ Sobre la educación durante la época colonial el lector puede consultar con mayor profundidad a Pilar Gonzalbo Aizpuru (1990) quien, entre otras cosas, en su texto *Historia de la educación en la época colonial* marca importantes distinciones sobre la forma de concebir la educación durante la colonia dependiendo del rol que desempeñaban los actores sociales, ya fueran clérigos, encomenderos, los naturales y/o la Corona, para la cual la educación debía ser un instrumento de sumisión, obediencia y esperanza en una recompensa después de la muerte (p.30). A su vez, la autora menciona que lejos de considerar que durante dicha época la educación de los naturales fue pasada por alto, ésta a pesar de ser desordenada, ambivalente y poco planeada estuvo inherentemente vinculada a la evangelización con tintes mesiánicos, por lo que “el contenido mínimo de la doctrina que todos tenían que saber se estableció desde los primeros tiempos y se redujo a la parte esencial del catecismo: credo, mandamientos, sacramentos y principales oraciones. Más allá de esto, poco más pudieron aprender los indígenas novohispanos” (p.42). La educación elemental colonial no priorizó la alfabetización y la educación superior no fue sinónimo de investigación científica, es decir, durante este periodo no se percibió la educación de la misma manera en que se entiende formalmente en la actualidad. Por tal motivo si se parte de una concepción educativa anacrónica no es de extrañar que se llegue a pensar que durante la colonia no hubo educación para las masas populares.

eclesiásticos, no estudiaba en seminarios, aunque también eran evangelizados, y se les asignaban trabajos u oficios que los colocaban por debajo de criollos y los *pipiltin*. Paradójicamente, lo anterior influyó en el nivel de asimilación y aculturación de las masas populares, permitiendo la expresión anónima y flexible de sus manifestaciones culturales autóctonas (Gonzalbo 1990, 2000 y Cabral, 1972, p. 21-22).

Sin embargo, como apunta Gonzalbo (2000), esta diferenciación educativa que respetaba la antigua clasificación prehispánica entre *pipiltin* o principales y los macehuales o plebeyos duró poco y paulatinamente fue suprimida por una nueva clasificación aglutinante y generalizada entre españoles e indios. Con la inauguración de la Real Universidad (posteriormente Pontificia) en 1553 y de forma más consolidada en 1555 los mestizos, indígenas, mulatos, y demás castas quedaron prácticamente excluidos de los estudios superiores. Por decreto real se anuló la posibilidad de una educación para “indios” nobles y el objetivo de la evangelización se limitó a la enseñanza del catecismo y la instrucción en técnicas para beneficio de la economía de la corona española (p.182).

Pero, lo que anteriormente se apunta, hace referencia al contexto histórico del Valle de México, por lo que no se puede generalizar para el occidente y norte de La Nueva España. En el norte no existían las instituciones educativas o sociales ni la jerarquización social indígenas del Valle de México.

Varios factores delinearon las posiciones sociales de los naturales y sus descendientes en la Nueva España, así como la reproducción de las culturas autóctonas, entre ellos la cercanía con el centro. Por un lado, muchos *pipiltin* no pudieron conservar sus privilegios y, por el contrario, anteriores *macehuales* mejoraron su condición social al granjearse el afecto de los frailes por los servicios prestados en las misiones evangelizadoras. Estas misiones en zonas rurales y cada vez más alejadas representaron un reto para los misioneros quienes eran menores en número a los naturales, en este sentido muchos indígenas que aprendieron el castellano por la cercanía con los frailes más que por acción deliberada de castellanización actuaron como catequistas. La evangelización no conllevó en primera instancia la castellanización, por lo que en el primer siglo de colonización se mantuvieron las lenguas autóctonas.

Por otro lado, aunque los encomenderos tenían la obligación de brindar educación a los indígenas que les eran asignados, hubo poca voluntad por cumplir dicha obligación, ya que estos fueron los principalmente interesados en que aquellos no conocieran y ejercieran sus derechos. “La educación era, pues, selectiva, como correspondía a una sociedad jerarquizada, y las posibilidades de superación estaban determinadas por el nacimiento más que por las capacidades” (Gonzalbo, 2000, p. 186).

Es así como gran parte de los valores culturales de las masas populares permanecieron explícitamente ligados al pasado prehispánico, situación reforzada en gran medida por las similitudes entre las creencias prehispánicas y cristianas (Gonzalbo, 1990, p. 37, 242-245). Los niveles de aculturación crearon sectores definidos por criterios de castas, “raza” y cultura, formando un panorama intrincado de relaciones difíciles de separar entre sí que subsiste hasta nuestros días; es decir, a partir del proceso de colonización, en lo que ahora es el Estado mexicano, existe un paralelismo entre la diferenciación socioeconómica de las clases sociales, las características fenotípicas del pasado racializado y las expresiones simbólicas que articulan la diversidad cultural actual.

En este sentido el sistema jerárquico de castas a partir del cual se asignaron privilegios de acuerdo a criterios de pureza racial y cercanía parental con la metrópoli tuvo éxito en la medida que obtuvo la legitimación de los grupos sociales que creó y, paradójicamente, como dice Benedict Anderson (1993), fue el campo de cultivo donde la consciencia de la fatalidad del lugar de nacimiento dio lugar a la lucha de independencia por parte de los criollos. Estos tuvieron la necesidad de identificarse con el territorio donde fueron engendrados sin el esquema que los subordinaba a los peninsulares y debido al acceso que tenían a “los medios políticos, culturales y militares para valerse por sí mismos” (p. 91-93) les fue posible emprender un proyecto independentista. A continuación, aplicaré al caso mexicano las categorías que desarrolla Anderson.

Para Anderson, cualquier explicación sobre el surgimiento y la posterior universalización del nacionalismo tiene que partir de los movimientos de independencia de las colonias americanas a la luz del declive de las comunidades religiosas más grandes y la pérdida paulatina de legitimidad del orden monárquico divino (Ibidem. p.77-101). En vista de que la nacionalidad es uno de los rasgos identitarios con mayor vigencia en nuestros días y a partir del cual se proclama la guerra y/o el desarrollo, es pertinente analizar la relación entre el surgimiento del nacionalismo, la educación y la diversidad cultural.

El proceso de construcción de la nación mexicana surge de la necesidad de generar adeptos al nuevo ordenamiento político y económico como resultado del movimiento de independencia. Posteriormente, durante la revolución, el proyecto nacionalista se consolidó a través de la representación de una identidad colectiva anclada en el apego emocional a un territorio delimitado y la consciencia de ciertos elementos compartidos como la lengua, el territorio y un pasado común. Veremos más adelante que la representación imaginada de lo compartido tuvo un carácter educativo homogeneizador que negó la pluralidad epistémica e integró algunos elementos simbólicos que le dieran legitimidad al nuevo Estado nación, basada en la antigüedad de las culturas prehispánicas.

Para Anderson, la nacionalidad es un “artefacto cultural” con legitimidad emocional e identitaria muy profunda con trascendencia política y social, puesto que es capaz de movilizar masas, orientar acciones y trascender a los individuos, ya que al morir el individuo la nación continúa y hay consciencia de ello; sin embargo, más que colocarlo en un marco explicativo equiparable al de las ideologías, ya que no produce sus propios teóricos como el marxismo, socialismo, etc., para él, la nacionalidad debe tratarse en el mismo nivel que el parentesco, la religión o el sexo porque al igual que estos, la nacionalidad se da por sentada, todos tenemos una. Es asignada por razones que trascienden la voluntad de las personas.

La definición concreta que ofrece Anderson es que “la nación es una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (1993, p.23), esto quiere decir que una nación es una realidad que se basa en las representaciones mentales que los individuos tienen sobre realidades culturales concretas para identificarse como parte de un grupo en un contexto heterogéneo.

De acuerdo al autor, lo imaginado no hace referencia a criterios de falsedad o ilusión, sino a la imposibilidad de conocer a todos los miembros de dicha comunidad, sin embargo hay consciencia de que existen en tiempo simultáneo al propio y que comparten un territorio, así como algunos elementos culturales; por ejemplo, los habitantes del estado de Guanajuato no conocerán a los habitantes del estado de Sonora, pero

saben que hablan español y que viven dentro de un espacio con fronteras bien delimitadas que se llama Estados Unidos Mexicanos.

Por tal motivo, cualquier comunidad puede definirse como imaginada si abarca una población mayor a lo que se requiere para conocerse entre todos y elementos culturales compartidos, incluso la población de un municipio, un estado de la federación, los estudiantes de alguna universidad, los integrantes de alguna religión son comunidades imaginadas de acuerdo a Anderson, pero ¿qué caracteriza, cómo se construye y, retóricamente, para qué sirve hablar de una comunidad nacional?, ¿se puede pensar el nacionalismo lejos de relaciones colonizadoras? y específicamente, ¿qué conlleva hablar de una nación mexicana en el contexto educativo?

Es importante recordar y enfatizar los otros atributos que Anderson menciona sobre la nación, “inherentemente limitada y soberana”, puesto que nos permite identificar que la construcción de una nación es paralela a otro fenómeno, el surgimiento de la conciencia nacional, es decir, el conocimiento de dos realidades concretas que posicionan a los individuos en un dentro o un fuera, un arriba o un abajo.

Una comunidad imaginada inherentemente limitada y soberana quiere decir que las personas que la conforman saben que su comunidad/grupo no tiene las dimensiones de la humanidad, como diría Anderson, o lo que es lo mismo, saben que hay una pluralidad de formas de ser, vivir y representar el mundo fuera de las fronteras que impone su comunidad; y, por otro lado, imaginan a su comunidad con independencia y/o autonomía que les permita el progreso colectivo. Esto ya representa un conflicto que más adelante determinará una de las críticas planteadas hacia el nacionalismo, es decir, se reconoce la pluralidad externa, pero queda invisibilizada la pluralidad intracomunitaria, intranacional.

Ninguna nación se imagina a sí misma sometida a otra. Y aún a pesar de las desigualdades o dinámicas de poder que se den dentro de la comunidad nacional, en condiciones particulares de crisis con respecto a las relaciones que se establecen entre seres humanos y naturaleza, y/o seres humanos con el “otro”, “la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. (...) es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas” (Anderson, 1993, p. 25). Lo mencionado hasta aquí nos lleva a las tres paradojas que se plantean en el texto de “Comunidades Imaginadas” de nuestro autor¹² sobre la nación y el nacionalismo, entendido como conciencia nacional, es decir, la invocación del nosotros.

Para los teóricos del nacionalismo es paradójico ver tres aspectos aparentemente contradictorios en la existencia misma de las naciones: por un lado, 1) su modernidad objetiva a la vista del historiador frente a

¹² Según Anderson el capitalismo impreso fue una causa determinante para el impulso de las lenguas vernáculas. Fue por el capitalismo impreso que además de difundirse ideas sobre la Ilustración también surgió una forma de concebir el mundo y representarlo. El *nosotros* fue la forma tácita de reconocer a esa comunidad imaginada con la que se comparte un *tiempo vacío y homogéneo* en términos de comunión atravesada por la lengua y el contexto sociocultural de los territorios que ya prefiguraba los actuales Estados-nacionales. Tales fueron los casos de obras como el Periquillo Sarniento para el caso de México. Aquí el ejemplo del nosotros más que aludir a una apropiación del autor, ejemplifica la dirección de la dedicatoria ¿de quién es el autor? de un nosotros del que formamos parte porque podemos entendernos y porque podemos estar en contacto aun a través de las líneas y el espacio, es decir, nos une la simultaneidad en que se lee y se interpela a los lectores en el texto impreso o digital. Éste es el nacionalismo en su concepción más amplia, la conciencia de formar parte de un grupo.

la antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas; podemos observar que en el caso de México, la concepción de una nación comenzó a fraguarse muy someramente a inicios del siglo XIX con el movimiento independentista y posterior a él, es decir, apenas dos siglos de existencia nacional, lo cual es muy poco si se piensa en la duración y existencia de la religión católica, por ejemplo; y, sin embargo, en las mentes de los mexicanos existe un pasado histórico cuya continuidad en retrospectiva va más allá de la colonización. Simbólicamente nos asumimos como una nación antigua, descendientes de una cultura prehispánica concreta, la mexica, de donde venimos los mexicanos¹³, situación apoyada por la política del mestizaje que apropio elementos culturales de dicha cultura.

Por otro lado, 2) la universalidad de la nacionalidad frente a la particularidad de sus manifestaciones concretas; es así como en todo el mundo hay territorios con diferente ordenamiento político y económico, y culturas diversas, pero aún pese a esto, todo territorio se asume en términos nacionales y, por esta razón, cualquier individuo obtendrá por derecho de nacimiento su nacionalidad, casi al mismo tiempo que se le asigna un nombre o se reconoce su sexo. Finalmente, 3) el poder político de los nacionalismos frente a su pobreza filosófica.

Esto quiere decir que no podemos ignorar que la identidad y conciencia nacionales adquieren particular relevancia cuando se pretende movilizar a las masas, justificar guerras o impulsar políticas públicas, todo en nombre del beneficio y desarrollo nacionales; mientras que, en términos filosóficos hay muy poco que nos hable sobre su naturaleza, beneficio y propiedades, y que no quede enmarcado dentro de los estudios culturales.

Aunque las condiciones socioculturales, económicas y los intereses que llevaron a los diferentes territorios del globo a concebirse y autoafirmarse en términos nacionales, a finales del siglo XVIII, no fueron exactamente las mismas, hubo factores comunes que permitieron el desarrollo del fenómeno nacional. Como bien menciona Anderson, la invención de la imprenta y el surgimiento paulatino del capitalismo impreso fue angular en la diseminación de las ideas de la Ilustración que desembocó en la declinación de las grandes comunidades imaginadas religiosas, como el cristianismo, y la pérdida de legitimidad del orden monárquico divino. Las mujeres y hombres comenzaron a ver que había una pluralidad de formas de vivir, ser y representar el mundo.

En este sentido es importante notar cómo el lenguaje tanto escrito como hablado fue y sigue siendo uno de los pilares de la identidad nacional, es decir, de la autoafirmación como parte de un grupo cuyas fronteras son delimitadas por un idioma oficial, un territorio específico y un pasado común y glorioso. Al respecto, veremos cómo justamente estos tres aspectos fueron difundidos y delimitados meticulosamente por las instituciones oficiales de educación en la construcción del Estado nacional mexicano.

En México el surgimiento de una representación nacional no fue un suceso esporádico ni arbitrario. Fue la alternativa lógica ante la necesidad de reivindicar el poder político y económico de la élite criolla. Como

¹³ Esto es una generalización y hace referencia más que nada al contenido discursivo de los aparatos de poder del Estado; retórica apropiada principalmente por un sector de la población que no se asume directamente como indígena ni de otro origen continental.

ya se mencionó, los criollos eran un sector privilegiado frente a los indígenas y los esclavos de origen africano, y las demás castas, sin embargo, siempre estuvieron por debajo de los peninsulares, quienes eran los inmigrantes europeos que ocupaban los puestos y cargos administrativos, dejando a los criollos los puestos de tenencia de la tierra (terratenientes) e intercambios comerciales con la metrópoli española a través de la mediación peninsular. Los criollos tenían un rol subordinado sin la posibilidad de ascenso político, aunque culturalmente, en general, compartían los recursos intelectuales, valores y aspiraciones coloniales.

Las concepciones evolucionistas se trasladaron al ámbito social y cultural durante el siglo XVIII, llevando a diferenciar entre grupos sociales más o menos desarrollados en términos racistas. Estas ideas fueron la justificación de la opresión, la colonización, explotación y discriminación de unos sobre otros. En este sentido era lógico pensar que los hijos de españoles nacidos en la Nueva España eran inferiores y su sangre había sido “contaminada” por el contacto directo con el medio hostil del nuevo mundo.

Frente a esto y al fortalecimiento del control de Madrid sobre las colonias, que a través de una nueva ley para esclavos definía las obligaciones de esclavos y amos, las cuales eran mucho más estrictas con los esclavistas y ampliaban los derechos de los subordinados¹⁴, el levantamiento de los criollos tuvo carácter de urgencia. Por un lado, estaba el temor a la sublevación de los estratos inferiores, puesto que eran los criollos quienes tenían la tierra y disponían de trabajadores indígenas y esclavos, por lo que a ellos era a los que menos les convenía la sublevación y actividad política de las clases más bajas; y, por otro lado, a la perpetuación del racismo y exclusión padecido por parte de la metrópoli y la imposibilidad de mejorar su situación (Anderson, 1993, pp. 78, 97).

Aun a pesar de que los movimientos independentistas fueron dirigidos a conveniencia de un sector muy pequeño de la sociedad colonial, es decir, los criollos insurgentes, fueron movimientos proclamados en términos nacionales. Sin embargo, ¿por qué, actualmente, podemos decir que el nacionalismo respaldado por la educación dominante representa una negación sistemática de las alternativas epistemológicas que ofrecían y ofrecen las culturas populares frente a las formas de violencia simbólica y estructural que la imposición intelectual universalista de occidente conllevan? y ¿por qué aun a pesar de ello, la construcción histórica del Estado-nación mexicano logró a través de la retórica nacionalista sacrificios voluntarios y apegos emocionales al territorio y al “nosotros”?

El siglo XIX significó una valorización y difusión del positivismo en los métodos educativos, también como respuesta de oposición a los valores teológicos y metafísicos del siglo anterior. “El sistema de la observación y de la experimentación, con primacía sobre las letras y la religión, tuvo influencia en los métodos y en las materias de enseñanza” (Castro, 1954, p. 209). Esta influencia se puede apreciar en la posición irreductible que hasta la fecha se les atribuye a áreas como las matemáticas y las ciencias en los planes académicos, aunque los métodos de aprendizaje y el empleo consciente en la práctica cotidiana de

¹⁴ Benedict Anderson que durante el periodo de Carlos III (1759-1788) alarmaron cada vez más a las clases criollas, lo que aunado a la difusión de las ideas liberalizadoras de la Ilustración fueron un campo fértil para que los criollos articularan los movimientos independentistas con miras nacionalistas. Entre las reglamentaciones impuestas por la Corona a la Nueva España, el autor menciona que surgen nuevos gravámenes y el incremento de la eficiencia de su recaudación, se hicieron efectivos los monopolios comerciales metropolitanos, centralizo las jerarquías administrativas, se promovió la inmigración de peninsulares y la nueva ley para esclavos más humanitaria (1993, pp.79-82).

dichos contenidos por parte de los estudiantes sean cuestionables. Sin embargo, esta oposición a los valores y poder eclesiástico no implicó una valorización de las culturas populares ni una desestructuración inmediata de las instituciones coloniales, por el contrario, fueron usadas para difundir las ideas de la ilustración apoyándose del método lancasteriano (García Benavente, 2015, pp. 50-60).

Posteriormente, en el siglo XX, José Vasconcelos se convirtió en uno de los fundadores de la educación institucionalizada posrevolucionaria y humanista en México. Fue un pensador que definió los principios ideológicos que en gran medida aún guían el acontecer educativo del país y a su vez construyó y alentó junto con una elite intelectual, la política del mestizaje con objetivos nacionalistas de unificación a través de la educación.

Dicha política de mestizaje tuvo como principal propósito la modernización a través de la creación de una cultura universal y progresista que partiera de la valoración sociogenética y cultural de la raza mestiza, es decir, individuos con ascendencia española e indígena hispanohablantes. Fue concebida como una política racial. No negó ni cuestionó la diferenciación racial, pero buscó reorganizar y reivindicar el pensamiento en función de una revalorización del ser mestizo como imagen de una identidad nacional (Luchtenberg, 2016; Ocampo, 2005, pp.151-155).

Justo Sierra y José Vasconcelos fueron los personajes principales que delinearon la educación en México. Este último, como ya se mencionó, se encargó de articular los objetivos educativos acorde a una identidad nacional mestiza. Durante el gobierno de Álvaro Obregón se creó la SEP en 1921 para centralizar la educación con el objetivo de difundir los ideales revolucionarios y valores del humanismo desde una relación vertical y centralizada. En este momento José Vasconcelos como primer secretario de educación creó las misiones culturales que buscaban incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación y nuevamente una de las principales empresas educativa fue la alfabetización para lograr la difusión de ideas y valores nacionales (SEP, 2016, p. 219). No sobra decir que la educación mexicana tiene una fuerte connotación asimilacionista e integradora de la diversidad cultural a un proyecto nacional.

Otro hito importante en la historia de la educación en México fue durante el gobierno de Adolfo López Mateos cuando Jaime Torres Bodet era el secretario de educación pública. En este periodo se expandió la cobertura y la construcción de infraestructura educativa a través del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) y los mayores esfuerzos y gasto público se concentraron en la ampliación de la cobertura y la alfabetización de la población sobre todo en zonas rurales. Este enfoque perduró hasta que en 1993 se reglamenta la descentralización de la educación (Ibidem., pp. 219-220; Calvo, s.f., párr. 6) y se dotó de mayor autonomía a los gobiernos estatales. El rol de la educación fue de la mano con la creciente industrialización y urbanización que demandaba capital humano para desarrollar actividades técnicas.

Beatriz Calvo (s.f.) hace un análisis sobre el impacto de la descentralización en el subsistema de supervisión de los estados de la república. Para la autora la descentralización como parte de la política de modernización de la educación lejos de solucionar los problemas históricos de este ámbito implicó una reestructuración en las relaciones de los diferentes actores educativos a nivel estatal y local en ocasiones conflictiva e inequitativa. Además, expone que el servicio de supervisión dista mucho de lo que se planteó formalmente,

es decir, las funciones oficiales de la supervisión educativa no se llevan a cabo en su integridad puesto que prioriza en su mayoría los aspectos administrativos sobre los pedagógicos. Para la autora, “el debilitamiento de dichos servicios (supervisión) ha sido una causa del deterioro de la calidad de la educación básica” (párr. 1).

Según la autora, las principales problemáticas educativas que han subsistido en el Sistema Educativo de México (SEM) son el: analfabetismo, deserción, ausentismo, reprobación, repetición, bajo aprovechamiento y, en general, fracaso escolar. A lo cual se suman fenómenos surgidos en las estructuras institucionales como el centralismo, el burocratismo, el anquilosamiento de las prácticas docentes, así como la presencia del sindicato magisterial (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE) en el SEM lo que deriva en constantes pugnas por intereses diversos.

Si bien la descentralización busco remediar en parte estas problemáticas haciendo más eficientes y autónomos los procesos educativos a nivel estatal, también implicó la acentuación de problemáticas económicas, administrativas y pedagógicas.

La descentralización, como se mencionó, fue parte de las medidas adoptadas frente al modelo de modernización de la educación cuyo objetivo era la “transferencia del poder central o federal a las colectividades regionales” (Calvo, 2003, p.284). Lo que se pretendía con esta medida era generar la eficiencia al desburocratizar los procesos administrativos y aumentar la autonomía de los estados, municipios y escuelas para propiciar su participación en el funcionamiento de la educación.

De acuerdo con la autora son dos enfoques a través de los cuales puede entenderse la descentralización: por un lado, el enfoque neoliberal que fomenta el funcionamiento del SEM a partir de criterios del libre mercado como la competencia. La competitividad entre escuelas y entre estudiantes desde esta óptica se convierte en el motor de la calidad educativa. Las escuelas utilizan su autonomía para definir los criterios que se deben desarrollar para lograr los niveles de competencia demandados en el mercado educativo. Los esfuerzos de mejora de las escuelas son orientados a obtener mayor prestigio, reconocimiento, matriculación y figurar como la mejor opción en los procesos de selección de escuela dentro de las familias.

Por otro lado, desde el enfoque de la democratización de la educación se enfatiza la transferencia del poder central para incitar la participación social en la toma de decisiones. En este sentido, la autonomía sirve para mejorar el uso del gasto público y a su vez la responsabilidad de los estados sobre lo administrativo, pedagógico y económico del SEM permite tomar decisiones adecuadas al contexto precisamente porque se acorta la distancia entre los poderes institucionales y las realidades educativas particulares (Calvo, 2003).

Sin embargo, este no fue un proceso armónico, por el contrario, derivó en avances desiguales entre los diferentes actores educativos. Una de las críticas que hace Calvo a dicha estrategia es que se basó en una distribución de recursos económicos que respondían a un contexto histórico específico y esa distribución no ha sido modificada desde entonces, lo que coloca en posición de desventaja a varios estados de la república. Al adquirir la responsabilidad del gasto educativo, los estados con menor desarrollo socioeconómico carecen de posibilidades para sobrellevar las nuevas responsabilidades.

En el ámbito pedagógico, la descentralización no modificó la desigualdad de base entre municipios y localidades, lo que deriva en que las escuelas ubicadas en zonas marginadas, rurales, aisladas y pobres sean las que reciben menor atención y apoyo como: la falta de equipos técnicos y profesionales, nula capacitación docente y de supervisión, etc. (Calvo, 2003, p. 287). Esto también ha generado en algunos casos la búsqueda de financiamiento externo, por parte de particulares, para que las escuelas puedan solventar los gastos de su funcionamiento, lo que ha sido interpretado como una forma sutil de privatizar la educación (Calvo, s.f. párr. 20).

Además, en el ámbito administrativo y sindical la autora resalta que las formas de supervisión, monitoreo y evaluación reducen los aspectos pedagógicos a lo meramente administrativo¹⁵. También subsiste una dinámica de poder y control organizativo por parte del sindicato lo que ha permitido que muchos puestos, entre ellos el de supervisión, sean asignados de acuerdo a intereses sindicales o, en otras palabras, por dedazo (Calvo, s.f.). Esto es importante porque nos remite a una situación en la que muchos cargos dentro de la estructura del SEN son desempeñados por personas que pueden no tener la formación, el interés o la vocación para mejorar la educación.

Los servicios de supervisión escolar tradicionalmente han sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas, autoritarias y anquilosadas que día con día deterioran más los resultados de la educación. No se cuenta con equipos de supervisores profesionalmente sólidos, que impulsen las tareas pedagógicas en las zonas escolares que atienden. En la práctica, los supervisores siguen distinguiéndose más por sus estilos autoritarios y por funciones exclusivamente de inspección, es decir, administrativas, de vigilancia y de verificación (Calvo, s.f. párr. 25).

Pese a lo hasta aquí mencionado comparto con la autora una visión esperanzadora con respecto a la descentralización en la medida que ha sentado las condiciones para que los estados y en los municipios se puedan articular programas y proyectos en apego al contexto y las necesidades de los estudiantes. Aunque aún los estados deban hacer trabajo de traducción de las políticas y programas nacionales para adecuarlos al contexto, como es el caso del Programa Nacional de Convivencia Escolar, las necesidades que orientan muchos programas nacionales son coherentes con las necesidades de los contextos locales educativos. Se han abierto espacios de dialogo para generar nuevas culturas de aprendizaje.

¹⁵ Beatriz Calvo (s.f.) basa su análisis en un estudio de caso sobre el servicio de supervisión en el estado de Chihuahua, donde se evidencia que, en gran medida, los supervisores terminan por reducir y limitar sus visitas a las escuelas a través de un formato que hay que llenar, lo cual dista mucho de sus funciones formales en referencia a la capacitación y asesoramiento que deben brindar a los docentes de grupo. Algunas de las conclusiones de la autora pueden extrapolarse al estudio de caso de la presente investigación en lo que respecta al rol del servicio de supervisión. Para la autora, es necesaria la construcción y promoción de una cultura de supervisión diferente, que no se centre únicamente en el aspecto de inspección a partir de criterios estandarizados, sino que priorice el asesoramiento y acompañamiento pedagógico a lxs docentes, para lo cual, asimismo, el y la supervisora deben ser formados y actualizados en relación con la apropiación de la autonomía curricular por parte de la comunidad educativa (párr. 92-96). Como se pudo observar, en el caso de los centros educativos que recibieron el proyecto de Jugando Soy, el rol del supervisor es determinante con respecto al desarrollo de los proyectos, en este caso transversales, y lxs docentes se encuentran supeditadxs, en muchas ocasiones, al carácter punitivo de la inspección.

La educación como institución legitimadora del conocimiento, dispositivos de control cultural y diversidad cultural

Hay una serie de conceptos particularmente problemáticos debido a la polisemia que los envuelve. Esos conceptos son utilizados para nombrar fenómenos y hechos, dando por sentado alguno de sus significados, sentidos o dimensiones, sobre otras. Ejemplos de estos conceptos son: cultura y diversidad cultural, cuyo uso se ha extendido en las últimas décadas a través de organismos internacionales y la retórica de los Estados nacionales para, a través de los diferentes niveles de gobierno, justificar el desarrollo e implementación de políticas públicas, programas y proyectos en ámbitos educativos, turísticos, de la salud y científicos, aunque aún haya debates sobre sus características, dimensiones, implicaciones e impactos.

Aunque aquí no se va a argumentar a favor o en contra de las siguientes afirmaciones, se muestran algunos ejemplos del peso simbólico, económico y político que tienen estos conceptos a la hora de nombrar realidades, orientar acciones y objetivos, y que se han convertido en eslogan de gobiernos, candidaturas, nuevos programas, pero a su vez también como elementos discursivos que no se limitan al gobierno, puesto que organismos no gubernamentales como asociaciones civiles, colectivos de arte, etc., también los incorporan a su marco de acción.

La cultura como motor de transformaciones; la cultura de paz para prevenir violencias y aplacar la inseguridad; la educación para la convivencia con el objetivo de respetar la diversidad cultural y fomentar ambientes de paz e interculturales; la diversidad cultural como atracción turística para fomentar el reconocimiento y la valorización de la riqueza histórica y sociocultural de los pueblos, etnias e identidades colectivas; y un largo etcétera son algunos de los ejemplos discursivos en que las palabras cultura, diversidad cultural e interculturalidad hacen su aparición con la intención de vislumbrar una sociedad más justa, inclusiva y equitativa (PND 2013-2018; PND 2019-2024; Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, CESOP, 2006).

Con lo anterior se quiere poner de manifiesto el uso y la inquietud política y social en torno a estas categorías, así como la responsabilidad que se les atribuye en lo referente a resolver problemáticas para propiciar el desarrollo nacional; y a su vez, con ello enfatizar la importancia y trascendencia de lograr consenso con respecto a qué son y cómo históricamente se han construido para, posteriormente, describir la relación entre cultura, diversidad cultural y epistémica con la educación.

Aquí convendría preguntarnos ¿en qué medida influye el rol o espacio enunciativo de cada actor político en la significación y el sentido de los conceptos?, ¿cuándo podemos hablar de actores políticos y el rol del contenido discursivo o el espacio discursivo en la definición de un actor político?, ¿hasta qué punto los significados varían de acuerdo al espacio de enunciación?, ¿qué realidades enmarcan o excluyen?

En este punto cabe recalcar que existe una distinción entre sociedad y cultura. Mientras que la sociedad es el espacio/escenario donde surgen y son posibles las interacciones entre individuos y grupos; la cultura es el código simbólico que aglutina, une y separa personas, y que condiciona y delimita sus formas de interacción y alcances dentro de la sociedad; dicho código al ser cultural es también histórico y maleable.

De acuerdo a Bonfil Batalla en la sociedad existen relaciones asimétricas permeadas por el control cultural, entendido como la capacidad social de ciertos individuos para decidir sobre algunos elementos culturales, así como para usar, producir y reproducirlos. Esta capacidad tiene un aspecto cultural, social e histórico; por un lado, la capacidad de decisión es la síntesis y manifestación de un contexto simbólico específico, de cuyos juicios de valor y marcos de referencia culturales, influyen y determinan directamente las decisiones sobre los usos y producción de los elementos en juego (Batalla, 1981, p.183-184).

En pocas palabras, la capacidad de decisión misma, sobre los elementos culturales que sirven de recurso simbólico y material para realizar un propósito social, es un hecho cultural que a su vez genera cultura; y, por otro lado, es social e histórica porque aunque pueda ser individual la toma de decisión su efecto alcanza al conjunto de la sociedad y, además, no es estable ni uniforme en el tiempo; se transforma de acuerdo a los recursos que cada grupo humano requiere para asegurar su continuidad cultural (Ídem.).

En este sentido al hablar de control cultural también hablamos de resistencia cultural en la medida que el control cultural que cierto segmento de la sociedad ostenta, amenace la realización histórica de un proyecto colectivo y la continuidad cultural de otro grupo o segmento social. Es aquí donde podemos preguntarnos qué fuerzas y condiciones generan el cambio y la transformación de las dinámicas de control cultural, y en qué medida ese control cultural es estable en tiempo y espacio con respecto al tipo de elemento cultural de que se trate y al grupo que tenga su dominio.

Desde los puntos tratados hasta aquí ya se puede afirmar que el control cultural no es uniforme ni unilateral, todos los individuos y grupos ejercen control cultural en cierto nivel que depende y a la vez es condicionado por el rol que ocupan en la estructura sociocultural, puesto que afirmar lo contrario significa que aceptamos que hay individuos y grupos que no generan cultura y únicamente son actores pacíficos que reciben de forma alienada los valores y elementos culturales que se les impone. Aquí partiremos de la premisa que reconoce a todos los individuos con la capacidad de crear/hacer cultura y de esta manera expresar simbólicamente su existencia.

Siguiendo con el autor, dichos elementos culturales sobre los cuales se puede tener cierto poder de decisión y, por ende, de control, pueden ser recursos de tipo:

- a. Materiales, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano;
- b. De organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas;
- c. De conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas;

- d. Simbólicos, códigos de comunicación y representación, signos y símbolos;
- e. Emotivos, sentimientos, valores y motivaciones compartidas; la subjetividad como recurso. (Batalla, 1981, p.184)

Teniendo en cuenta la anterior categorización podemos decir que la escuela como institución tradicional de educación es un elemento cultural de un tipo particular en la medida que actúa como nodo donde se interseccionan, usan y se producen más y diversos elementos culturales de todo tipo. Recursos que históricamente forman parte esencial de dinámicas de control y transformación cultural.

Una de las aportaciones que Bonfil Batalla introdujo al concepto de cultura es su distinción entre cultura autónoma, enajenada, apropiada e impuesta, a partir del análisis del control cultural. Esto nos permite analizar la dinámica cultural a través de las relaciones de poder que determinan la decisión sobre los diferentes elementos culturales que convergen en la realidad social. En este sentido, la escuela históricamente ha sido la principal herramienta institucional de aculturación.

De acuerdo a Batalla, un análisis de la cultura debe trascender un esquema de categorías preestablecidas que únicamente permite rellenar campos y describir ciertos rasgos culturales. En este sentido, más que pensar a la cultura como un conjunto de elementos tangibles o intangibles, espirituales, normativos, materiales, etc., el autor nos lleva a problematizar en torno a las relaciones subyacentes que posibilitan a ciertos elementos culturales posicionarse como hegemónicos o subalternos en determinado momento y espacio, así como el nivel de apropiación y decisión que los actores sociales pueden o no tener sobre ellos para usarlos, reproducirlos y transformarlos (Batalla, 1981, p. 184).

La cultura desde esta perspectiva no sólo es asumida como un conjunto de símbolos y significados dados que el individuo y los grupos adquieren inconscientemente, o recursos materiales e inmateriales que en ocasiones pueden ser paradójicos, complejos y hasta contradictorios, sino que la cultura es un conjunto de elementos que se construyen y definen a partir de relaciones intrincadas de poder; por lo mismo, es el escenario y el recurso mismo en disputa desde diferentes niveles de consciencia e intencionalidad donde las identidades y sentidos de pertenencia y diferenciación que marcan fronteras entre lo propio y lo ajeno desde un sentido subjetivo tienen un papel determinante.

En este sentido, aunque la educación escolarizada es la síntesis de una serie de elementos culturales que sirven a la construcción de un proyecto nacional, en la medida que estos elementos sirvan para la reproducción, transformación y continuidad cultural de los diferentes proyectos colectivos y personales, es decir, de la diversidad cultural que converge en la escuela, ésta tiene una función social. La importancia de una educación que se construya de forma comunitaria y democrática radica en que posibilita la apropiación y construcción de los procesos pedagógicos y de los recursos culturales en función de un bien común y las necesidades reales de los individuos.

Para Bonfil Batalla, la relación que se genera entre los actores sociales que tienen el control o poder de decisión con respecto a los elementos y/o recursos sobre los cuales se ejerce ese control, expresado como la capacidad de uso, producción, reproducción, etc., es decir, poder responder a las preguntas ¿quién tiene el control sobre qué? nos permite analizar y explicar las relaciones culturales en el seno de una sociedad

diversa y de esta manera definir procesos en términos de autonomía, enajenación, apropiación e imposición, así como ir caracterizando las distinciones, paradojas y debates que plantea la diversidad cultural en relación con la desigualdad social.

La cultura autónoma es aquella que se expresa simbólica y materialmente como consecuencia de la decisión libre y creativa en los modos de uso, reproducción y producción sobre los elementos culturales particulares/proprios con los que los actores sociales responden al medio. Los recursos culturales son propios y la decisión sobre ellos es también propia y posible. Un ejemplo pueden ser los oficios tradicionales y los productos que se derivan de ellos, los cuales además de cumplir una función sociocultural también tienen relevancia económica. El rol y los modos de producción y uso del pulque como bebida tradicional y festiva en algunas comunidades indígenas o campesinas, como el caso de San Agustín del Pulque en la frontera norte de Michoacán que es muestra de ello.

Por otro lado, la cultura apropiada que conforma el ámbito de lo propio es posible cuando existe una “matriz cultural” autónoma. Esto quiere decir que en la medida que exista un núcleo simbólico o marco de referencia creado y a partir del cual se crea, innova y produce en y al grupo diferenciado, se añaden e incorporan elementos culturales nuevos que ajenos en algún momento pasarán más tarde a constituir lo propio desdibujando incluso esas fronteras en el tiempo. Tal es el caso de los elementos culturales incorporados en una época específica, como el jitomate en los intercambios comerciales durante la colonización en América que, actualmente, es un ingrediente imprescindible y particularmente importante en la cocina mexicana.

Lo expuesto hasta aquí nos permite ver que la definición de lo propio y ajeno no es armónico ni estable en el tiempo y, por otro lado, rescatar la relevancia que para Bonfil Batalla tiene la cultura autónoma en la posibilidad de autocreación y afirmación de un grupo, es decir, en la construcción de su identidad.

Mientras que la cultura impuesta y enajenada constituyen el ámbito de lo ajeno y son el resultado de un debilitamiento de la resistencia y fortalecimiento de la imposición en lo referente a elementos culturales y la decisión que sobre ellos se tiene. En otras palabras, lo ajeno deriva en la negación de la diferencia o, más concretamente, de la identidad. Aunque al respecto Bonfil Batalla también hace una importante acotación: la existencia de una cultura propia es condición para la afirmación de una identidad y proyecto social diferenciado, pero no siempre lo propio toma ese rumbo, por decirlo de alguna manera, emancipatorio. “En tanto los individuos se identifican como pertenecientes a un mismo y exclusivo grupo, reivindican la existencia de una cultura propia.” (Batalla, 1981, p. 187).

Al respecto cabe una reflexión sobre las decisiones educativas y su legitimidad, lo cual está íntimamente relacionado con la categoría filosófica y sociológica de agencia¹⁶. La educación formal, como es claro, se encuentra en manos del Estado, esta agencia ha sido legitimada histórica y retóricamente a partir de la idea de un todo homogéneo del cual se forma parte. A través del discurso de una identidad mestiza nacional un grupo de expertos han sido los encargados y posibilitados en construir la educación hegemónica, respaldada por una idea del bien común y progreso.

¹⁶ Se entenderá aquí como la capacidad que posee un agente (una persona o colectividad) para actuar en el mundo.

En primera instancia pareciera que esta educación coincide con la realidad social mestiza, por ello se acepta de *facto* lo que la institución educativa prescribe dejando la posibilidad, no menos problemática, de autodeterminación a los grupos que se asumen como colonizados, con su propio proyecto y visión de desarrollo, es decir, los “indígenas”. Sin embargo, como también lo menciona Pérez Tapias (2000), el fallo de la educación dominante se encuentra en su divorcio con los sentidos locales y particulares de la diversidad que engloba lo mestizo. Aunado a ello, los objetivos tradicionalmente atribuidos a la educación, entre ellos la alfabetización y el mejoramiento de la calidad de vida a través del acceso a mejores opciones de empleo, no se han cumplido ni beneficiado a los más vulnerables. Ante esto hay una pérdida de legitimidad de las decisiones y orientaciones educativas formales, la educación pierde el sentido de lo propio y colectivo.

Según Bonfil Batalla las fronteras entre lo propio y lo ajeno son difusas, en ocasiones ambivalentes, lo que entre otras cosas vuelve complicado generalizar la anterior afirmación. Pero está claro que la educación hegemónica pocas veces beneficia a lxs pobres, mujeres e indígenas, pero estxs ultimxs cuentan con el derecho de autodeterminación más ampliamente difundido. Esto radica principalmente en la distinción que establece Batalla con respecto a grupos subalternos con respecto a los colonizados.

En los grupos subalternos, que pueden ser mujeres, pobres, campesinxs, etc., existe un núcleo de cultura propia que se afirma como alternativa, pero no contraria a un proyecto civilizatorio común; en el caso de los grupos colonizados en vías emancipadoras existe también un núcleo de cultura propia, pero que se afirma como diferente y con “otro” proyecto civilizatorio. Lo que aquí se propone es que la práctica educativa debe ampliar y posibilitar el derecho a la autodeterminación y el poder de agencia a nivel local considerando la diversidad cultural inherente a las sociedades humanas. Partir de un cuestionamiento del proyecto civilizatorio que se plantea como común y al mismo tiempo construir de base la concepción del *bien común*, para que se recupere y/o refuerce una educación propia. En otras palabras, la premisa subyacente es que la violencia escolar, el rezago, el abandono en gran medida son solo manifestaciones de un mismo fenómeno: la pérdida de legitimidad de la educación dominante por parte de los más vulnerados.

Es de vital importancia recuperar y reiterar el sentido del *bien común* para no caer en extremos, que como se ha expuesto, por el lado de la institución educativa suprimiendo la diversidad e imponiendo visiones unívocas sobre progreso, y por el lado individual o de particularismos exacerbados las decisiones que atenten contra los derechos y bienestar de los otrxs. Por ejemplo, los padres que deciden no vacunar a sus hijos por estar en contra de las vacunas o las comunidades que prefieren no impartir educación sexual a los más jóvenes por cuestiones ideológicas. Los anteriores son ejemplos de *agencia* que muestran además que no forzosamente es positiva cuando no va acompañada de un diálogo horizontal y procesos de sensibilización entre todos los afectados¹⁷.

¹⁷ Considero que esto es parte de un debate más profundo, el cual se encuentra limitado para los propósitos de la presente investigación. Cabe mencionar que hay casos particulares que requieren atenciones inmediatas donde no siempre hay lugar para procesos de sensibilización, por lo que la autoridad se impone, tal es el caso de las vacunas obligatorias ante una epidemia o casos extremos de salud pública. De igual manera la educación institucionalizada desde la política del mestizaje fue útil, urgente y necesaria para el momento histórico postrevolucionario, sin embargo, es tiempo de replantearla, rearticularla, ante las problemáticas actuales de conflicto sociocultural, monopolios y degradación medioambiental. No puede sostenerse que la educación escolarizada actual responde a las necesidades de la diversidad cultural.

Continuando con lo anterior, el universo de lo propio y el de lo ajeno, como los entiende Batalla, se conforman a partir de dos procesos paralelos, el de resistir e imponer, -en la medida que estos procesos refuerzan algunos elementos culturales sobre otros- y teniendo en cuenta los mecanismos que los grupos e individuos generan para posicionarse frente a ellos. Lo propio y lo ajeno en última instancia más que referirse a un contenido específico o un discurso, alude a la función social del mismo y los sentidos que genera, o en términos de Galtung (2017, p.150), en qué medida los elementos culturales sirven para satisfacer y reivindicar las necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad); de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); de reconocimiento o identitarias (negación: alienación); y de libertad (negación: la represión).

Tal es el caso del EZLN quien finalmente adopta como nombre y figura tutelar a un líder revolucionario (Zapata) de otro estado y momento histórico, el cual a su vez ha sido reivindicado por el discurso oficial, que se propaga ante todo mediante la educación federal, como personaje ilustre. La discusión para analizar si Zapata es un símbolo propio o ajeno radicaría en determinar en qué medida contribuye a reivindicar y lograr un proyecto colectivo dentro o al margen del Estado-nación.

Es así como lo propio son todos los recursos que sirven para la realización del proyecto sociocultural del grupo y lo que permitirá su continuidad histórica; son los elementos simbólicos que conforman las identidades colectivas e individuales y lo que permite hablar de sociedades diferenciadas porque se reconocen como diferentes o alternativas frente a otra imperante y hegemónica.

Lo propio es el resultado o síntesis del fortalecimiento de la resistencia frente al debilitamiento de la imposición. Las personas pueden decidir, y de hecho lo hacen, sobre lo que les concierne y cuando se enfrentan a un elemento cultural ajeno lo apropian y lo vuelven suyo a partir del marco interpretativo que su propia cultura les da.

El caso del sistema educativo hegemónico tradicional u oficial en México se puede analizar y desentrañar a partir de la teoría del control cultural. Como ya se mencionó, la educación es un elemento cultural en tanto se plantea como medio y recurso necesario para alcanzar un proyecto social de desarrollo. Sin embargo, el planteamiento de sus objetivos y lo que es en sí misma dependen del lugar de enunciación y del nivel de decisión que sobre ella pueden tener los actores sociales que la enuncian, usan, producen, reproducen y acceden a ella.

Educación formal y la “otra”

La educación ha sido considerada la principal vía de movilidad social, entendida como la posibilidad de un individuo para mejorar su condición de vida y elevar su nivel socioeconómico. La educación en términos generales es considerada por un segmento amplio de la población como un medio para el crecimiento económico y desarrollo sociocultural. Esto ha desembocado a su vez en una asociación histórica entre educación, progreso material, mérito y éxito individual. Lo anterior tiene una influencia en la manera en que los individuos se perciben a sí mismos, es decir, construyen su identidad, y valoran su historia personal. Por lo mismo, la educación es entendida como un pilar no solo del desarrollo económico de los países sino también de forma paralela un pilar de desarrollo individual.

Pero la educación no escapa a la ambivalencia conceptual, lo que conlleva a ciertas actitudes hacia otras prácticas que también son educativas y que, sin embargo, ante la falta de un reconocimiento social y jurídico, o consenso sobre lo educativo llegan a ser discriminadas o invisibilizadas. Por tal motivo, y ante la importancia sociocultural del hecho educativo, en este apartado se pretende ofrecer una definición sucinta sobre educación y las diferentes formas que puede adquirir dependiendo los procesos de aprendizaje, intencionalidades y espacios en que se generan. Se pretende a su vez marcar una distinción, útil para la presente investigación, entre educación y escolaridad, aclarando que no toda la educación se da en la escuela, aunque la presente tesis aborda principalmente la educación escolarizada.

Una parte considerable de la población de nuestro país asocia a la educación con la escuela y en muchas ocasiones las usan como sinónimos: “una persona sin educación es aquella que no fue a la escuela”. Esta concepción entre otras cosas propicia que se pase por alto que los seres humanos nunca dejamos de aprender y precisamente por ser entes sociales, es en los procesos de socialización donde nos construimos como individuos. Es a través de una dinámica constante de apropiación, re-significación y selección de una serie de elementos culturales como códigos, conocimientos, creencias, valores, lengua, etc., es decir, de la subjetivación de nuestra experiencia cultural que nos desarrollamos como personas (Giménez, s.f.).

El aprendizaje y el desarrollo del individuo no es monopolio de la educación formal, pues los procesos de aprendizaje que permiten el desarrollo de la persona se dan dentro y fuera del territorio escolar. De acuerdo con Morales (2016), “la educación es el proceso de construcción del conocimiento. El conocimiento es más que información, es entender el sentido. Es la información en contexto. Primer contexto, quién somos y quiénes somos, a qué cultura pertenecemos. Qué relatos explican nuestros actos, pensamientos y sentimientos, dando valor a los acontecimientos” (p.8).

Conuerdo con el autor con respecto a que la educación es un proceso, lejos de ser algo que se tiene o no, es algo en lo que se participa con otros donde se socializan y negocian conocimientos, significados, creencias, valores. Como todo proceso, la educación está conformada por pautas, es un aprendizaje organizado social y culturalmente. Sin embargo, ante lo expuesto hasta aquí cabe preguntarnos qué se entiende por educación formal y a que nos referirnos con la “otra” educación.

La educación formal es aquella que ha sido institucionalizada y, por lo mismo, legitimada por el Estado. De acuerdo a Marenales (1996) la educación tiene una doble dimensión: reproduce, difunde y socializa el orden cultural en función de un proyecto sociocultural y al mismo tiempo es el resultado de dicho proyecto; “el proyecto cultural de una sociedad, sus valores, componentes de su visión política y económica, son mediatizadas por el sistema educativo y transformados en experiencias educativas que responden a las tendencias de los currículos □...□ (éste a su vez es) expresión del proyecto cultural de una sociedad” (p.3-4). Aunque existen otras formas y procesos de organizar el aprendizaje que influyen en los proyectos culturales de una sociedad, es la educación escolarizada la que dispone de medios/recursos materiales y simbólicos para legitimarse a sí misma y tener un espectro de incidencia mayor, lo que la convierte en la educación hegemónica.

A pesar de ello, la educación institucionalizada o escolarizada es solo una parte del universo educativo. Existen otras clasificaciones y dimensiones educativas a través de las cuales los individuos también acceden a conocimientos, códigos y sentidos para comprender su entorno y desarrollarse como personas. Marenales expone una forma de clasificar la “otra” educación como un abanico de procesos informales y no formales. Estos procesos pueden ser complementarios y en ocasiones antagónicos a la educación formal, pero se definen a partir de su distinción con esta última.

La educación informal hace referencia a las vías cotidianas no institucionalizadas y difusas (en un sentido explícito de lo educativo, puesto que la *familia* es una institución, sin embargo no está articulada con el sentido explícito y formal de lo educativo: una familia enseña, pero decide qué enseñar, no hay una organización social específica de los conocimientos o valores para transmitir) de acceder y construir conocimientos, como los grupos de amigos o los medios de comunicación como Facebook, T.V., radio, etc. (Selva Artigas citado en Marenales, 1996, p. 2-3, 6).

Mientras que la educación no formal es aquella conformada por un aprendizaje organizado y específico con carácter instructivo que sucede en espacios institucionalizados, pero sin el carácter educativo específico o al margen de las instituciones escolares oficiales, como los talleres de oficios, fábricas, museos, sector laboral, de la salud, o incluso acciones educativas como talleres de formación o diplomados impartidos por instituciones que no cuentan con reconocimiento y validación formal del sistema oficial, en el caso de México por parte de la SEP, y que por lo general va destinada a subgrupos: grupos etarios, étnicos, o de áreas profesionales específicas (Ibidem. p. 5-6).

Para dicho autor, el reconocimiento de estas otras dimensiones de lo educativo no significa precisamente la invalidación y crítica al sistema educativo escolarizado sino con ello se pretende visibilizar las múltiples dimensiones del aprendizaje y la complementariedad, influencia u obstaculización de los otros ámbitos sociales en la forma de entender y organizar lo escolar.

Las fronteras de la educación formal, informal y no formal no son estables ni precisas, como ya se insinuó, estas esferas de lo educativo se cruzan, se complementan y en ocasiones se contraponen. La existencia de una educación formal respondió a la necesidad de establecer espacios específicos con contenidos específicos para el desarrollo de una visión de ciudadanos en un contexto donde las sociedades crecían, se industrializaban y la migración aumentaba, generando la pérdida de presencia o poder en el área formativa

de los núcleos familiares, comunitarios y/o religiosos. En el caso de México fue necesaria una instrucción ante la creciente industrialización y urbanización del país a inicios del siglo XX, que difundiera a su vez una identidad y proyecto nacional “mestizos”.

Actualmente, ante los cambios y desarrollos científico- tecnológicos se incrementa la necesidad y reconocimiento tácito de vías no formales e informales de educación y se pone de manifiesto la importancia de “Aprender a ser”, “Aprender a conocer”¹⁸ a lo largo de la vida. El desarrollo de habilidades que permitan el aprendizaje constante y autodidacta cobra mayor relevancia. Un ejemplo de lo anterior es la actual pandemia que obliga o enfrenta a los estudiantes, acostumbrados a recibir instrucciones precisas, a buscar otros medios de comprensión y aprendizaje.

Ante lo anterior se agudiza la crítica y el debate sobre las fallas de los sistemas educativos nacionales y al mismo tiempo se plantean la posibilidad de hallar soluciones en la educación informal (adquirida por las personas durante toda su vida a través de actitudes, valores, aptitudes y conocimientos; a partir de su experiencia cotidiana y de las influencias de su medio) y no formal (adquirida por las personas a través de la actividad educacional organizada que esté situada fuera del sistema de educación formal) (Marenales, 1996, p.2). Esto a su vez, permite exponer una vía de análisis para próximas investigaciones, ¿este cambio de paradigma educativo que se promueve discursivamente perfila una futura privatización de la educación que, entre otras cosas, permite al Estado, como se diría coloquialmente, *lavarse las manos* con respecto a sus obligaciones, al tiempo que responsabiliza únicamente al educando de su proceso de formación dejándolo a merced del mercado educativo? Si ahora cobra mayor relevancia el aprender a aprender a lo largo de la vida, ¿cómo determinar si el Sistema Educativo Nacional está capacitado y, además, comprobar que lo hace?

Pese a esto, los cambios que promueve el Nuevo Modelo Educativo en los planes curriculares, además de enfatizar discursivamente los valores de la democracia y el sentido humanista de la educación, en general se han traducido en la práctica pedagógica de los niveles básicos como un incremento de los contenidos y asignaturas, que incluyen áreas de formación históricamente relegadas, como son las habilidades socioemocionales y el arte, entre otras. A los docentes se les solicita mayor dominio de materias y capacidades y a los estudiantes se les responsabiliza por su aprendizaje en la medida que las nuevas áreas de formación, lxs debe habilitar para aprender por sí mismxs.

Y, por otro lado, la “otra” educación sigue siendo eso, dimensiones apenas visibles y en ocasiones útiles para el desarrollo de las clases y la contextualización de los contenidos, pero ocupando espacios poco reivindicados en un sentido económico y sociocultural. Ejemplo de ellos lo tenemos en las personas que tras haber adquirido conocimientos y desarrollado competencias suficientes por vías no formales e informales que lo capacitan para desempeñar cargos laborales en escenarios diversos son excluidos y/o discriminados por no contar con validación oficial, en otras palabras, “papelito habla”.

¹⁸ En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) se aborda más ampliamente lo que suponen los cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser.*

Aunque no se contradice la obligación y el derecho del Estado de organizar la educación nacional, socialmente se alude a la caducidad de las formas tradicionales de organizar y concebir la educación formal-escolarizada, debido precisamente a los cambios y problemáticas globales en términos de convivencia, de incertidumbre, de demanda de competencias laborales y de aprendizaje constante más allá de espacios y contenidos definidos a priori. La transformación que se exige a la educación formal y tradicional y que a su vez ya forma parte de las inquietudes políticas en torno a lo educativo están relacionadas no solo con reconocer la existencia de prácticas educativas informales o no formales para ser conscientes de las mutuas influencias, sino que incluya en su praxis métodos y enfoques que han constituido la praxis educativa de las áreas no formales e informales históricamente.

Como expone Marenales, los currículos modernos se encuentran ante una doble exigencia, por un lado, que atiendan las áreas clásicas del conocimiento y, por otro lado, que incluyan ámbitos que tradicionalmente se delegaban a los entornos privados familiares, como la educación sexual, higiene personal, y a aquellos que se refieren a problemáticas sociales generalizadas como el deterioro del medio ambiente (Ibidem, p.3).

El problema de ello no es en sí la exigencia a los currículos, lo que en primera instancia puede ser el resultado de un descuido inicial o de una conceptualización limitada de lo educativo que solo lo centra en las áreas clásicas. Es decir, actualmente se exige un esquema integral para conformar los currículos porque la concepción y finalidad de la educación trasciende los procesos unidireccionales de transmisión de información. Sin embargo, el riesgo radica en que dicha exigencia sea abordada sin transformar el paradigma educativo dando lugar a currículos desbordados de temas y asignaturas sin abonar a los procesos y las relaciones dentro de la comunidad educativa.

Además del reconocimiento de las áreas de formación informal y no formal, y la necesidad de responder y adaptarse a los cambios del entorno, la escuela debe brindar al individuo las habilidades y competencias para dirigir su aprendizaje y realizarlo a lo largo de su vida de forma autodidacta. Cabe preguntarnos si la empresa que se solicita a la escuela es realizable o acaso excesiva, ¿los cambios educativos esperados se realizarán dentro del margen de la institución escolar o apela a una desescolarización de la sociedad donde la “otra” educación sea reconocida, valorada y validada?

Las transformaciones exigidas al Sistema Educativo Nacional son a su vez reflejo de una inquietud y necesidad compartida globalmente. Es por ello que gran parte de los discursos y reformas educativas en México recaban los postulados que al respecto de la educación se están planteando globalmente por medio de organismos internacionales como la ONU y sus respectivas áreas de especialidad como la UNICEF, la UNESCO, etc., y que podemos ver cristalizados en textos como *La educación encierra un tesoro* (Delors, J., 1996), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos* (UNICEF, 2008) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de los cuales la educación ocupa el puesto cuatro. Sin embargo, muchas de las acciones y políticas educativas nacionales que recaban dichas premisas en la práctica local afrontan la aún vigente estructura educativa tradicional, situando en un nivel de no formalidad las acciones transversales que responden a esta reconfiguración de la función educativa.

Finalmente, se concluye este apartado rescatando cuatro puntos que Marenales (1996) ofrece como una síntesis de los fallos representativos de la educación oficial dominante.

- a) La crisis de la educación formal se debe a la imposibilidad del Estado de seguir financiando sus costos; los servicios educativos son altamente onerosos y tienden a serlo cada vez más.
- b) Son de muy limitada eficacia y tienden a reproducir las desigualdades sociales. En la mayoría de los países en desarrollo se produce una deserción del 50% a nivel de enseñanza primaria, menos del 20% termina secundaria y nunca más del 4% accede a nivel universitario.
- c) Las metodologías de enseñanza continúan siendo verbalistas, memorísticas, no se atienden las diferencias individuales, la evaluación es selectiva de la población
- d) Los programas son “centralistas”, de apreciable rigidez, sin participación del usuario en la elaboración y dentro de una relación pedagógica autoritaria (p.8)

Es importante no caer en romantizaciones de las formas no formales e informales de aprender debido a que en muchas ocasiones éstas reproducen el orden cultural y epistémico hegemónico. Por tal motivo, y en acuerdo con el autor, la educación no formal puede ser una educación alternativa o la “otra” educación en la medida que ofrezca opciones en donde la educación formal tradicional es limitada, evitando los centralismos y burocratismos, así como metodologías poco participativas y autoritarias. Por otro lado, una educación alternativa debe ser aquella que promueva las condiciones para el diálogo intercultural, la justicia y dignidad de todos y para todos reconociendo el valor de la diversidad. Como dice Pérez Tapias (2000), es necesario pasar de la pluralidad fáctica a un pluralismo valioso y humanizador (p.36).

Escuela y violencia

La SEP tiene como una de sus líneas estratégicas el “Aprender a convivir”, el cual como se mencionó es uno de los cuatro pilares de la educación planteados por Delors en el informe a la UNESCO, el cual se abordará a profundidad más adelante. Lo anterior además de manifestar interés en los fenómenos de violencia al interior de las escuelas del país también busca que se generen políticas, programas y proyectos que prevengan escenarios de violencia entre los diversos actores que configuran y construyen la dinámica pedagógica (Departamento de Fomento al Arte y la Cultura, 2019).

Para abordar el análisis de las propuestas que pueden desprenderse de esta línea de acción es necesario ir definiendo y delimitando lo que la SEP entiende por violencia y sus causas, además de tener en consideración que con y aun a pesar de la conceptualización que se tenga al respecto cada individuo, de acuerdo a factores sociales y culturales tiene acceso a lenguajes específicos que actúan como universos simbólicos que les permiten participar, nombrar, reconocer, reproducir o no dinámicas de violencia y esto puede no coincidir con la conceptualización institucional. Es decir, hay sentidos a nivel del discurso que no precisamente coinciden a nivel de lo cotidiano y esto es una constante no sólo en temas de violencia sino en general tiene que ver con el flujo de información y la contextualización y apropiación de ésta por parte de cada persona.

Para la SEP (2016) la violencia escolar es definida como “cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar y que incluye a todos los individuos de la comunidad escolar” (en Escuela Libre de Acoso, 2017a), de acuerdo a esta definición se delimita el espacio territorial donde las actividades violentas pueden considerarse responsabilidad del entorno escolar.

Además, define como acoso escolar a “toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre alumnos y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño”; y posee tres características fundamentales que son la intención, la repetición y la duración; y se distinguen tres tipos: acoso verbal, social y físico” (Ídem.).

Uno de los fenómenos de violencia más nombrados y evidenciados ha sido el bullying cuya cobertura mediática puede analizarse como causa y consecuencia de la preocupación hacia las situaciones de violencia escolar. Cabe mencionar que la SEP no utiliza dicho término sino el de acoso escolar para referirse a situaciones en las que se ejerce el poder para causar daño físico y/o emocional a través de golpes, apodos, burlas, bromas, marginación, exclusión, estigmatización, etc., de manera periódica y prolongada.

Hasta aquí podemos ver que el concepto de violencia es un término amplio que alude a situaciones diversas, pero que en la medida que se enfatizan los actores que intervienen, los espacios donde sucede o los daños causados se puede ir clasificando en tipos. Sin embargo, en términos generales lo violento tiene que ver con relaciones de poder asimétricas que interfieren en el desarrollo integral de personas y grupos al coartar la satisfacción de necesidades básicas, es decir, la violencia es un acto en contra u omisión sistemática de los derechos humanos y la dignidad de las personas (Galtung, 2017, pp. 150,155; 2003, p.9-10).

Gran parte de los programas y proyectos que se han desprendido de la línea estratégica de Aprender a convivir tanto a nivel nacional como estatal y municipal buscan la prevención de la violencia y la construcción de ambientes de paz y sana convivencia. La educación es reconocida como un medio para la construcción de una cultura de paz en donde se potencien las capacidades y el desarrollo integral de los estudiantes, se respete y reconozca la diversidad cultural, y se ensaye la ciudadanía a través del diálogo y el conocimiento de los derechos propios y ajenos, por lo menos a nivel discursivo.

Según la Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el estado de Guanajuato y sus municipios¹⁹, la violencia escolar es:

El uso intencional en el entorno escolar de la fuerza física o emocional, ya sea en grado de amenaza o efectivo en contra cualquier integrante de la Comunidad educativa que cause o tenga como finalidad causar lesiones, daños emocionales, trastornos del desarrollo o privaciones, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce (Gobierno del estado de Guanajuato, 2013)

A su vez, en su artículo 25 se establecen los siguientes tipos de violencia: psicoemocional, física, verbal, a través de las tecnologías de la información y la comunicación y la exclusión (Ibidem p. 38-39).

Frente a las diversas tipologías o clasificación en torno a la violencia, en la práctica educativa se tiende a hacer hincapié en las relaciones de maltrato físico o verbal que se pueden establecer entre estudiantes, sin embargo, hay que tener en cuenta que el fenómeno de violencia puede darse entre todos los actores de la comunidad escolar en una dinámica de multidireccionalidad. Incluso cuando las estructuras institucionales promueven roles y relaciones asimétricas a su vez se entablan condiciones para el desarrollo de violencias estructurales que son normalizadas en la cotidianidad y, además, por no tener a un actor que pueda ser señalado y reconocido como el causante o responsable.

La violencia estructural de acuerdo a Galtung (2003, p. 9-10) se refiere a la privación, omisión o insatisfacción de las necesidades de supervivencia, bienestar, identidad y libertad, como consecuencia de la estratificación social determinada por etnia, género, clase social, religión, etc., que permite el acceso de recursos y medios a una parte de la sociedad a costa o en detrimento de otra parte.

Es “una forma de violencia menos directa, más difícil de visualizar, en la que no siempre es sencillo identificar al agresor o llegar a conocer a la víctima y en la que es mucho más difícil conocer los mecanismos que la explican” (La Parra y Tortosa, 2003, p.60). Tiene como causa los procesos de estructuración social.

Como se ha visto, la normatividad institucional para el estado de Guanajuato reconoce diversos tipos de violencia que abarcan no sólo la directa y física, que es la más evidente, sino también la emocional y psicológica. Sin embargo, los protocolos de actuación suelen centrarse en dinámicas donde se puede identificar a un agresor o atacante y pasa por alto la violencia estructural que puede permear y determinar incluso las prácticas pedagógicas (SEG, 2016).

¹⁹ Para la presente investigación se citará la publicación del 2013, debido a que era la que aplicaba para el presente caso de estudio en el 2019; sin embargo, considérese que la última publicación de dicha ley corresponde al año 2020.

Esto entre otras cosas puede omitir la existencia de espacios de análisis y autocuestionamiento sobre el quehacer institucional y de las autoridades escolares al centrar su atención en un solo aspecto que tiende a culpabilizar a los estudiantes o docentes y realizar acciones contingentes para erradicar los síntomas de la violencia sin atender o reflexionar las causas.

Capítulo 2: Discurso educativo contemporáneo

Una pregunta que podemos hacer al respecto es en ¿qué medida la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) promueve la autorreflexión, autocrítica y autoanálisis sobre el quehacer educativo de los actores involucrados?, o ¿cuáles son los criterios que acompañan el desarrollo de los objetivos de la educación?

En consideración a este aspecto del proceso educativo en el que los individuos se saben conocedores de algo, organismos como la OEI, la UNESCO, y a nivel nacional la SEP y en el caso del estado de Guanajuato, la SEG, retoman las nociones recabadas de lo expuesto en *La educación encierra un tesoro* (1996), el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por un estadista francés, Jacques Delors.

En dicho Informe, se menciona que la educación a lo largo de toda la vida debe basarse en cuatro pilares para asegurar la calidad educativa desde un enfoque integral:

- *Aprender a conocer*: reconocer al que aprende diariamente con su propio conocimiento, combinando elementos personales y externos. El aprendizaje es medio y fin mismo de la educación. Como medio capacita a lxs seres humanxs para comunicarse entre sí y desarrollar sus capacidades cognitivas y sociales para entender y transformar el mundo que les rodea; como fin debe estar motivado por la curiosidad y el placer de descubrir. Consiste en habilitar en el uso del pensamiento para aprender a aprender a lo largo de la vida y en los diferentes escenarios sociales.
- *Aprender a hacer*, que se enfoca en la aplicación práctica de lo aprendido, tiene que ver con la relación indisociable entre el conocimiento y el entorno. En la sociedad del siglo XXI el aprender a hacer no puede limitarse a la elaboración manual, fabricación y aprendizaje técnico en entornos industriales, sino que los aprendizajes deben adaptarse a las transformaciones del mercado y a las innovaciones que éste exige en las economías neoliberales. Se trata de trascender la noción de calificación al de competencia donde las habilidades blandas tienen igual o mayor peso que las habilidades duras.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*, que se ocupa de las habilidades críticas para llevar adelante una vida libre de todo tipo de violencia como la discriminación, exclusión, etc., donde todxs tengan iguales oportunidades de desarrollarse a sí mismos, a sus familias y a sus comunidades en términos de derechos y dignidad. Supone el conocimiento y aprecio del otro y de la diversidad que habita en cada unx de nosotrxs haciendo hincapié en los objetivos comunes; para ellos se requiere asegurar condiciones equitativas para el diálogo intercultural y la construcción democrática de la(s) Cultura (s) de Paz.
- *Aprender a ser*, que hace hincapié en las destrezas que necesitan los individuos para desarrollar su pleno potencial; “la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad” (Delors, et al., 1996, p.108) (Vaillant D. y Rodríguez Zidán, s. f. p.141-142; Delors, 1996, pp. 96-106).

Sin embargo y aun cuando estas son las inquietudes que desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI se consideran prioritarias y forman parte de las recomendaciones que la UNESCO realiza a los Estados miembros, existe una brecha entre lo que se plantea a nivel discursivo y lo que se vive al interior de las aulas.

Existe por el contrario una serie de ideas preconcebidas, mitos en torno a lo educativo, y al mismo tiempo prácticas y tendencias internacionales que permea el interior de las escuelas y en la praxis cotidiana, la conceptualización, funcionalidad y los objetivos de la educación y de cada actor clave. Estas ideas del imaginario social determinan en gran medida las subjetividades, las aspiraciones y motivaciones o desmotivaciones, y en la medida que exista un diálogo entre todos los actores que conforman el proceso educativo y se mantenga una actitud abierta, empática y flexible hacia las experiencias y roles desempeñados por y entre cada integrante de dicho proceso, las transformaciones democráticas y la coherencia entre los cambios discursivos y su referente en la realidad pueden demorarse en suceder.

La educación entendida como proceso de generación de conocimiento y el conocimiento entendido como los sentidos, interrelaciones y significados que tejemos para explicar, entender y representar la realidad, nuestro mundo, son elementos culturales desde un enfoque antropológico donde la cultura son los objetos, palabras y actos que representan el mundo, le dan sentido y dirección al hecho de existir. El conocimiento, los procesos en que conocemos y la intencionalidad del proceso son manifestaciones de nuestra cultura.

Cuando dentro de esta diversidad de sentidos, significados y propósitos que tiene lo educativo se sobreponen unos sobre otros para definir prioridades en la agenda política de los estados nacionales que dan visibilidad a ciertos grupos y necesidades, nos encontramos ante el control político de los sentidos culturales de lo educativo y de lo educativo como proceso cultural. Lo que es denominado, reconocido y validado como educativo es determinado por la práctica educacional hegemónica en una suerte de auto existencia.

Por un lado, podemos pensar en lo educativo desde un enfoque institucional escolarizado inherente a la construcción de los Estados nacionales, es decir, la educación recibida, impartida, promovida y validada por la escuela o los centros educativos oficiales con reconocimiento oficial de la SEP para el caso de México, pero que en cada país tiene presencia a manera de instituciones pilares del Estado.

Pero la educación no se reduce o limita a un espacio arquitectónico. Incluso, las mismas aulas, edificios y construcción en sí misma no conforman la escuela. La escuela tiene que ver con los procesos de socialización del conocimiento que actúan beneficiados por un nodo que reúne diversidades sin sobreponer o anular alguna, como lo dicen las voces albergadas en el libro *Manual para maestros que lloran por las noches* (Morales, 2016).

La escuela es un territorio común donde tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sociabilización del conocimiento. La escuela es un espacio público donde lo comunitario tiene lugar. Es un espacio que debería ser seguro, un espacio que da contención, donde se puede ser libremente y ensayar nuestra construcción. La escuela nunca se termina de construir y su construcción es colectiva: docentes, estudiantes, autoridades, padres, madres y comunidad que la acoge (p.8).

De acuerdo a esta definición y a la experiencia de cada lector podremos ir notando que tanto o que poco tiene que ver con la realidad que se vive dentro del espacio que tradicionalmente llamamos escuela. Sin embargo, podemos ir precisando algunas cosas sobre los sentidos y tendencias discursivas acuñadas por el gobierno mexicano sobre la función y características de la educación.

A nivel federal: de Peña Nieto a AMLO

Actualmente, el nuevo modelo educativo en el país es denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la cual surge como una propuesta participativa en la que, a partir de los foros de consulta y participación ciudadana realizados en julio del 2019, se determinaron los principios que fundamentan la NEM, las condiciones para construirla y sus orientaciones pedagógicas, dando lugar a un Acuerdo Nacional por la Educación (SEP, 2019).

En el documento resultante de la mesa de diálogo sobre la Nueva Escuela Mexicana, de la Secretaría de Educación Pública y las aportaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, se identifica a la escuela como el espacio donde sucede la educación y se insta a la revalorización del cuerpo docente para el logro de los objetivos de la educación, es decir, pretende anular el carácter punitivo de las evaluaciones docentes para suplantarlos con un enfoque de mejora constante y capacitación.

El enfoque discursivo que asume la propuesta de la NEM se traduce en una visión humanista de la educación, en la que los objetivos prioritarios de la misma radican en el desarrollo social y en la construcción de una cultura de paz a través de la inclusión de la diversidad cultural, la participación de la comunidad, los padres de familia y las experiencias docentes en el desarrollo de las estrategias didácticas y la gestión escolar.

Desde esta perspectiva no se cuestiona el rol del docente en el proceso de enseñanza, por el contrario se reafirma como el encargado de transmitir conocimientos y habilidades dentro de la dinámica educativa; aunque desde aquí se propone una revisión de contenidos que más allá de poner el énfasis en los contenidos intelectuales se priorizan los valores sociales y el desarrollo de habilidades que permitan el diálogo intercultural, el respeto a la diferencia y el cuidado al medio ambiente para lo cual el docente es angular.

El marco de acción que propone la Nueva Escuela Mexicana se ajusta en gran parte a las inquietudes planteadas desde comienzos del siglo XXI a nivel internacional con respecto a la educación, sus objetivos y funciones. El siglo XXI inauguró la búsqueda de una Cultura de Paz, el desarrollo sostenible y la prevención de la violencia, y nombró a la educación y la cultura como los medios más democráticos para lograrlo.

Dentro de este panorama existen concepciones que perduran con respecto a nuestra forma de percibir la educación en sí misma, aunque haya transformaciones metodológicas o ideológicas.

Por un lado, la escuela sigue siendo la institución por excelencia donde se lleva a cabo el proceso educativo formal a través del cual se valida el conocimiento y a su vez donde se determina lo que tiene carácter de conocimiento; se afirma el poder transformador de la educación y su potencialidad para mejorar la calidad de vida y construir la Cultura de Paz, consecuentemente uno de los principales motivos por los que las personas tienen interés en ingresar a la escuela es para obtener mejores empleos o un status social más elevado, es decir, los objetivos educativos van de la mano con los objetivos de desarrollo nacionales y crecimiento económico. Y, por otro lado, el rol del docente sigue apegándose a una concepción tradicional

de educación donde el proceso es unilateral y jerárquico siendo el docente la figura de poder o en el que recae la responsabilidad del acto educativo formal.

Este Nuevo Modelo Educativo pretende hacer frente a dos de los grandes retos que ha planteado la educación como medio democrático de desarrollo: la calidad y la distribución. Ya vimos que la distribución educativa está fuertemente relacionada con la distribución económica dando por resultado que los jóvenes provenientes de familias con menores ingresos sean a su vez los que alcanzarán un grado de estudio menor (Bracho, 2002). A lo anterior se suma la dificultad por parte de los egresados universitarios de ubicarse en trabajos estables, bien remunerados o acordes a la formación recibida.

Mientras que en términos de calidad la educación formal básica muestra sus deficiencias. Aunque existen diferentes definiciones sobre calidad educativa, de acuerdo con la UNESCO (s.f. a), el análisis de las variables e indicadores de calidad educativa debe contemplar cinco dimensiones:

- 1 características del aprendiz: donde se incluyen las aptitudes, la constancia y la disposición para ir a la escuela por parte del aprendiz, los conocimientos previos, las barreras para el aprendizaje y las variables demográficas.
- 2 contexto: que incluye los recursos públicos destinados a la educación, el respaldo parental, los criterios nacionales, la demanda del mercado de trabajo, los factores socioculturales y religiosos, la influencia de sus pares y el tiempo disponible para la escolarización y para hacer los deberes.
- 3 insumos capacitadores: incluyendo los materiales de enseñanza y aprendizaje, la estructura física y las instalaciones de la escuela y los recursos humanos.
- 4 enseñanza y aprendizaje: donde se incluye el tiempo de aprendizaje, los métodos pedagógicos, la evaluación y el tamaño del aula.
- 5 resultados: que incluye las destrezas numéricas, en lectoescritura, en valores y las destrezas para la vida cotidiana (UNESCO, 2005, p. 36).

Y por otro lado, dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, el que está dedicado a la educación refiere que 617 millones de niños y niñas carecen de competencias básicas en lectura y matemáticas, por lo que uno de los indicadores a nivel internacional que determina los resultados de política pública educativa en materia de calidad se basa en criterios de habilidades lecto-escritoras y matemáticas, siendo México uno de los países que ocupa los niveles por debajo del promedio de la OCDE (Martínez Solares, R. 2019).

Según la prueba PISA 2018 “México obtuvo un rendimiento de 420 puntos en lectura, 409 en matemáticas y 419 en ciencias. En los mismos rubros el promedio de la OCDE se ubicó en 487, 489 y 489 respectivamente, por lo que México se ubicó por debajo del promedio, es decir, entre los últimos tres lugares del ranking de habilidades” (Molina, 2019), de un total de 600 puntos posibles.

Aun a pesar del énfasis gubernamental puesto en las cuestiones de cobertura y acceso a la educación, las cual sí han presentado una tendencia de aumento en las últimas décadas (Bracho, 2002), persiste el problema de la deserción y el rezago escolar especialmente en el nivel de secundaria, la baja calidad vinculada con la diferenciación educativa (telesecundarias, bachilleratos, etc.), la falta de pertinencia de los contenidos y de motivación por parte de los estudiantes para asistir a la escuela, y el aumento de la violencia escolar.

Los fenómenos anteriores, aunque tienen mayor incidencia en grupos poblacionales que ocupan los deciles de menor ingreso no se limitan a estos. De acuerdo al documental *De panzazo*, estrenada en 2012, se evidencia que tanto los estudiantes de escuelas públicas como privadas obtuvieron porcentajes parecidos en la evaluación PISA, es decir, por debajo de los estándares internacionales (Rulfo, J. C. y Loret de Mola, C.). Recordando lo que Bracho (2002) muestra que a nivel de secundaria en los deciles poblacionales de menor ingreso hay porcentajes elevados de deserción escolar o menor avance de grado educativo, mientras que en los deciles de mayor ingreso el porcentaje es menor, sin embargo, aun en este grupo continúa dicho fenómeno.

Cabe mencionar que en los resultados de la última prueba PISA realizada en 2018, se consideró el factor económico en el análisis de resultados, de acuerdo con esto al comparar los resultados de los estudiantes con un nivel socioeconómico elevado y los de estratos más bajos se observó una diferencia de 81 puntos, sin embargo en general los países latinoamericanos están por debajo del promedio de OCDE en los resultados y la situación mexicana no se ha modificado mucho con respecto a la prueba estandarizada desde la realización del documental *De panzazo* (2012).

Algunas de las críticas efectuadas a la prueba PISA son que: 1) deja de lado otras áreas de formación como el desarrollo artístico, moral y asignaturas como historia y geografía, y se centra en áreas de conocimiento funcionales al sistema económico capitalista y global; mientras que, por otro lado, 2) normaliza la homogeneización de la evaluación aun a pesar de que los países participantes tienen importantes diferencias socioeconómicas y culturales (Barnés, 2019; Villafuerte, 2019). Aunado a lo anterior, Plá argumenta que las evaluaciones de calidad están basadas en la imposición de una supracognición²⁰ (Plá, 2019). Sin embargo, son estas evaluaciones los principales referentes a los que se recurre en los debates e informes de resultados sobre calidad educativa.

Al respecto podemos resaltar que durante la ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la SEP fue responsable de dos objetivos y nueve estrategias: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con

²⁰ Sebastián Plá analiza la construcción histórica de la *calidad educativa* como problemática social y concluye que dicha calidad funge como una política de desigualdad. Para ello se basa en tres categorías de análisis: histéresis, supracognición e inclusión diferencial. A razón del espacio limitado en el presente trabajo de tesis para realizar una exposición adecuada de los postulados de Plá, me limito a mostrar la definición que dicho autor hace sobre la segunda categoría, la cual “refleja las geopolíticas del conocimiento y el intento de imponer una epistemología particular, como universal” (2019, p.21). La supracognición se basa en la naturalización de un conocimiento impuesto (p.24), por tal motivo, muchos de los debates en torno a PISA se centran en los puntajes y no en el contenido, y aun cuando hay casos en que se cuestiona el contenido poco o nada se cuestionan las formas de construcción de los conocimientos que prescribe la calidad educativa. “La supracognición es una categoría política no cognitiva. No hace referencia a los procesos cognitivos en sí, sino que su intención es fijar la atención en las relaciones de poder entre conocimientos que establecen jerarquías a partir de lo que se define como naturaleza del aprendizaje, que no es otra que las habilidades y competencias exigidas por la sociedad del conocimiento” (p.25).

educación de calidad (con seis estrategias) y Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo (con tres estrategias). Y para medir los avances en el mejoramiento de la calidad de la educación, el PND incorporó como indicadores estratégicos la eficiencia terminal y los resultados de la prueba ENLACE, que más tarde fue sustituida por PLANEA (SEP, 2018 a, p.2). Mientras que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) para medir el grado de cumplimiento de sus cuatro objetivos se basó en indicadores cuantitativos en referencia a infraestructura, plazas contratadas, resultados de la prueba nacional, número de estudiantes inscritos y tasas de escolarización, entre otros (Ibidem. p.3).

En México hay una idea generalizada de que la educación mejora la calidad de vida, pero paradójicamente, persiste el desinterés por acudir a la escuela por parte de los jóvenes y existe la percepción de que el Sistema Educativo es deficiente (CESOP, 2013; Ganso, 2013). A pesar de que existen críticas al SEN, difícilmente las madres y padres aconsejan no ir a la escuela.

Ante este panorama se sitúa la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que entre otras cosas hace hincapié en la educación entendida como *Aprender a aprender* desde un enfoque humanista, la calidad y la Cultura de la Paz, basándose en 8 principios rectores: 1º fomento de la identidad con México; 2º responsabilidad ciudadana; 3º honestidad como fundamento para cumplir la responsabilidad social; 4º participación en la transformación de la sociedad; 5º respeto de la dignidad humana; 6º promoción de la interculturalidad; 7º promoción de la Cultura de Paz; y 8º respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2019).

Sin embargo, a nivel institucional estos enfoques son meramente reciclajes discursivos, es decir, apelan a un cambio de paradigma educativo que es invocado y realizado superficialmente para justificar toda clase de proyectos y programas. Ejemplo de lo anterior es el ampliamente citado Informe a la UNESCO (1996) en donde se enuncian los cuatro pilares para la educación del siglo XXI, y que tras dos décadas de haber sido redactado se siguen reutilizando sus premisas sin haberlas hecho efectivas o logrado una transformación sustancial de las condiciones de vida de los grupos históricamente desfavorecidos. Pero lo cuestionable no es, o no únicamente, el reciclaje discursivo de instrumentos internacionales a niveles nacionales, regionales y locales, sino que no siempre se propician las condiciones para que estas formulaciones sean dialogadas, cuestionadas, contextualizadas, negociadas, traducidas y apropiadas sistémicamente a nivel local por todos los actores que intervienen en los procesos educativos.

A pesar de ello, con la inclusión del componente de Autonomía Curricular, que se gestó desde la Reforma Educativa del 2016, se marca un hito importante de posibilidad y retos de actuación a nivel local. Dicho componente dota a los docentes de libertad metodológica y didáctica para complementar el plan curricular de cada centro escolar de acuerdo a sus necesidades y contexto específico, o eso es lo que pretende la propuesta.

De acuerdo con el libro de *Aprendizajes clave para la educación integral del Modelo Educativo 2016*, la Autonomía Curricular:

Se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando, (...) otorga a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia (...)

y ofrece a los profesores espacios para experimentar con nuevas metodologías que les permitan renovar su práctica docente. Asimismo, concede a la escuela, por medio de su CTE, de los estudiantes y las familias, la facultad para elegir e implementar propuestas de contenido que se deriven de temas definidos en las líneas de aprendizaje propias de cada ámbito de este componente curricular (SEP, 2017, p. 614).

Esta Autonomía Curricular puede contribuir a generar condiciones de diálogo, de libertad de cátedra por parte de los docentes en beneficio y mutuo acuerdo con los estudiantes, a la vez que supone una mayor cercanía y congruencia de los planes educativos con las realidades locales. Pero no hay que pasar por alto que la descentralización de la educación, como menciona Calvo (2003, pp. 286-288), en muchos casos reforzó prácticas burocráticas y anquilosantes desde las nuevas centralidades y periferias de cada estado, es decir, existe el riesgo latente de que esta Autonomía formal se teja en función de formulaciones y concepciones de educación provenientes de los escritorios de la estructura educativa regional.

Por tal motivo y ante las observaciones que fueron producto de la participación de la autora de la presente investigación en su experiencia directa en el proyecto de Jugando Soy²¹, se hace las siguientes anotaciones, enfatizando que es necesario una posición crítica ante las particularidades de cada centro escolar para que dicho componente pueda desplegar su potencial en función de la democratización de la educación.

Por un lado, la posibilidad creativa y de interrelación con la realidad local de la Autonomía curricular puede asumirse como una asignatura más en la que temas de interés o competencia transversal y su conceptualización, como las habilidades socioemocionales, cultura de paz, la educación sexual, género, higiene, cívica y ética, etc., pueden ser relegados y encasillados a este espacio. Esto a su vez devendría en una limitación en la búsqueda de una educación dialógica, integral que se despliegue en todos los ámbitos del sistema educativo, argumentando que habiendo un espacio específico para ello nada tiene que hacer o hablarse de cultura de paz en asignaturas como matemáticas y geografía.

Por otro lado, es necesario recordar que la realidad educativa formal del país es altamente desigual tanto en el ámbito económico como pedagógico. “Existe el problema de la falta de equipos técnicos y profesionales en ciertos niveles, dando lugar al avance desigual, especialmente en lo concerniente al diseño de política educativa regional, a la elaboración del correspondiente material didáctico, a la profesionalización de los docentes, a las formas de monitoreo, supervisión y evaluación de la educación, entre otros” (Calvo, 2003, p.287).

Esta inequidad afecta principalmente a los centros escolares rurales y periféricos, por lo cual estas transformaciones formales de los planes curriculares deben garantizar espacios de formación y acompañamiento no punitivo a lxs docentes, ante las nuevas exigencias. Es decir, es necesario poner especial atención y analizar la realización del tercer eje del Nuevo Modelo Educativo (NME, 2016) referente a la formación y el desarrollo personal docente: “Se plantea el SPD como un sistema de desarrollo profesional docente basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de

²¹ Cabe resaltar que Jugando Soy fue implementado dentro del componente de Autonomía Curricular para que, entre otras cosas, no interfiriera con el desarrollo del plan curricular ordinario y no representara un atraso en los contenidos preestablecidos. Por el contrario, para que fuera aprovechado como una capacitación indirecta hacia lxs docentes con respecto a los aprendizajes esperados del Nuevo Modelo Educativo.

evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad, para que el docente se centre en el aprendizaje de sus estudiantes” (SEP, 2018 a, p. 23).

Varios aspectos del Modelo educativo del 2016 se conservan y forman parte de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana del 2019, como el énfasis puesto en el criterio de calidad para el desarrollo de los ambientes escolares, la construcción de una cultura de paz frente al incremento de casos de violencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y un enfoque humanista de la educación.

El anterior panorama en torno a la educación tuvo implicaciones en el desarrollo y justificación de planes y proyectos educativos al interior de los estados, ante la obligación de los mismos por atender las disposiciones gubernamentales de las reformas educativas.

Por parte de la Secretaría de Educación de Guanajuato, el Departamento de Fomento al Arte y la Cultura retoma la preocupación y premisas discursivas de mejorar la calidad educativa y lograr una educación equitativa, es decir, con enfoque de derechos. Un ejemplo evidente de la presencia e importancia atribuida a las categorías de cultura de paz y arte para la mejora de la educación son sus líneas estratégicas de acción: *Cultura para todos y Arte y Cultura como Instrumentos de Paz*.

En la actualidad podemos ver que la mayor parte de las acciones que se desarrollan dentro del Sistema Educativo Nacional en México están orientadas a mejorar la calidad, ampliar el acceso desde un enfoque de equidad y derechos humanos y parten de la concepción de que la educación es un derecho en sí mismo y un proceso que debe promover el desarrollo integral. En este sentido, la autonomía curricular es justificada como un espacio que se termina de construir en el aula a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes. Es dentro de este componente que se inscribe el proyecto Jugando Soy, y por lo que se vuelve relevante reflexionar sobre sus posibilidades de articulación entre lo nacional, regional y local.

Cultura de paz y educación para la convivencia

Como se ha mencionado, la política pública en materia de educación ha adoptado los conceptos de arte y cultura como elementos articuladores de una práctica transformadora, es decir, se le atribuye a la educación, al arte y a la cultura la capacidad de prevenir y en cierta medida solucionar fenómenos sociales como la violencia a través de la construcción de una Cultura de Paz, pasando por alto nuevamente la existencia de aspectos violentos en lo cultural, artístico y educativo cuando se desarrollan con y por medio de estructuras, lenguajes y sentidos que pueden legitimar y/o justificar situaciones de explotación, estigmatización, marginación, etc.

Llegado a este punto es importante notar que existe una intención y preocupación, en el nivel de lo discursivo por parte de las instituciones del Estado e internacionales, por la transformación del sentido de lo educativo enfatizando la calidad, el compromiso y transformación social y el desarrollo integral de los individuos en ambientes que permitan una convivencia pacífica.

De acuerdo al documento base que contiene el encuadre y los lineamientos del proyecto Jugando Soy, a partir de la preocupación por aprender a convivir, entre los objetivos de las escuelas como espacios de aprendizaje se destaca la necesidad de fomentar en los jóvenes y en toda la comunidad educativa valores como la paz, la libertad, la democracia, la diversidad y el respeto a las personas y los derechos humanos para mejorar la convivencia y generar un desarrollo integral.

Se busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje sucedan y a su vez generen espacios armoniosos donde la educación no sólo sea una dinámica de transmisión de conocimientos, sino también un proceso de desarrollo ético que prevenga la violencia.

La cultura hace referencia al ámbito simbólico de la realidad que se manifiesta en palabras, objetos y actos concretos que dan sentido, memoria y dirección a los grupos humanos, así como a sus integrantes. Galtung (2017) dice que para hablar de culturas violentas o culturas de paz sin caer en prejuicios culturales es necesario realizar un sistemático proceso de investigación, que pueda identificar los aspectos de una cultura que sirven para justificar o legitimar la paz o violencia directas y estructurales. En ese sentido podemos hablar de una cultura de paz si está constituida por muchos y diversos aspectos que justifican o legitiman la paz directa y estructural (p. 149).

Pero, ¿qué es la paz? Por un lado, podríamos contestar contraponiendo el escenario real con un escenario deseado. La paz es lo contrario a la violencia, o la no violencia, sin embargo, en este punto también podemos referirnos al carácter polisemántico e intencionalidad con que se enuncian ciertas palabras y se aluden ciertos significados dependiendo del lugar de enunciación y el rol del que enuncia.

Cuando se habla de paz en la misa de las 5 o en una conferencia sobre los derechos humanos en contextos de guerra o al término de una jornada de trabajo puede referirse a la vez a escenarios deseados acordes a las dinámicas estructurales en que se vive. El riesgo de esto radica en equiparar la paz con la ausencia de guerra y a la vez con un orden que reproduce el estatus quo, rechaza el conflicto e impone una visión sobre

la paz y de cómo llegar a ella usando el poder de enunciación que confiere a algunos su posición dentro de la estratificación social lo cual ya es violento.

La paz más que un estado al cual se llega tiene que ver con un proceso de construcción permanente y dialógico que inste a generar los recursos y medios para su construcción, al mismo tiempo que se aseguran las necesidades básicas para todos y todas en términos de supervivencia, bienestar, identidad y libertad. La paz no es algo dado es algo que se construye.

Hablar de Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en el marco de acción de políticas, programas y proyectos del SEN es una apuesta por la institucionalización de dichos conceptos los cuales enmarcan una serie de prácticas y actitudes que se consideran deseables para lograr los objetivos y metas que plantea la sana convivencia.

Como también lo menciona Galtung (2017) existe un riesgo al hablar de la institucionalización de ciertas prácticas o aspectos culturales que se pueden considerar constitutivos o esenciales de las culturas de paz lo cual puede desembocar en violencias culturales que niegan el derecho de los individuos a la libertad y la autodeterminación (p.149).

Por tal motivo hablar de paz en términos de satisfacción de necesidades básicas y derechos en contextos de diálogo y respeto a la vida, a diferencia de reducirla a comportamientos y actitudes deseables con ausencia de guerra, nos conduce a un uso y construcción democrático de las culturas de paz al mismo tiempo que nos compromete con el reconocimiento de las dimensiones estructurales y culturales de la violencia.

Otra definición de cultura de paz se refiere a un conjunto de elementos simbólicos, materiales y espirituales que se consensuan, construyen y practican en colectivo y que están orientados a un objetivo común que defiende y respeta la vida, la dignidad y los derechos de las personas, grupos y ecosistemas. (Morales, 2016, p.11)

Lo que sugiere este autor es que más que definir o describir la o las culturas de paz a priori es necesario que existan condiciones para actuar en colectivo y dialogar entorno a objetivos comunes y consensuar los sentidos que guiarán la vida en sociedad. De acuerdo con esto la demanda pendiente dentro del sistema educativo hegemónico, más que lograr el consenso e institucionalización de una conceptualización entorno a las culturas de paz, es posibilitar los medios de acceso y participación en el proceso educativo y en la construcción democrática del mismo.

Por otro lado, la educación en un sentido amplio se refiere al proceso de construcción de conocimiento, el cual nos sirve para explicar y pensar el mundo. Dicho proceso a través del cual construimos el sentido de lo que vemos y hacemos se da en todo momento y espacio, no solo en la escuela, en todo momento construimos sentidos y conocimientos (Morales, 2016, p.8).

La definición de educación para la convivencia planteada desde la perspectiva institucional es aquella que fomenta la cultura de paz en el espacio escolar con y entre la comunidad educativa, es decir, aquella que sucede en la escuela como pautas de comportamiento que contribuyan a disminuir y/o prevenir la violencia.

“La finalidad de la Educación para la Convivencia es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico en su vida cotidiana y que, al mismo tiempo, hagan suyos los valores de la democracia, la paz, la libertad, la diversidad, el respeto a las personas, y a los derechos” (DFAC, 2019).

Hasta aquí se puede ver la existencia de un encuadre discursivo y una diferenciación conceptual entre los conceptos de educación y cultura contrastándolos con Educación para la convivencia y Cultura de paz. Lo anterior delimita el marco ideológico, de enunciación y de actuación en el que se inscriben muchas de las prácticas, programas y proyectos estratégicos que a nivel institucional se desarrollan en la SEP y para el caso de Guanajuato en la SEG.

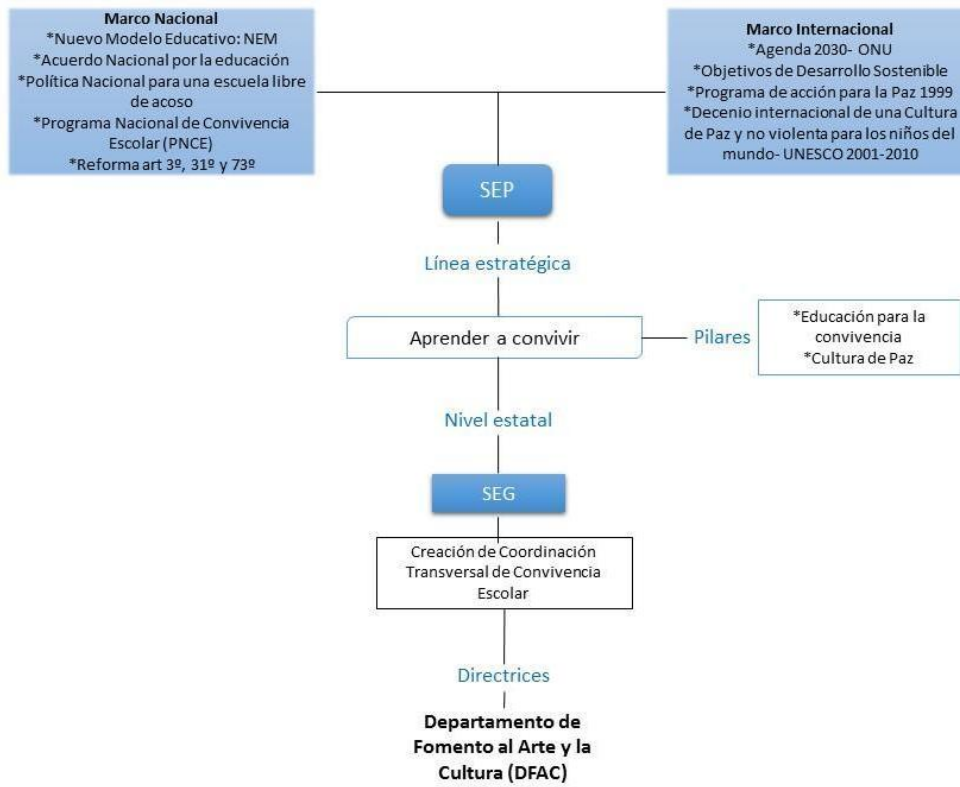
La SEG, atendiendo a la línea estratégica de la educación para la convivencia, creó la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de la Paz cuyo principal objetivo es mejorar la dinámica y los espacios de aprendizaje, a través de la prevención de la violencia y el fomento de la cultura de la paz con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. Dicha Coordinación marca las directrices de actuación y el desarrollo de proyectos del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura de la SEG (DFAC, 2019).

A su vez, el DFAC basa sus acciones y proyectos, además de las directrices de la Coordinación, también en el Nuevo Modelo Educativo y el Programa de Gobierno 2018-2014 en su objetivo 3.3.7: Incrementar la participación de la población en las actividades artísticas y culturales (Ídem)

Por otro lado, a nivel nacional y de forma paralela a las estrategias del DFAC, la SEP desarrolla y ejecuta el Programa Nacional de Convivencia Escolar con el objetivo de mejorar la calidad educativa a través del desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos; todo lo anterior en el marco de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar y de la Ley General de Educación.

A continuación, muestro un esquema general de lo mencionado anteriormente para visualizar la estructura de los programas y proyectos educativos que se desglosan a nivel estatal y su relación con la política educativa nacional, así como desde qué nivel la cultura de paz y la educación para la convivencia son posicionadas en la agenda política.

Hasta aquí se puede observar en qué medida las acciones y preocupaciones en materia educativa tanto a nivel internacional, nacional y local se interrelacionan, manifestando un interés y acuerdo implícito entre la importancia de la educación en la formación de las personas y el rol que desempeña la cultura, el arte y la convivencia para alcanzar una visión de desarrollo nacional.

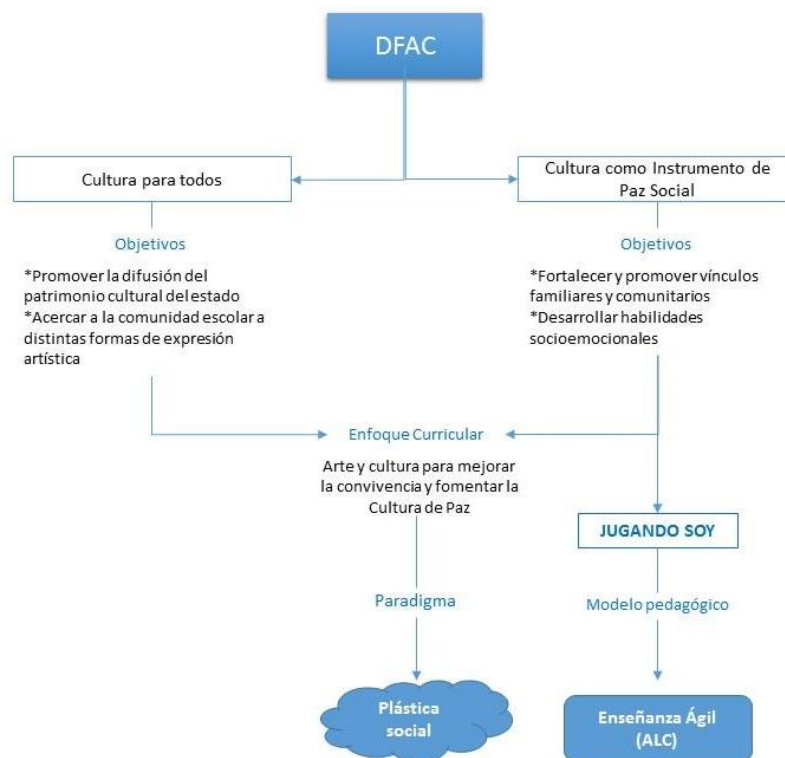


*Diagrama de autoría propia

La perspectiva de la Plástica social sobre arte y educación dentro del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura

El Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (DFAC), como ya se mencionó, tiene el propósito de articular los temas de la agenda política a nivel nacional en relación con la sana convivencia, el arte y la cultura con las realidades educativas del estado de Guanajuato, y traducirlo en acciones y proyectos concretos. Para ello, divide su quehacer entre dos líneas estratégicas: 1) Cultura para todos y 2) Cultura como Instrumento de Paz Social.

En el siguiente diagrama se pueden observar los objetivos de las dos líneas estratégicas del DFAC, así como el enfoque curricular y el paradigma que sirve como marco de referencia para la planeación y ejecución de los diferentes proyectos del departamento. El objetivo a continuación es describir qué es la plástica social, cómo se entiende y es vivenciado el arte y la educación desde este enfoque, y cuáles fueron las pautas y antecedentes que posibilitaron incorporarlo para el análisis del arte en el quehacer educativo institucional.



Fuente: Autoría propia con información del Documento Base de Jugando Soy 2019

La plástica social es una corriente del Arte Contemporáneo, nacido en los años cincuenta, que se basa en un rompimiento de las formas tradicionales de hacer, pensar y vivir el arte, entre ellas la posición privilegiada y asimétrica que separa a artistas del público; la preeminencia de la técnica sobre la creatividad, la libertad estética y el proceso creativo; limitar el arte a sus objetos y disciplinas o convertirlos en simples mercancías, productos intercambiables o espectáculo; situar esta esfera del desarrollo humano (arte) en una posición elevada alcanzable solo para unas pocas talentosas personas; etc.

Surge de cuestionarse en donde ponemos nuestra atención al observar una cultura: en los objetos e infraestructura que produce o en cómo se organizan los habitantes para producirlos, en la tecnología con que transforman y construyen su mundo o en las relaciones sociales que dan sentido a esa tecnología. Para la plástica social un *Objeto de Arte*, por ejemplo, una escultura, no tiene sentido como objeto aislado de las personas que lo crearon. No solo el escultor y los directamente ligados a su producción, sino la sociedad entera que permitió la existencia de un *Grupo* de gente dedicada a esa labor (Morales, 2016, p.17).

En otras palabras, la plástica social es un enfoque a partir del cual el arte puede ser cualquier cosa que nos permita experimentar y ensayar nuestra libertad en la búsqueda de sentidos para satisfacer nuestras necesidades. Es una perspectiva que busca democratizar el arte para volverlo un campo fértil de acción para todos.

Uno de los iniciadores de esta forma de entender y vivir en el Arte, y el fundador de la forma concreta de llamarla, es Francisco Hernández Zamora quien en un viaje personal al desierto de El Vizcaíno marco la pauta para reflexionar sobre el papel del arte en la historia de la humanidad y enfatizar su aspecto convivencial. En uno de los trabajos de Hernández Zamora sobre la plástica social se ofrecen algunas orientaciones cuyo objetivo es atravesar transversalmente las culturas para propiciar intercambios culturales o *dialogo de saberes*, que vayan más allá de lo aparente y que generen la construcción comunitaria del sentido a partir del bagaje simbólico y experiencial de cada individuo (Rosales, s.f., párr. 3 y 7).

La plástica social pone el énfasis en las relaciones humanas a la hora de hablar, pensar y crear arte, pero no solo desde la reflexión y aprovechamiento de las relaciones para la creación, sino que la relación social es el insumo y el arte en sí. Para Joseph Beuys “la manera de relacionarnos es el espacio de creatividad por excelencia del Ser Humano. Esas relaciones son por sí mismas obras de arte” (Morales, 2016, p.17). En este sentido la familia, la forma de entender y llevar a cabo la educación, es decir, las relaciones y roles que configura, el Estado, entre otras, son obras de arte en la medida que han sido producto de la creatividad de los humanos. Las instituciones sociales son producto de la creatividad humana que responden a necesidades sociohistóricas y ambientes específicos.

El carácter pedagógico de la plástica social radica en el trabajo colectivo con la creatividad para idear nuevas y mejores formas de relacionarnos desde un sentido ético. “Este sentido del arte para la vida, básicamente conlleva, en términos pedagógicos, que se enseñe el arte como un mecanismo útil para articular el sentido ético de la existencia en relación con el prójimo, con el entorno y hasta con el Cosmos” (Rosales, s.f. párr. 8). El bagaje simbólico que puede permitir la creación alberga en cada cultura y cada individuo.

Por tal motivo, ante la crisis o fallos educativos de los sistemas hegemónicos la propuesta de la plástica social es pensar y crear otras formas de entender la práctica educativa que incluya el dialogo de saberes, el reconocimiento y valoración de lo diverso, la ruptura de fronteras y roles asimétricos. La plástica social puede ser entendida como una forma de practicar la interculturalidad.

El arte se convierte en un panorama amplio de oportunidades para que los individuos se construyan a sí mismos y su entorno desde un sentido ético. La justicia, la dignidad, el bien común, los valores de la

democracia, el reconocimiento de los conocimientos comunitarios, la diversidad de miradas se vuelven objetivos e insumos simbólicos de la práctica artística.

Dicho enfoque ampliado del arte permite considerar las expresiones culturales endémicas, como los conocimientos populares, la tradición oral, el pensamiento mágico, la agricultura, como arte, en la medida que nutran la conexión y retroalimentación con el entorno y las posibilidades de transformación. Lo que importa desde la plástica social con respecto al arte es la convivencialidad, el proceso y las relaciones humanas. La idea subyacente es que todo grupo humano cuenta con los recursos simbólicos, es decir, culturales, y el potencial creador para plantear y replantear su existencia en beneficio común.

“El trabajo en la cultura y el arte, según Hernández Zamora, debe desarrollarse en estrecho vínculo con las comunidades porque son ellas las que tienen la matriz onírica. Esto significa que el potencial creativo es comunitario, es local y es diverso” (Ibidem. párr. 11). La tarea de la educación es encontrar, reconocer, visibilizar y valorar dicho potencial creador, inherente a toda ser humanx, y generar un diálogo de saberes. Lo innovador con la propuesta de la plástica social con respecto al arte radica en que no ofrece una definición a priori, su creación y ejecución es el proceso pedagógico de autodescubrimiento y aprendizaje colectivo.

Sin embargo, en qué momento dicho enfoque pasa a formar parte del horizonte ideológico de la SEG, o más puntualmente, cuándo es asumido por parte del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura para guiar la práctica pedagógica y justificar sus proyectos, ¿de qué forma la plástica social se ajusta a los objetivos del DFAC en relación al arte y la educación?

Como ya se mencionó a nivel internacional y nacional discursivamente se promueve el arte, la cultura y la educación como medios de desarrollo. Las formulaciones más actuales y vigentes con respecto a estas categorías se nutren de las premisas contenidas en el Informe a la UNESCO encabezado por Delors. Es así como no es de extrañar que en las recientes reformas educativas en México se lea sobre el arte y la cultura para *aprender a convivir*, o dicho de otra manera: la educación para la convivencia, y la educación para *aprender a aprender*. Además, la preocupación ante los conflictos socioculturales y la incertidumbre de las economías globales son compartidas a nivel global, aunque con sus particularidades nacionales y locales, por lo que poner el acento en los antes mencionados pilares de la educación tiene que ver con la urgencia de reformularla para hacer frente a tales escenarios.

Es así como en las reformas educativas son incorporadas, y enfatizada su importancia, el arte y la cultura desde una perspectiva humanista. Esto, entre otras cosas, a nivel local supuso un replanteamiento sobre los significados y sentidos que deben adquirir dentro de la institución escolar. La exigencia de los *Aprendizajes esperados* contenidos en el nuevo plan curricular, la manera en que es planteado que los docentes aborden tales categorías en la práctica educativa contrastada con la manera que ellos han aprendido a pensar y hacer sobre arte y cultura, y los temas de agenda pública enmarcados en leyes como la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios, enfrenta a las autoridades educativas del DFAC a pensar estrategias y orientaciones ideológicas y metodológicas para integrar estos cambios estructurales a las realidades locales y comunitarias. Esto entre otras cosas supuso ampliar la concepción sobre arte.

En el 2016 se llevan a cabo las Jornadas de Capacitación a docentes de educación básica en el estado de Guanajuato. Dichas Jornadas tuvieron el objetivo de preparar a lxs docentes para los cambios que suponía la Nueva Reforma Educativa y generar espacios de análisis sobre los componentes que integraban al arte, la cultura y el desarrollo socioemocional de los estudiantes en el plan curricular. Consistieron en impartir talleres de seis horas en municipios estratégicos de tal manera que se abarcara el territorio estatal de acuerdo a sus regiones y delegaciones. Lxs encargados de realizar dichos talleres dentro del marco de la campaña de capacitación fueron asesores externos a la SEG, con experiencia en procesos artísticos, pedagógicos y participativos (Testimonio de promotora intercultural, entrevista virtual, 19 de julio de 2020).

De acuerdo a una entrevista realizada a una integrante del equipo de trabajo que encabezó dichas jornadas, entre las conclusiones y observaciones que se derivaron a manera de diagnóstico fue que muchxs docentes se sentían incapaces de lograr los aprendizajes esperados que se les estaba exigiendo, además de que había una necesidad genuina por parte de ellos por cuestionar y analizar el choque entre lo que es el arte y la cultura, lo que ellos habían aprendido en su formación académica y profesional y cómo les estaban indicando que tenían que ir formando en estas áreas a partir de la reforma (Ídem).

En este sentido, se experimentaba una doble preocupación, si se partía de considerar el arte desde concepciones tradicionales y generalizadas que lo situaban en las disciplinas y los objetos de arte, lxs docentes no consideraban tener la formación académica que validara su enseñanza y los habilitara para hacer frente a estas visiones. Por otro lado, en vías de ampliar el sentido y las posibilidades de lo que puede ser considerado arte, les suponía un reto el trascender las formas ya interiorizadas por ellos.

Producto de estas Jornadas y como parte de la estrategia *Aprender a convivir* que promueven la subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de Paz a través del DFAC, se edita el libro *Manual para maestros que lloran por las noches* (Morales, 2016). En él se recaba una premisa básica de la plástica social sobre el sentido expandido del arte, la cual nutre el proyecto de Jugando Soy. Dicho texto, es “un manual sin ser manual” en el sentido de que no proporciona a docentes pasos específicos para articular sus clases, ni tampoco parte de concepciones exclusivas sobre arte y cultura, por el contrario lo que busca es equiparar los procesos de enseñanza y aprendizaje con procesos de siembra y cosecha, es decir, a la educación como una agricultura de saberes, defender la libertad de cátedra de los docentes y reconocer el valor y potencial de lo comunitario para generar procesos artísticos.

Lo descrito hasta ahora junto con otros proyectos, en específico el proyecto B´ede desarrollado en el noreste del estado de Guanajuato en la comunidad de Cieneguilla, en el que se trabajó con niñxs de una primaria la exploración de las artes visuales desde los mitos fundacionales de la cultura hñahñu, para articular y “desenmarañar las formas de pensamiento culturales con un hecho práctico” (promotora intercultural, entrevista virtual, 19/07/20) y seguir retomándolas en generaciones jóvenes, son antecedentes directos de la incorporación de la plástica social como parte de las orientaciones pedagógicas de los proyectos del DFAC. Ésta se convierte en una perspectiva que permite reflexionar y problematizar sobre el arte, y construir nuevas orientaciones ante la preocupación de los docentes ante las reformas.

En el caso concreto de Jugando Soy, no se buscó aleccionar a los facilitadores o dar catedra teórica sobre la plástica social, sino retomar sus premisas básicas para transformar la práctica pedagógica en relación al arte. La idea básica durante su implementación en el 2019, pero que se gestó desde su primera emisión en el 2016, era que los talleres dentro del proyecto debían retomar los elementos culturales comunitarios para detonar procesos, enfatizar el aspecto convivencial, el bienestar común y la democratización del arte, en otras palabras, acercarlo a lxs actorxs sociales. Aun yendo más allá, no se trata de considerar al arte como algo desvinculado y ajeno a la vida cotidiana sino reconocerlo y evidenciarlo en ella.

Antes de que el Departamento para la Promoción del Arte (DPA, 2016) se convirtiera en el Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (DFAC), ya se plantea que la educación artística debe implicarse “en la construcción y organización del conocimiento, los valores y las prácticas sociales como medio de transformación” (p.9). Desde este enfoque planteado, cualquier acción o intervención artística-cultural es inherente a la búsqueda de formas de convivencia pacífica, intercultural y democrática. Sin embargo, cabe aclarar que lo anterior describe el enfoque asumido discursivamente por el departamento frente a los cambios coyunturales de las reformas, las políticas educativas tendientes a prevenir formas de violencia escolar y las problemáticas, retos y potencialidades identificadas en las Jornadas de capacitación a lxs docentes. Ello no supone que se compartiera la voluntad, el interés y la misma perspectiva por parte de la Secretaría de Educación de Guanajuato, ni siquiera por parte de todos los actores involucrados en el desempeño del DFAC.

Es igualmente importante resaltar que lo anterior supuso un cambio de enfoque con respecto a cómo operaba el departamento en sus proyectos anteriores y la concepción que se tenía sobre el arte. Un ejemplo de las implicaciones del cambio de enfoque fue precisamente el diseño de Jugando Soy, puesto que anteriormente a él se implementaba un proyecto llamado Talentos Artísticos (2011) que principalmente pretendía encontrar y promover el “talento” artístico en estudiantes que mostraran un interés y habilidad innata en disciplinas como artes visuales, danza, teatro, muralismo y coro, y que además era impartido de forma extracurricular. Sobre lo cual Jugando Soy busco revertir la tendencia excluyente de la concepción de “talento”, e implementarse dentro del plan curricular.

Finalmente, la plástica social se refiere a una manera de entender, practicar y vivenciar el arte. Es una propuesta que trasciende, más no inválida, los aspectos contemplativos del arte. Desde este enfoque lo artístico no se centra en los objetos o técnicas del arte, así como tampoco se limita a las disciplinas artísticas tradicionales como pintura, escultura, música, danza, etc., en otras palabras, evita pensar lo artístico como un conocimiento especializado. Como perspectiva expandida define al arte desde los procesos y vínculos significativos que provoca, construye y que a la vez lo vuelven posible. Y más que buscar definiciones estáticas alude a los significados y sentidos individuales y comunitarios (Morales, 2016, p.16-17). El arte como una forma de construcción de conocimiento colectivo.

Al integrar este paradigma como recurso teórico-práctico que justificara y orientara las intervenciones por parte del DFAC se planteó, implícitamente, una ruptura epistémica, es decir, una reconfiguración e incluso un (des)aprendizaje con respecto a la forma convencional de generar conocimiento y hacer arte. Esta ruptura supone que la experiencia artística en la institución educativa debe poner el énfasis en “la experiencia social

de los estudiantes, en el encuentro, el diálogo y la elaboración colectiva de sentido” (DPA, 2016, p. 7), poner el énfasis en el proceso más que en el objeto, en lugar de un aprendizaje artístico convencional.

Esta manera convencional de enseñar arte en las escuelas de educación básica por lo general adquiere la forma e intención de enseñar unilateralmente una técnica o una apreciación estética específica, la elaboración de manualidades o la presentación de bailes, obras de teatro, la folklorización o descontextualización de elementos culturales, etc. Aquí se plantea una crítica a esta perspectiva, pero no por atribuirle un valor positivo o negativo a las formas concretas de plasmar la creatividad, es decir, no es que hacer una manualidad o planear un bailable sea negativo o menos válido que otra cosa.

La crítica radica en que se sobreponga el fin al proceso, o que el objetivo último de la educación y el arte sea producir “algo” concreto, medible y sujeto a la evaluación o a marcar fronteras entre un conocimiento más válido que otro o una expresión artística más hermosa que otra, también hacia la desarticulación entre el hacer, pensar y sentir que ello provoca. La crítica es más bien una reiteración de lo que la plástica social pretende: ligar la experiencia educativa-artística a la socialización de los sentidos. Toda experiencia artística es adecuada en tanto responda al universo simbólico de lo propio y común, en tanto potencie la libertad y la transformación colectiva.

De acuerdo con lo anterior, en *Jugando Soy* se pretende que se desdibujen los roles de poder entre el que sabe y el que no, el que enseña y el que aprende, para dar paso a formas colectivas, democráticas, diversas, flexibles e interculturales de construir la experiencia artística. Sin embargo, como reza una frase popular *del dicho al hecho hay un gran trecho*, por lo que aun cuando esta es la perspectiva adoptada discursivamente, a nivel cultural implica resistencias por parte de los actores sociales al haber interiorizado prejuicios, estereotipos y violencias simbólicas, e importantes retos de sostenibilidad respecto con la estructura educativa institucional.

En el capítulo 3, se describirá con más detalle los principios pedagógicos de *Jugando Soy*; a su vez se contrastará con respecto a su antecesor *Talentos Artísticos*; se describirán los aspectos coyunturales que intervinieron en su diseño, sus características y los principales retos culturales y estructurales a los que se enfrenta su implementación.

Sin embargo, hasta aquí se han resumido el origen y las premisas básicas de la plástica social: la convivencialidad, las relaciones humanas como una forma de hacer y entender el arte y la construcción colectiva del conocimiento. Además, hemos visto que, como corriente del Arte Contemporáneo, ha contribuido a replantear el quehacer artístico y educativo del DFAC, con respecto a las reformas educativas y las inquietudes sobre la convivencia al interior de las escuelas. De forma paralela, se enfatiza su rol como pilar conceptual e ideológico en la justificación, diseño e implementación del proyecto *Jugando Soy*, en contraposición a su antecesor *Talentos Artísticos*.

Aunque la plástica social es solo uno de los campos fértiles desde donde se pueden plantear transformaciones a la educación formal²², la práctica efectiva de dicho enfoque no se da en las

²² Cabe mencionar los paralelismos que guarda con la corriente pedagógica constructivista. Si bien ambas corrientes pertenecen a ámbitos aparentemente diferentes: Arte contemporáneo y pedagogía, ambos convergen en reconocer el carácter dinámico, participativo y colectivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

formulaciones teóricas ni de manera externa a los centros escolares. Es ante todo una postura con respecto a la diversidad cultural de los entornos educativos que permite el dialogo y la negociación de sentidos, un proceso constante de autorreflexión colectiva. El objetivo no es que el docente o facilitador llegue a dar catedra sobre la plástica social o que las figuras de “autoridad” abran los ojos de estudiantes, padres de familia y comunidad educativa con respecto al sentido expandido del arte. Si se piensa de esta manera solo se está incurriendo en reciclajes o adaptaciones discursivas que pretenden justificar de manera políticamente correcta la imposición cultural. El objetivo no es invalidar las formas locales de entender y hacer arte, más bien descubrirlas.

Modelo Educativo Ágil en el Departamento de Fomento al Arte y la Cultura

Ya se mencionó el rol de la plástica social en el cambio de enfoque del DFAC con respecto al arte ante los diagnósticos de base comunitaria que tuvieron lugar en el noreste del estado de Guanajuato y como producto de las reformas educativas. Esto incito la búsqueda de formas más amplias y democráticas de pensar y abordar el arte en las escuelas, particularmente, por parte de los proyectos derivados de la línea estratégica Cultura como Instrumento de Paz Social que resalta el carácter formativo del arte.

Como parte de la reorientación de los proyectos de dicha línea estratégica, las premisas de la plástica social fungieron como insumos conceptuales para justificarlos. Sin embargo, desde el 2016, en que Talentos Artísticos se convierte en Jugando Soy, el paradigma de la plástica social no pasaba de ser una orientación un tanto abstracta sobre todo para los facilitadores que estaban acostumbrados a trabajar bajo el enfoque con que operaba Talentos Artísticos y que no contaban con un acompañamiento de profesionales familiarizados con los planteamientos y la forma de entender el arte desde dicho paradigma, como sí sucedió en Cieneguilla.

Por otro lado, pese a la publicación del libro *Manual para maestros que lloran por las noches*, el cual ofrece orientaciones que pueden ser aprovechadas por docentes de grupo y facilitadores que trabajan desde el arte y, en general, para articular la práctica pedagógica a los contextos escolares en aras de aprendizajes significativos, es un recurso que para el 2019 no había sido consultado o ampliamente difundido entre los facilitadores encargados de implementar los talleres del proyecto Jugando Soy (Observación personal como facilitadora del proyecto).

Ante esto lo que se rescataba de la plástica social en la implementación de Jugando Soy se traducía a orientaciones muy precisas como: la importancia del proceso más que el objeto y el arte puede ser cualquier cosa. Lo que implicaba abordajes superficiales frente a la transformación profunda que se evidencio como necesaria después de las Jornadas de Capacitación antes referidas.

Es importante mencionar que ante esta necesidad de traducir a acciones concretas los abordajes conceptuales de la plástica social y que además respondieran a la naturaleza del Departamento como parte de la Coordinación Transversal para la Convivencia y Cultura de Paz, se derivó el proyecto de Red de Promotores Interculturales. Aunado a ello, la Red de promotores también encontró su justificación en la necesidad de bajar información, no solo con respecto a este enfoque del arte expandido sino sobre generar estrategias de aprendizaje democrático y no violento, a los diferentes niveles en que opera la estructura de la SEG.

Este proyecto reunía a un equipo de trabajo multidisciplinario que debía formar y acompañar a los docentes del estado en este nuevo enfoque y a la vez brindar asesoría a lxs facilitadores del proyecto paralelo Jugando Soy. Esto con el objetivo de dotar de congruencia las acciones del departamento, pero sobre todo apoyar en la transformación del paradigma educativo no solo a través de proyectos focalizados a escuelas en polígonos de violencia como lo hacía hasta el 2019 Jugando Soy, sino que esas ideas fueran socializadas entre el personal docente de base para disminuir las resistencias iniciales.

Al inicio era como: la estrategia se comparte con el facilitador y él sabe de qué va, y él llega al grupo y trabaja, pero nos dimos cuenta que era necesario compartir esta información no nada más con él sino también con el docente frente al grupo, con el director... porque a veces solo se quedaba en supervisión o con el director y no bajaba al docente, entonces a veces el docente no congeniaba con las ideas del facilitador porque decían: «esa es una estrategia muy diferente, yo tengo un control rígido con mis chicos y tú vienes y me mueves todo mi esquema, tú les estas dando una libertad que yo no manejo»” (Testimonio de actual coordinadora del proyecto Jugando Soy, entrevista virtual, 7 de agosto de 2020)

Frente a las inquietudes por generar estrategias prácticas que incluyeran, promovieran y reforzaran este paradigma educativo en concordancia con los objetivos de *aprender a convivir*, y después de que la entonces jefa del DFAC asistiera a un foro sobre una metodología que enfatizaba el aprendizaje autodirigido, en el 2019 se incorpora el Modelo Educativo Ágil en el desarrollo de los talleres del proyecto Jugando Soy en las escuelas. De tal manera que, para el año referido, el *método de enseñanza ágil* sirvió para integrar la perspectiva de la plástica social y el propósito del Departamento en relación con la sana convivencia y el desarrollo integral del educando a través de herramientas didácticas, de fácil acceso, durante los talleres de Jugando Soy.

El Modelo Educativo Ágil es una propuesta basada en el aprendizaje colaborativo y auto dirigido. El objetivo es que los estudiantes direccionen su propio aprendizaje a través de del trabajo en equipo y en función de una problemática planteada, para lo cual el docente tiene más un rol de guía, mediador, facilitador de herramientas ágiles para la toma de decisiones. Dentro de este modelo educativo cada estudiante es protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje, por lo que el respeto y reconocimiento de la autonomía es crucial.

Entre las metodologías y herramientas ágiles se encuentran el SCRUM, KANBAN (en japonés “señal” o “tarjeta”), EP (Extreme Programming) y Lean Startup que junto con el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) pueden ser englobadas dentro de las pedagogías activas, del descubrimiento o construcción, que a su vez se inspiran en la teoría psicológica constructivista. Sin embargo, estas metodologías tienen un origen muy distinto al formalmente educativo. Son gestadas en el ámbito empresarial de desarrollo de software, en donde se vuelve prioritario el elemento humano para la innovación de los procesos, basándose en la optimización del tiempo y los flujos de trabajo automatizados (Castillo, 2017; Villena, 2008; Giordan, 1995).

Esta forma de aprender, anclada en herramientas ágiles, surge con la necesidad de contar con recursos humanos competentes ante los cambios y demandas empresariales de creación e innovación de software a nivel global. Esto a su vez muestra un paralelismo con la exigencia que se hace a los sistemas educativos de formar a los jóvenes en las habilidades requeridas para el mercado laboral del siglo XXI²³. Por tal motivo,

²³ Al respecto puede consultarse el libro *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina* el cual surge como producto de una investigación que concluye, entre otras cosas, que en el contexto latinoamericano existe

como se expresa en el ampliamente citado Informe a la UNESCO sobre los pilares de la educación acerca de *Aprender a hacer*, la educación no puede limitarse a enseñar habilidades mecánicas (útiles para sociedades industrializadas), sino que debe incluir el desarrollo de competencias y dominio de habilidades blandas como la creatividad, trabajo en equipo, resiliencia, motivación, etc., frente a la sociedad del conocimiento.

Ya en el ámbito escolarizado, el modelo ágil en educación busca la adecuación de los objetivos y dinámicas pedagógicas en función de las demandas y transformaciones emergentes del mercado laboral internacional, cada vez más orientadas al desarrollo de software y creación de valor (Castillo-Sagasta, 2017; Villena, 2008). El punto de partida es generar situaciones o plantear problemáticas en el aula que deben resolverse de forma colaborativa, auto dirigida y organizada; también se puede plantear el desarrollo de proyectos colectivos simulando el entorno empresarial. Es un enfoque basado en el desarrollo de competencias a través del aprender a aprender y aprender haciendo, que puede adquirir connotaciones específicas dependiendo del entorno de implementación, la población a la que se dirige o las competencias que se prioricen para desarrollar.

Para el caso de Jugando Soy, la adaptación del modelo ágil no estuvo dirigido a resaltar la relación entre sistema educativo y mercado laboral. Lo que se pretendió fue aprovechar las herramientas ágiles y apropiar las premisas de dicho modelo educativo para adaptarlas, complementarlas y reforzarlas con el enfoque que ya se estaba promoviendo. Este modelo empataba con los *Aprendizajes esperados* de las reformas educativas en relación con las habilidades socioemocionales y el desarrollo integral del educando a través del arte y la cultura; el enfoque de arte expandido y construcción colectiva de los sentidos de la plástica social; y el objetivo del departamento y del proyecto en particular por generar espacios de aprendizaje seguros y de sana convivencia.

Es así como en el 2019, el DFAC contrata por primera vez a un equipo de los Centros de Aprendizaje Ágil que se encargó de capacitar en dicha metodología a los talleristas de Jugando Soy y promotores de la Red.

Los Centros de Aprendizaje Ágil (ALC por sus siglas en inglés) son una red de escuelas que a nivel internacional desarrollan y promueven el modelo y las herramientas ágiles para restaurar el gusto y la motivación interna por aprender. En México existen en total 9 centros identificados que están replicando el uso de herramientas ágiles o son considerados Centros de Aprendizaje Ágil, en: Querétaro (3), Veracruz (2), Quintana Roo (1), Oaxaca (1), Jalisco (1) e Hidalgo (1) (ALC página oficial).

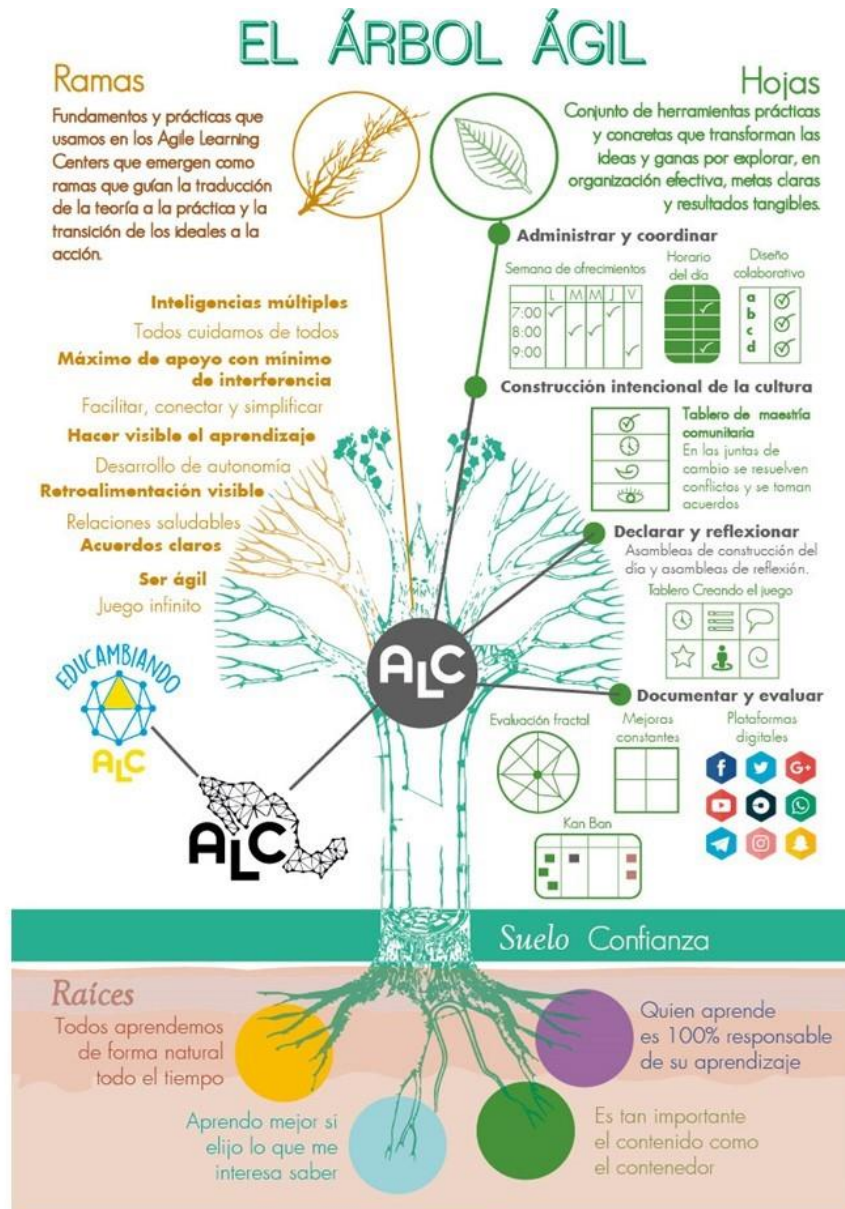
El modelo educativo ágil desarrollado por los ALC se basa en cuatro premisas fundamentales: a) Aprender es natural y está sucediendo todo el tiempo; b) autodirección: las personas aprenden mejor cuando toman sus propias decisiones. Las niñas y los niños son personas; c) experiencia: las personas aprenden más de su cultura y el ambiente en el que están inmersos que del contenido que se les enseña (aprendizaje situado); y

una desconexión entre las competencias demandadas por el mercado laboral y las desarrolladas en los sistemas educativos, lo que deriva en la pérdida de vigencia de la correlación, tradicionalmente atribuida, entre lograr el “éxito” laboral mientras mayor sea el nivel educativo alcanzado. Muestra, además, evidencia de que las competencias más demandadas por los empleadores apuntan a un mayor dominio de habilidades blandas o socioemocionales. Por otro lado, también enfatiza la relación indisoluble entre habilidades blandas y duras en los procesos educativos. Esta relación coarta o potencia el desarrollo del aprendizaje (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

c) éxito: los logros son adquiridos a través de ciclos de intención, creación, reflexión y compartir (ALC página oficial).

Mientras que las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea posible desde una perspectiva colaborativa y autodirigida están contenidas en doce principios pedagógicos: 1) Juego infinito: el juego es una micro experiencia del acuerdo social desde un sentido lúdico, el objetivo no es ganar sino jugar y divertirse; 2) Ser ágil: el contexto y las necesidades crean las pautas para improvisar e innovar estrategias; 3) Amplificar sentidos de agencia: Asegurar que las herramientas apoyen la toma de decisiones personales y a asumir responsabilidades; 4) Creación intencional de cultura: existe la libertad de modelar el entorno y las pautas de convivencia de forma colectiva; 5) Retroalimentación visible: visibilizar las decisiones, los patrones y los resultados de los procesos como información que nutra; 6) Facilitar: que la comunicación sea situada, evitar introducir complejidad innecesaria ante la duda; 7) Apoyo incondicional sin coartar la autonomía; 8) Respetar el tiempo y espacio de los demás; 9) Relaciones abiertas a la afectividad y el intercambio; 10) Abrazar y respetar la multiplicidad de inteligencias; 11) Volver visible y compartible el valor creado del aprendizaje; y 12) Creación de un espacio seguro a nivel físico, emocional y social.

Para ejemplificar las premisas básicas y principios pedagógicos, los ALC utilizan la metáfora del árbol. De acuerdo a ello, se pueden diferenciar tres niveles en que opera el modelo educativo. El suelo y la tierra fértil para que las raíces crezcan hacen referencia a las premisas básica a partir de las cuales se afirma y valora la capacidad de aprender y los conocimientos previos de todo individuo, respetando su autonomía y cultura. Son las creencias esenciales sobre el aprendizaje basadas en la confianza en el otro y con lxs otrxs. Las ramas son los principios pedagógicos antes descritos y las hojas son las herramientas didácticas que en determinados momentos sirven para traducir la teoría a la práctica. Las hojas y los frutos, son flexibles y pueden variar.



Fuente: ALC Cuadernillo de contenidos. Taller para facilitadores

Algunas de las herramientas ágiles sobre las que se capacitó a lxs facilitadorxs y que se pretendió fueran integradas durante la implementación de Jugando Soy, son: Acuerdos iniciales, el Kan-Ban, Tablero de creación del juego, Tablero de emociones y lenguaje de señas. Por otro lado, otro recurso empleado durante los talleres del proyecto fue el Mindfulness, aunque su origen no se encuentra en las metodologías ágiles. Cabe mencionar que varias de estas herramientas eran identificadas por los docentes de grupo como conocidas o incluso iguales a las estrategias que algunos de ellos ya implementaban con sus grupos (Observación personal como facilitadora).

A continuación, describiré de forma sucinta las características y objetivos de cada una de las herramientas antes mencionadas, con la intención de mostrar las pautas de convivencia que se buscó integrar durante el tiempo de los talleres y que no en pocas veces contrastaban con la dinámica ya instaurada en los grupos por lxs docentes de base, pero que en otras ocasiones permitieron comparaciones y retroalimentaciones para la dinámica de la clase.

Acuerdos iniciales, son los No negociables que están orientados a definir el tipo de cultura que se pretende generar en el aula. Se someten a revisiones periódicas en donde se clarifica qué significan y qué implican para volver explícitas las expectativas de la comunidad. El objetivo no es imponerlos a través de mecanismos coercitivos, sino buscar el común acuerdo, lo cual implica cierto nivel en la capacidad comunicativa y sensibilidad por parte del guía o docente.

En algunos casos, lxs docentes equiparan los Acuerdo iniciales con las Reglas del salón de clase, sin embargo, aunque en general ambas herramientas sirven para delimitar un marco de comportamiento y convivencia en el aula, la diferencia radica en la manera de gestionar la autoridad. Los Acuerdos iniciales buscan el consenso a través de la negociación de sentidos y el involucramiento en su definición y cumplimiento. Si el estudiante siente o manifiesta que no puede respetarlos, no puede pertenecer a la comunidad. En otras palabras, se cede el poder al grupo para definir los caminos que lleven al objetivo común, el cual el facilitador se encarga de volver explícito.

A su vez se pueden acordar las consecuencias de no cumplirlos, las cuales más allá de buscar un castigo inusual pretenden visibilizar los efectos lógicos de no cumplirlos. Por ejemplo, si un acuerdo radica en la puntualidad, la consecuencia lógica de llegar tarde es no acceder a la información, contenidos y dinámicas que hayan sido parte de ese momento en el que el estudiante estuvo ausente. El rol constante del facilitador o docente de grupo es visibilizar las consecuencias y responsabilizar a los estudiantes de sus decisiones.

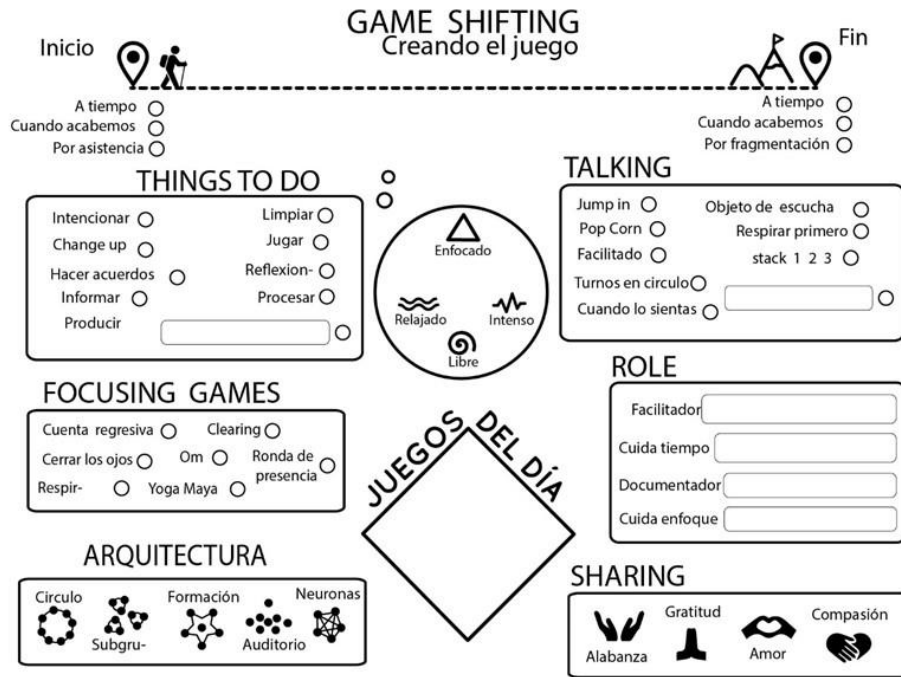
*KanBan*²⁴ que en japonés significa “tarjetas visuales” son un recurso que sirve para planear, coordinar, organizar, visibilizar las actividades acordadas y de esta manera contribuir a su modificación o realización de acuerdo al clima del grupo. “Es útil para el seguimiento de intenciones, ideas, trabajo en proceso y metas alcanzadas. Un Kanban básico se dividido en columnas (que pueden llamarse como sea, pero para este ejemplo usaremos: Posible, Listo, Haciendo y Terminado) y utiliza notas adhesivas (post-its) para poblar el tablero y ejecutar el movimiento entre las distintas etapas de la acción” (ALC, inédito). El apartado de “posible” está conformado por las cosas que los estudiantes están interesados en aprender, hacer o explorar. Esta herramienta puede tener diferentes dimensiones temporales: por día, por semana, por mes o incluso ciclo escolar.

²⁴ El Kan Ban es una herramienta ágil adaptada al modelo educativo que promueven los ALC, sin embargo, como se viene diciendo este tipo de recursos tienen un origen ligado al ámbito empresarial; en este caso, originalmente el principio Kanban fue desarrollado por Taiichi Ohno en Toyota Motor Corporation en 1947. Puede consultarse la página: <https://www.kanban-system.com/es/sistema-kanban-y-control-de-inventario-pull/>

Posible	Listo	Haciendo	Terminado

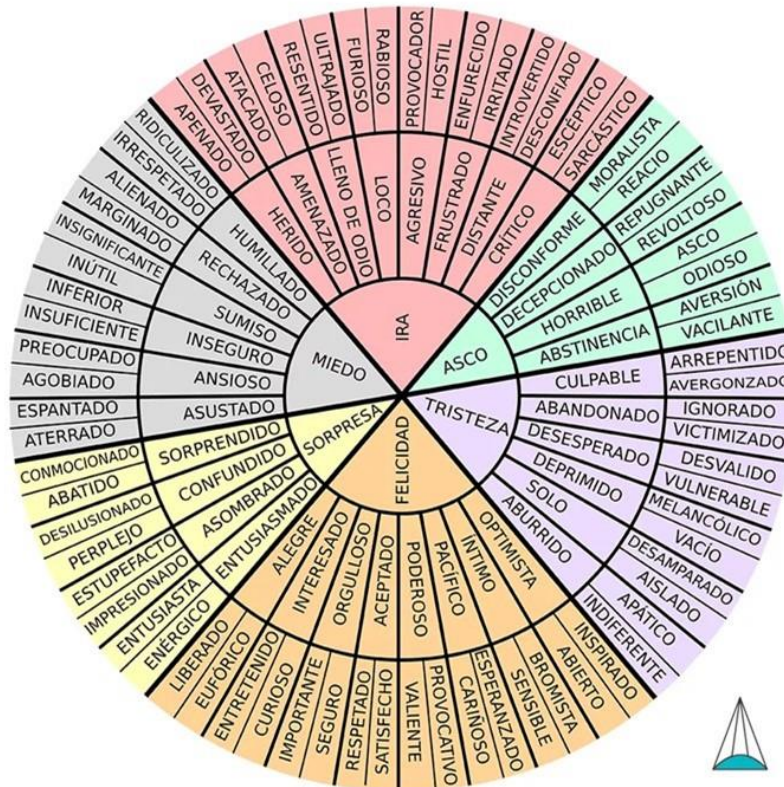
Fuente: ALC Cuadernillo de contenidos. Taller para facilitadores de la Paz. Programa Jugando Soy 2019

Creando el Juego: puede ser traducido a otro tablero que conjuga posibilidades de interacción. “Hace de las reglas sociales implícitas algo explícito” (ALC, inédito), lo que entre otras cosas posibilita la modificación intencional de los patrones del grupo. Es una asistencia visual en el proceso de aprendizaje conformado por etapas: intención, creación y reflexión, permite adaptar las características y posibilidades del grupo a la concreción del objetivo. Permite explorar el poliformismo. La idea al aplicarlo en el aula es superar la relación estática entre docente y estudiantes y las formas tradicionales de interacción en el que el docente es el único al frente del grupo, y éste se encuentra ordenado en hileras. Explora la arquitectura social: el grupo se puede organizar en red, en subgrupos o como un auditorio, y la forma de interactuar cede paso a la creatividad: puede haber diferentes roles que a su vez se pueden modificar de tal manera que un día hay un encargado del tiempo, de documentar las reflexiones, de facilitar algún ejercicio, etc.



Fuente: ALC Cuadernillo de contenidos. Taller para facilitadores de la Paz. Programa Jugando Soy 2019

Tablero de emociones: es una herramienta que tiene por objetivo visibilizar el clima grupal a través del reconocimiento de las emociones individuales. Puede ser utilizado y adaptado de muchas maneras, por ejemplo, al inicio de la clase se solicita a los estudiantes que con un marcador o señal apunten la emoción más fuerte que están experimentando en ese momento y al final de la clase o actividad repetir el ejercicio. Entre otras cosas facilita el reconocimiento y comunicación de las emociones e incorporarlas al proceso de aprendizaje. El enfoque además es abarcar un espectro amplio de emociones y recuperar el sentido positivo de las mismas. Por ejemplo, el enojo, la ira y la tristeza no son negativas, pero se pueden trabajar formas más asertivas de expresarlas.



Fuente: ALC Cuadernillo de contenidos. Taller para facilitadores de la Paz. Programa Jugando Soy 2019

Lenguaje de señas, es una estrategia que se centra en la forma de comunicar. Entre otras cosas, incorpora a la dinámica del grupo “señas visuales”, aunque también se puede explorar lo auditivo, para brindar, por ejemplo, retroalimentación instantánea sin interrumpir a quien tiene la palabra. La idea es convertir a la comunicación no verbal en algo explícito y deliberado, “reemplazar señas sutiles (débiles) por otras intencionales y bien definidas” (ALC, 2019). Por ejemplo:

Dedos brillantes: Se obtiene meneando los dedos de las manos hacia arriba, y significa “estoy de acuerdo con lo que se dice”.



Hasta aquí podemos ver algunas herramientas, sus características y propósitos del Modelo Educativo Ágil de los ALC sobre las que se capacito a los facilitadores del proyecto Jugando Soy para su implementación en el 2019. Estas herramientas fueron sumadas al collage que configura las transformaciones, estrategias y posturas del DFAC con respecto al arte, la educación y la convivencia, a raíz de las reformas y políticas educativas nacionales; lo cual a su vez cristaliza transformaciones y problemáticas de índole global.

A manera de síntesis se puede apuntar que mientras que el enfoque de la plástica social y de *arte transformador* anclado en autores como Luiz Guilherme Vergara, Pablo Helguera, Tania Bruguera, Michy Marxuach²⁵, nutrieron el nuevo enfoque y las acciones de todo el DFAC desde el 2016, el Modelo Educativo Ágil se incorporó hasta el 2019 como parte del universo epistémico y metodológico del proyecto Jugando Soy puntualmente.

Todo lo anterior forma parte de una tendencia general que tanto en el ámbito educativo como laboral insta a un cambio de paradigma. Mientras que, en el ámbito laboral, aspectos como el trabajo mecanizado, los conocimientos y competencias duras y valores como el individualismo y la competitividad pierden peso frente a las competencias blandas que enfatizan la creatividad, la gestión de emociones y los tratos interpersonales, y valores como la colaboración. En el ámbito educativo ocurre algo semejante, la tendencia discursiva general apunta a superar lo que Freire (1988) denominó educación bancaria²⁶ por una educación dialógica.

El proceso educativo entendido como etapas acumulativas de conocimiento con contenidos determinados *a priori* que el estudiante debe asimilar y memorizar de forma pasiva; donde las evaluaciones, los incentivos externos y el castigo son mecanismos utilizados para condicionar y comprobar el aprendizaje, pareciera estar siendo desplazado. Sin embargo, esto da pauta a una serie de procesos híbridos que más bien apuntan a una coexistencia conflictiva entre paradigmas e intereses diversos.

Aunque el DFAC formalmente apropia una perspectiva pedagógica en la que la prioridad es el desarrollo integral del estudiante que incluya su desarrollo socioemocional; la formación de competencias, entendidas como el conjunto de posibilidades para ser y hacer que abarcan los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y los valores y aptitudes orientados a la convivencia pacífica (saber convivir); y un aprendizaje amplio y situado sobre arte (DPA, 2016, p. 3,15-16). La Subsecretaría de Educación Básica responde a una

²⁵ El lector puede consultar el libro *Agítese antes de usar. Desplazamientos artísticos, sociales y educativos en América Latina* el cual agrupa reflexiones, experiencias y proyectos artísticos, educativos y curatoriales surgidos en las últimas dos décadas en América Latina. De acuerdo con la comunicación entablada de manera virtual con la actual Coordinadora del proyecto Jugando Soy es que se tiene acceso a algunas anotaciones de dicho libro que sirvieron a la construcción del nuevo enfoque del DFAC con respecto al arte y la educación.

²⁶En *Pedagogía del oprimido* Freire define a la educación bancaria como un instrumento de la opresión, fundamentalmente narrativa, es decir, se basa en la praxis de la narración de contenidos a través de la articulación de dos polos: educador-educando. Desde esta concepción de la educación, el educador es el agente activo que transmite (narra) y deposita/transfiere contenidos al educando, el cual es un agente pasivo que los memoriza y repite de manera alienada. Como lo dice el autor, “la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (1988, p.71). Desde esta concepción la educación no permite la creatividad, ni la transformación de los individuos, niega su autonomía y los convierte en simples depositarios de una serie de valores, conceptos y conocimientos que sirvan al orden que los oprime. El saber siempre es validado y reconocido en el educador y la ignorancia es atribuida al otro, es decir, el educando, por lo que el educador es el agente de la educación bancaria, aquel encargado de llevar la luz del saber al alumno que no sabe. En este sentido el saber deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de “experiencia narrada” o transmitida, es así como los educandos y los contenidos asimilados no sirven para transformar el mundo sino para adaptarse a él desde una estructura que beneficia a unos pocos. Para Freire, la conciliación entre estos polos: educadores-educandos, es la razón de ser de la educación libertadora en la que todo individuo se reconoce como educador y educando en relación dialógica con su entorno (p.73-74).

estructura centralizada y autoritaria cuya raíz histórica y cultural promueve la enajenación y la invisibilización de la diversidad cultural más allá de criterios étnicos²⁷.

²⁷ Aunque la Autonomía Curricular, producto de la Reforma Educativa del 2016, pretende ser una estrategia estructural flexible e inclusiva. En última instancia, las formas que puede adquirir, los retos y beneficios de dicho componente dependerán en gran medida de las características de los centros escolares y comunidades educativas. Sin embargo, sí se le reconoce como un espacio coyuntural en donde se pueden fraguar los cambios cualitativos que requiere la educación formal de nivel básico. A su vez, se insta a mantener una postura crítica con respecto al riesgo de limitar la Autonomía curricular a una libertad prescrita y circunscrita a una asignatura más.

Capítulo 3: Estudio de caso

Bosquejo sociocultural del entorno de implementación de Jugando Soy

Los proyectos que pretendan incidir en una problemática deben partir de un conocimiento profundo del contexto sociocultural en donde se articularan las estrategias. En la medida que sean considerados los elementos culturales, sociales, económicos e históricos en las etapas de diseño, implementación y evaluación o valoración de los efectos de las acciones tenidas se podrá ahondar en el análisis y reflexión del proyecto en cuestión, de su justificación, relevancia y pertenencia.

En relación al proyecto Jugando Soy y al presente estudio de caso se diferencian dos dimensiones en que interviene el análisis del contexto. Por un lado, en el diseño e implementación del proyecto por parte del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura que justifican las acciones tenidas y, por otro lado, en el análisis de la experiencia en dicho proyecto, como estudio de caso, durante su implementación en el 2019 en tres municipios del sureste del estado de Guanajuato.

En este apartado se pretende hacer un bosquejo sociocultural que sirva a la segunda dimensión, pero que a su vez pueda contribuir de retroalimentación sobre y para el proceso de evaluación del proyecto por parte del DFAC como estrategia que busca el fomento de la educación para la convivencia y desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de escuelas de nivel básico ubicadas en polígonos de violencia.

Cabe anticipar que, a pesar de la orientación del proyecto, de acuerdo a una entrevista realizada a la actual coordinadora del mismo, en la etapa inicial de diseño de sus estrategias y orientación pedagógica en el 2016, no se partió de un diagnóstico local y conceptualización sobre las manifestaciones de violencia que podían presentarse en los centros escolares de implementación o del tipo y nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales de la población (Coordinadora del proyecto Jugando Soy, Entrevista virtual, 7 de agosto de 2020). La justificación del proyecto y sus estrategias, más que un diagnóstico concreto, se derivó de los cambios estructurales y las conclusiones de las Jornadas de Capacitación, antes mencionadas. Lo anterior, vuelve extensiva la necesidad de un cambio de enfoque sobre las artes en la educación dentro del Departamento y genera que Jugando Soy oriente sus esfuerzos al desarrollo de habilidades socioemocionales a través del arte para prevenir la violencia y fomentar una sana convivencia.

Dicho lo anterior, para el presente caso de estudio, el bosquejo del contexto sociocultural y económico se basará en la delimitación territorial que la Secretaría de Educación de Guanajuato establece. A partir de ella el territorio del estado de Guanajuato se divide en delegaciones: Delegación regional I norte (con centro en Dolores Hidalgo); Delegación regional II Noreste (con centro en San Luis de la Paz); Delegación regional III (con centro en León); Delegación regional IV Centro Oeste (con centro en Guanajuato); Delegación regional V Este (con centro en Celaya); Delegación regional VI Suroeste (con centro en Irapuato); Delegación regional VII Centro-sur (con centro en Salamanca); y Delegación regional VIII Sureste (Acámbaro).

La presente investigación se delimita espacialmente a la Delegación Regional VIII²⁸, cuya sede administrativa se encuentra en el municipio de Acámbaro, y temporalmente al año 2019, periodo en que la autora de la presente investigación formó parte del proyecto Jugando Soy como facilitadora de talleres.

La Delegación VIII comprende siete municipios sin embargo solo se consideran tres: Acámbaro, Salvatierra y Tarandacua. Lo anterior debido a que estos fueron los municipios que abarco el proyecto durante el 2019. Aunque la planeación contemplaba la contratación de cuatro facilitadorxs por delegación, no se completaron las vacantes para la del sureste, lo que limito la cobertura de todos los municipios que la integran. Finalmente, entre dos facilitadoras contratadas se abarcaron los municipios descritos.



La delimitación espacial también responde a la experiencia directa de la autora y a la información que se recabó a partir del trabajo de campo realizado. Esto permitió directamente articular el estudio de caso.

Aunque la cobertura del proyecto hace referencia a la totalidad de los municipios, en la práctica los talleres tienen lugar en centros escolares y localidades específicas. Para el caso de la Delegación VIII se realizó²⁹ en:

Centros escolares donde se llevaron a cabo los talleres del proyecto Jugando Soy 2019				
Municipio	Localidad o colonia	Nivel educativo	Nombre del centro escolar	Turno
Acámbaro	Paracuaro	Primaria	Benito Juárez	Matutino
	San Isidro	Primaria	Cristóbal Colon	Matutino
	Santiaguillo	Telesecundaria	Telesecundaria 59	Matutino
Salvatierra	Salvatierra	Telesecundaria	s/d	s/d
	San Pedro de los Naranjos	Primaria	s/d	s/d
	San Nicolas	Primaria	s/d	s/d
Tarandacua	Tarandacua	Primaria	Prof. Angel Pineda García	Vespertino

²⁸ La Delegación Regional VIII comprende los municipios de Acámbaro, Tarandacua, Salvatierra, Tarimoro, Coroneo, Jerécuaro y Santiago Maravatío ubicados al sureste del estado de Guanajuato.

²⁹ La experiencia directa en la implementación de talleres por parte de la autora tuvo lugar en los centros escolares correspondientes a los municipios de Acámbaro y Tarandacua.

Por cuestiones de presupuesto, el proyecto no es extensivo a todas las instituciones de nivel básico del estado de Guanajuato, por lo que el criterio que se utiliza para seleccionar las instituciones en donde se implementara está ligado directamente a la información disponible sobre violencia en el estado y a decisiones instrumentales. El Centro de Atención “Aprender a convivir” de la SEG que cuenta con información sobre la incidencia de fenómenos de violencia, así como la delimitación existente sobre polígonos de atención prioritaria (SEDESHU, 2019), son los insumos principales a partir de los cuales se hace la selección. Esto además coincide en gran medida con la percepción social sobre la violencia que se tiene con respecto a algunas localidades mencionadas. En el caso de Acámbaro, por lo general, Santiaguillo y San Isidro son considerados lugares peligrosos.

Las principales variables a considerar serán: cultura y arte, educación, economía y violencia. Lo anterior recordando que el proyecto se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el pensamiento crítico y el fortalecimiento de los valores para la convivencia humana a través del uso intencionado del arte y la cultura para prevenir la violencia escolar y promover la cultura de paz. Analizar de qué manera estas variables se entrelazan y configuran la realidad, así como las posibilidades y los retos de implementación, es primordial para la comprensión del caso de estudio.

El estado de Guanajuato cuenta con una población de 5, 853, 677 hab. (INEGI, 2015), está ubicado en la zona centro del país colindando con los estados de Zacatecas y San Luis Potosí al norte, con Querétaro al este, con Jalisco al oeste y Michoacán al sur. Debido a su posición es un punto de articulación estratégica del sistema carretero y ferroviario, entre otras actividades que impactan directamente su economía. Atravesando varios municipios centrales del estado como Celaya y Salamanca, se encuentra un corredor industrial en el ámbito automotriz y termoelectrico.

De acuerdo al Sistema Nacional de Información Municipal, el estado cuenta con una superficie de 30,607 km² siendo San Felipe el municipio más grande y Pueblo Nuevo el más chico ocupando el 9.82 % y el 0.20 % respectivamente del territorio del estado; en este sentido, los municipios de Acámbaro, Salvatierra y Tarandacua representan el 2.87 %, 1.94 % y 0.39% respectivamente (SNIM, 2010).

Conforme a los ecosistemas imperantes y reconocibles en el estado, este se divide en tres grandes regiones: Norte, Centro o Bajío y Sur. Los municipios de Acámbaro, Salvatierra y Tarandacua pertenecen a la última región que cuenta con una flora y fauna semejante a la región del Bajío, pero se diferencia de ésta debido a su abundancia, además, en la región sur se encuentra la Presa Solís construida sobre los vestigios del viejo Chupícuaro, la cual contribuye a la riqueza agropecuaria de la zona, y junto con la Presa Ignacio Allende son los almacenamientos de agua superficial más grandes del estado (INAFED y Cuellar, s.f.).

Los municipios a considerar son clasificados de acuerdo al tamaño de las localidades que los integran y al porcentaje de habitantes distribuidos en cada una de ellas. Partiendo de esto, Acámbaro es clasificado como urbano medio; Salvatierra como mixto; y Tarandacua como semiurbano³⁰. Comparando los tres

³⁰ El INAFED construyó dicha clasificación de municipios basándose en estudios del PNUD (2005) e INEGI; la cual comprende los siguientes rangos:

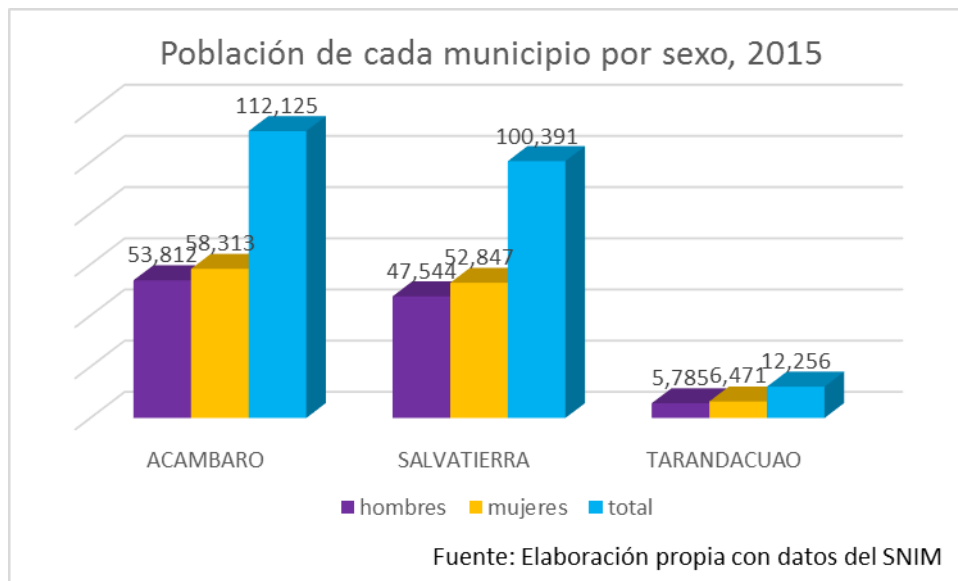
Metropolitano: más del 50% de la población reside en localidades de más de un millón de habitantes.

Urbano Grande: más del 50% de la población reside en localidades entre 100 mil y menos de un millón de habitantes.

Urbano Medio: más del 50% de la población vive en localidades entre 15 mil y menos de 100 mil habitantes.

municipios, Acámbaro es el de mayor proporción considerando extensión territorial, número de localidades y población total, seguido por Salvatierra y, finalmente, Tarandacua. En cuanto a la población total por cabecera municipal, Acámbaro tiene 57,972 hab., Salvatierra, 37,203 hab., y Tarandacua, 6,058 habitantes (SNIM, 2010).

En la siguiente gráfica se puede visualizar y comparar la magnitud poblacional de cada municipio. Además, se puede observar que para el 2015 de la población total de cada municipio, las personas de sexo femenino representan más de la mitad para cada caso.

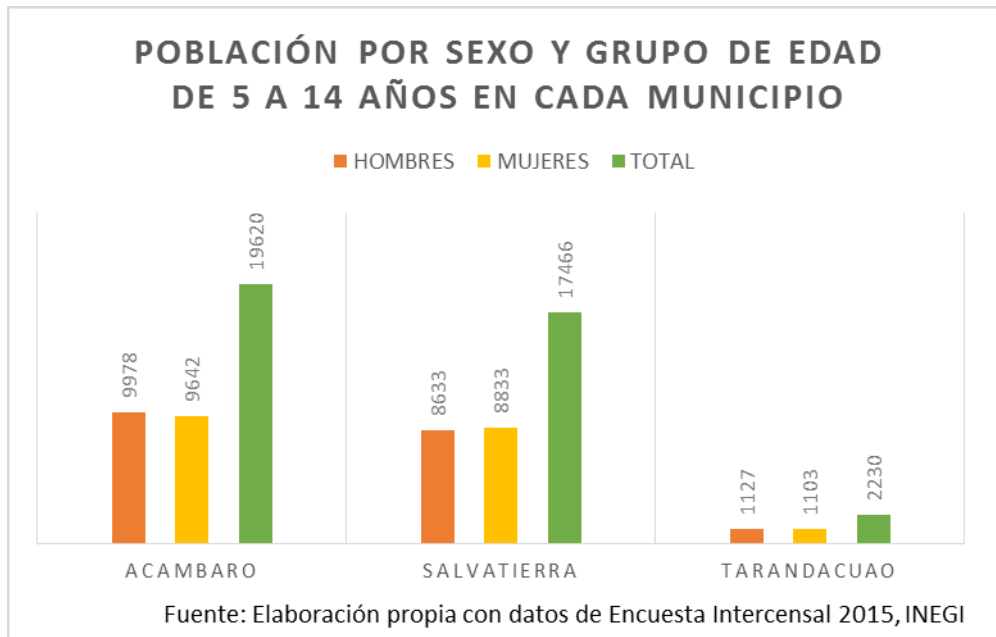


Durante el 2010 en los tres municipios considerados el grupo de edad entre los 6 y 14 años, que representa el rango oficial para cursar la educación obligatoria básica (primaria y secundaria), era el segundo más numeroso, sólo después de la población de 30 y más años (SNIM, 2010). Para el 2015 en la siguiente grafica podemos observar que la relación de hombres y mujeres en el grupo de edad que abarca los 5 a 14 años varía en cada municipio En Acámbaro y Tarandacua el número de hombres es mayor con respecto al de mujeres en este grupo de edad, por el contrario, en el municipio de Salvatierra hay mayoría de mujeres (INEGI, 2015).

Semiurbano: más del 50% de la población radica en localidades entre 2500 y menos de 15 mil habitantes.

Rural: más del 50% de la población vive en localidades con menos de 2500 habitantes.

Mixto: La población se distribuye en las categorías anteriores sin que sus localidades concentran un porcentaje de población mayor o igual al 50%.



Esta información es relevante si consideramos que tanto las motivaciones para asistir a la escuela, así como las causas de abandono y rezago escolar adquieren connotaciones específicas por género. Esta construcción sociocultural, en estrecha relación al sexo de nacimiento, condiciona en gran medida el proyecto y las aspiraciones de desarrollo de los individuos. Un ejemplo pertinente es el analfabetismo, el cual es mayor en mujeres para el 2010 en el estado de Guanajuato y los municipios considerados (INEGI citado en SNIM, 2010).

El INEGI (2018) al respecto de las razones de deserción escolar por sexo, muestra que éstas en los primeros años de escolaridad son muy semejantes entre hombres y mujeres, siendo el desinterés la principal causa seguido por falta de recursos económicos. No obstante, entre los 15 y 17 años, las causantes de abandono escolar difieren por sexo: en el caso de los hombres “destaca el trabajo como la segunda causa de abandono escolar (21.5%), mientras que en las mujeres esta posición es ocupada por el embarazo, matrimonio o unión y motivos familiares (18.1 por ciento)” (p. 2).

En cuanto al grado promedio de escolaridad alcanzado a nivel estatal es 8vo grado y a nivel municipal: Acámbaro 7.19 grado en general, Salvatierra 6.80 grado y en Tarandacua 6.93 grado. Lo que quiere decir en términos generales que para los tres casos los y las estudiantes apenas culminan la primaria, y en el caso de Acámbaro pueden llegar a segundo de secundaria, pero sin terminarla. Lo que nos remite a la secundaria como un nivel educativo que actúa de gran filtro del cual no pasa gran parte de la población estudiantil.

Aunado a lo anterior al comparar el número de estudiantes matriculados en escuelas tanto públicas como privadas de nivel secundaria se reduce a menos de la mitad con respecto a los matriculados en nivel de primaria, lo cual fue una tendencia en los tres municipios durante el 2010. Además, al comparar la cantidad de matriculados en nivel secundaria en escuelas tanto públicas como privadas con respecto a la cantidad de egresados del mismo nivel escolar observamos que también hay una reducción, es decir, ese año se graduó aproximadamente menos de un tercio del total de matriculados. Cada vez que avanza el grado escolar disminuye la población estudiantil.

En el estado de Guanajuato en el 2015 el 9.1% de la población se reconoce como indígena mientras que solo el 0.2% habla una lengua indígena (INEGI, 2015). “De acuerdo con los estudios realizados por Vega Macías, las principales lenguas indígenas en el estado de Guanajuato son el Otomí o (19.9%), el Chichimeca Jonaz (18.2%) y el Náhuatl (16.4%), aunque hay registros de otras 30 lenguas indígenas. Respecto a su distribución territorial, destaca que hay presencia indígena en todos los municipios del estado, aunque en su mayoría está concentrada en León, San Luis de la Paz, Celaya, Irapuato, Tierra Blanca, San Miguel de Allende y San Francisco del Rincón” (Universidad de Guanajuato, 2020).

En este punto quiero apuntar que la manera en que se producen los datos por parte del INEGI con respecto a la cuestión étnica no precisamente refleja la diversidad cultural. La pregunta principal de la Encuesta Intercensal del 2015 basada en el autorreconocimiento para determinar la población indígena es “De acuerdo con su cultura, ¿se considera indígena?”, sin embargo, la categoría de *indígena* aglutina y homogeniza a la diversidad de grupos étnicos en el país y, además, en el imaginario colectivo esta palabra puede ser asociada a una serie de elementos culturales que no precisamente incluyen o representan a todos los grupos étnica y lingüísticamente diferentes. Por otra parte, al centrar la atención de la diversidad sobre los grupos étnicos se pasan por alto otras dimensiones de la diversidad que pueden estar ancladas a la clase social, genero, edad, etc. Al respecto, podemos preguntarnos, ¿cuál es el uso político de la palabra y significado de lo indígena?

Gran parte de las acciones en materia educativa en referencia a la diversidad étnica se han concentrado en los municipios del noreste del estado de Guanajuato debido precisamente a que hay mayor presencia de estos grupos. Un ejemplo de las acciones que se realizan en este sentido son las campañas de alfabetización y educación básica a grupos indígenas que se realizan como parte del “Proyecto de Servicios Educativos para Grupos Vulnerables” del INAEBA (28 de julio de 2017) o el Programa de Rescate de la Lengua y la Cultura Indígena que abarca 202 alumnos de la comunidad de Nuevo Chupícuaro del municipio de Acámbaro, pero con poca incidencia en el resto de municipios sureños (INAEBA, 2017; KUALI staff, 2014).

No obstante, y pese a la falta de presencia mediática y discursiva de la diversidad étnica en el estado para el 2010 en Acámbaro había 217 personas hablantes de una lengua indígena, es decir, el 0.21% de la población de tres años y más, siendo el p’urhépecha, el hñahñu (otomí) y el mazahua las lenguas con mayor presencia. En Salvatierra había 284 (0.30%) hablantes siendo el hñahñu el de mayor presencia y en Tarandacua únicamente 10 (.09%) personas hablantes de lengua indígena (INEGI citado en SNIM, 2010), es importante resaltar que la mayoría de los hablantes son bilingües, es decir, además de su lengua materna también hablan el español.

Lo anterior contrasta fuertemente con los resultados obtenidos en la Encuesta Intercensal del 2015 puesto que sólo cinco años después no se registra ningún hablante de lengua indígena y tampoco personas que se consideren étnicamente diferentes (identidad étnica) en los municipios mencionados (INEGI, 2015b).

Hay que tener en cuenta que el proyecto Jugando Soy está concebido como una estrategia para mejorar la convivencia usando de puente el arte y la cultura desde una perspectiva lúdica. La convivencia está determinada por las actitudes que asumimos ante la diversidad, lo diverso, que históricamente ha sido

identificado con la diversidad étnica y lingüística, pero sin limitarse a ella puesto que lo diverso tiene igualmente diversas fuentes de adscripción, desde lo ideológico, religioso, género, clase y movilidad social, etc.

Por lo que, en el diseño e implementación de proyectos de cualquier índole, pero en el caso de Jugando Soy, un proyecto transversal de desarrollo educativo integral con enfoque humanista y elementos de la corriente psicológica constructivista, es necesario considerar que la realidad escolar ante la que se enfrenta el facilitador en relación con la diversidad cultural del aula está estrechamente relacionada con la desigualdad social. Esto impacta y condiciona a los y las estudiantes, una desigualdad que no debe justificarse como diversidad y que, sin embargo, en una dinámica dialéctica se refuerzan mutuamente.

A nivel nacional como internacional existen indicadores que muestran la relación entre la satisfacción de necesidades básicas con la calidad de vida y el crecimiento económico para la toma de decisiones. Por un lado, a nivel nacional la CONAPO determina el Índice de Marginación (IDM) de los municipios y estados de la República de acuerdo a una clasificación basada en la privación o acceso de bienes y servicios necesarios para el bienestar de los individuos, es decir, la relación entre carencias y necesidades.

La marginación se asocia a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas, pero también a privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para el bienestar. En consecuencia, las comunidades marginadas enfrentan escenarios de elevada vulnerabilidad social cuya mitigación escapa del control personal o familiar pues esas situaciones no son resultado de elecciones individuales, sino de un modelo productivo que no brinda a todos las mismas oportunidades (Almejo, Téllez y López Ramírez, 2013, p. 11)

Las variables que componen dicho índice son: educación a través del porcentaje de población analfabeta y el porcentaje de población sin primaria completa; vivienda, es decir, las características y tipo de servicios a los que tiene acceso cada vivienda, así como porcentaje de hacinamiento; el ingreso que comprende el porcentaje de la población económicamente activa y ocupada el cual puede ser de hasta dos salarios mínimos; y finalmente el porcentaje de la población que vive en comunidades con menos de 5,000 habitantes.

De acuerdo al Índice de Marginación los municipios de Acámbaro, Salvatierra y Tarandacuao en el 2015 se encontraban en grado bajo de marginación³¹ ocupando el lugar 34, 29 y 27 respectivamente respecto a los 46 municipios del estado de Guanajuato (SNIM).

No está de más decir que para la implementación de Jugando Soy se aplican una serie de filtros que se negocian entre las autoridades de cada nivel del sistema educativo local para acordar qué localidades, qué escuelas, qué públicos serán los beneficiarios del proyecto, y para el año 2019 dicha selección se llevó a cabo considerando las localidades ubicadas en polígonos de violencia y las escuelas con mayor incidencia de fenómenos de violencia escolar, o que en su defecto manifestaron interés y necesidad explícita en el

³¹ CONAPO clasifica el grado de marginación en: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Los datos corresponden a la información más reciente publicada por CONAPO y consultada en el SNIM

proyecto. A su vez, lxs directivxs y profesorxs de los centros escolares seleccionados tenían la facultad de seleccionar a lxs estudiantes y conformar los grupos de acuerdo a criterios diversos que en más de una ocasión centró la atención en jóvenes considerados “chicos problema” provenientes de familias disfuncionales. Por conversaciones directas con lxs docentes se puede inferir que para ellxs la disfuncionalidad de las familias se relacionaba con padres y madres ausentes del núcleo familiar, indiferencia de lxs mismxs hacia los procesos educativos de sus hijxs, y situaciones de abuso, maltrato y vicio.

Como se ha visto, la marginación es un fenómeno multicausal y violento que impone barreras en el cumplimiento de los derechos humanos y culturales de los individuos. Esta situación escapa a la voluntad de los individuos porque corresponde a una dinámica estructural de desigualdad que, en ocasiones, son legitimadas por aspectos concretos de las culturas; por ejemplo, el enfoque meritocrático tendiente a considerar que los individuos tienen lo que merecen sin reparar en las condiciones y privilegios sociales; o cuando el nivel educativo se convierte en mecanismo válido para excluir y discriminar.

La marginación es una situación relacionada con fronteras maleables que demarcan periferias y centros en múltiples niveles de desagregación. El riesgo de basar nuestra percepción y análisis de una realidad en este índice de marginación es pasar por alto en la generalidad lo concreto, particular y vivencial de la marginación en la configuración de la diversidad escolar.

Por otro lado, a nivel internacional en las oficinas del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se define y calcula el Índice de Desarrollo Humano (IDH) considerando la esperanza de vida al nacer, el índice de salud, el índice de educación y el índice de ingreso. De acuerdo a esta clasificación los tres municipios analizados tienen un grado medio de desarrollo humano³².

³² El PNUD clasifica el grado de desarrollo humano en: muy alto, alto, medio y bajo, que considera a la población de 15 años y más

Índice de salud componente del IDH, calculado a partir de la tasa de mortalidad infantil

Índice de educación componente del IDH, calculado a partir de la tasa de alfabetización y la tasa de asistencia escolar

Índice de ingreso componente del IDH, calculado a partir del ingreso per cápita anual

Los datos fueron consultados en el SNIM y corresponden a la información más reciente publicada por el PNUD-México.

Antecedentes del proyecto Jugando Soy

Talentos Artísticos, antecesor directo de Jugando Soy, fue un proyecto que comenzó a implementarse en el 2010 por parte del ahora desaparecido Departamento de Promoción del Arte (DPA) en atención a las directrices de la Dirección para la Formación Integral, dentro del cual se convocó a profesionales con acreditación en las disciplinas artísticas de coro, danza, teatro, artes visuales y muralismo para la impartición de talleres como actividades extracurriculares en las diferentes delegaciones del estado de Guanajuato, que tenían como objetivo promover en los alumnos del nivel de educación básica el aprecio por las artes y favorecer el desarrollo de competencias, habilidades, aptitudes y destrezas artísticas y culturales.

La implementación y cobertura de dicho proyecto estaba basada en un enfoque que diferenciaba entre niños y niñas con interés y talento artísticos de los que no lo tenían, por lo que se realizaba una selección de acuerdo a criterios excluyentes vinculados a concepciones académicas y tradicionales sobre lo que es el arte, la cultura y la educación. El proyecto estaba dirigido a jóvenes inscritos en instituciones oficiales de educación básica con interés y talento artístico en alguna de las disciplinas ofertadas con la posibilidad de renovar su inscripción para continuar y fortalecer su formación.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a profesionistas que participaron como talleristas dentro del proyecto de Talentos Artísticos, antes de que se convirtiera en Jugando Soy, la orientación principal era encontrar niños y niñas con *talento* y predisposición en alguna de las áreas propuestas con el objetivo de incentivarlos a seguir fortaleciendo sus habilidades y capacidades, a su vez que desarrollaban otras como la disciplina, constancia, etc.

Cuando Talentos Artísticos se transformó en Jugando Soy a partir del 2016 hubo cambios a nivel ideológico, así como en términos administrativos, operativos y de implementación, mientras que los aspectos que se mantuvieron vigentes son los referidos al ámbito de las metas a alcanzar y métricas a evaluar, las cuales están estrechamente relacionadas a criterios cuantitativos.

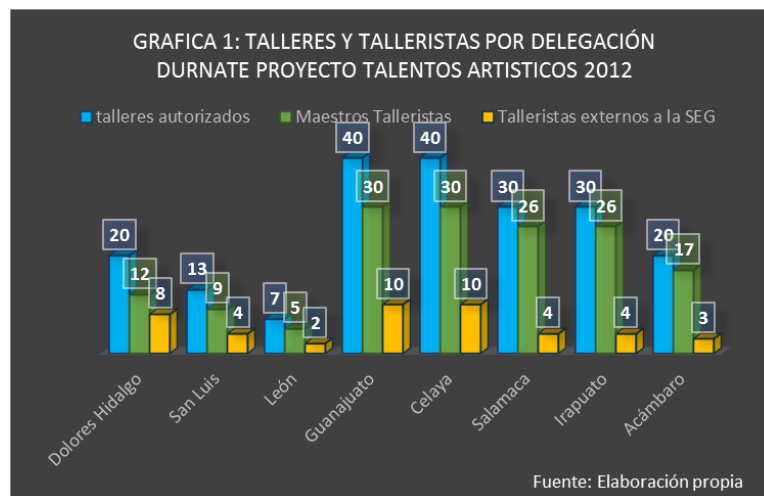
Como se ha ido delineando hasta aquí, el proyecto de Talentos Artísticos partía de una concepción limitada sobre el arte y la cultura y tenía por objetivo atender la población estudiantil de nivel básico que tuvieran interés, predisposición y un “talento” dentro de alguna de las disciplinas antes mencionadas. El número de talleres impartidos por Delegación en los municipios dependía de las solicitudes que se hicieran directamente al DPA.

Los talleres se llevaban a cabo en un centro escolar designado donde los estudiantes de diferentes centros eran seleccionados a partir de la convocatoria para participar dentro del taller, el cual tenía lugar durante un ciclo escolar todos los sábados de cada mes en un lapso de 4 horas por sesión. Durante ese tiempo se impartían los contenidos técnicos y estéticos sobre la rama a la que pertenecía el taller y además se designaba una hora de trabajo administrativo que los docentes debían cubrir como evidencia de su trabajo. Por último, cada taller tenía un mínimo de 40 y un máximo de 50 estudiantes.

Cabe resaltar que una de las prioridades a nivel administrativo y presupuestal de los proyectos que se llevan a cabo es la justificación del presupuesto y la relación de este con las actividades y las metas a alcanzar; esta situación condiciona en gran medida la implementación y desarrollo de procesos pedagógicos en los centros y comunidades escolares designadas debido a que se prioriza tiempos y dinámicas burocráticas frente a los tiempos endémicos de cada grupo. Es este un aspecto que persiste en el diseño, implementación de Jugando Soy y en la valoración de las herramientas ágiles usadas en el marco de dicho proyecto.

Una de las personas entrevistadas que trabajó durante el 2018 en el proyecto de Jugando Soy al respecto dice: “siempre ha existido como una exigencia que parte a los maestros ¿no?, esta exigencia que hay de parte del sistema educativo es partir entre el hacer burocrático y el hacer pedagógico, entonces no pueden totalmente estar para el grupo porque también tienen que estar para la institución ¿no?, entonces, digamos, de cierta manera la institución exige cuentas... pues ahora sí que cuantitativas no cualitativas” (promotora intercultural, entrevista digital, 19 de julio de 2020).

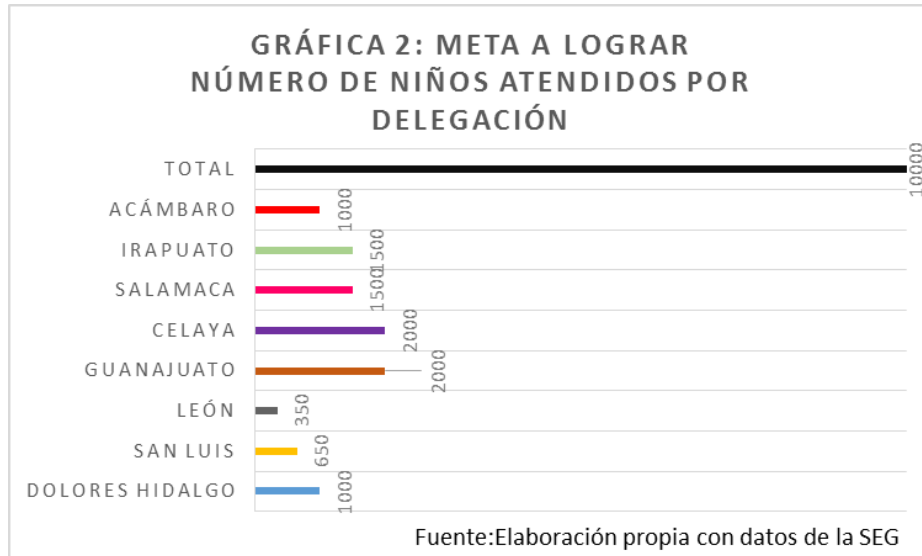
Por un lado, en la Gráfica 1 tenemos que los maestros y maestras que impartían los talleres se dividían en dos grupos: maestros y maestras talleristas y los talleristas externos a las SEG, los primeros eran personal interno de la Secretaría, es decir, docentes que se capacitaban en torno a las disciplinas artísticas para atender grupos, y los segundos eran personal externo contratado que cumplía con el perfil para impartir las disciplinas artísticas de cada taller. Cada tallerista impartía un taller, por lo que el total de talleristas se correspondía con el número de talleres autorizados por Delegación.



En todas las delegaciones el número de talleristas externos a la SEG era menor comparado con los maestros capacitados para dar taller, dando un total de 45 talleristas externos y 155 maestros talleristas para impartir 200 talleres que pretendían abarcar 10,000 estudiantes. En el 2016 cuando Talentos Artísticos pasa a ser Jugando Soy cambia el rol de los docentes frente a grupo para desempeñarse únicamente como apoyo de los talleristas externos contratados por la SEG. Se buscó que la práctica de los talleristas fungiera como capacitación para los docentes de grupo sobre las estrategias, métodos y dinámicas que se ajustaban al Nuevo Modelo Educativo.

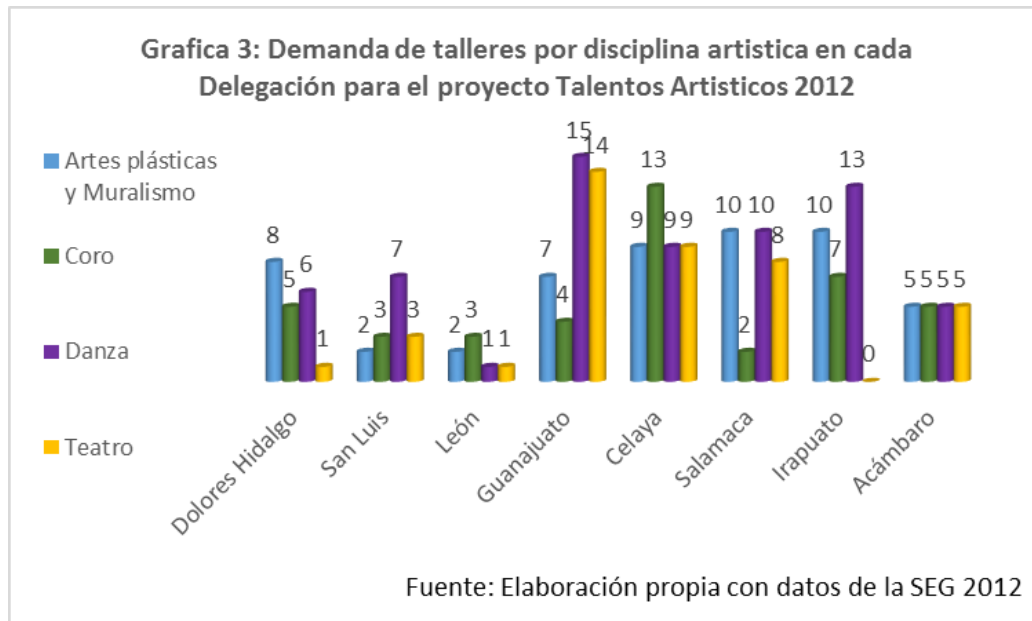
Por otro lado, en la Gráfica 2 podemos observar el número de estudiantes que se pretendía atender con el proyecto de Talentos Artísticos por delegación durante el 2012. Dicha meta se correspondía con el número

de talleres autorizados multiplicado por el máximo de estudiantes que podía tener cada taller. En el caso de la delegación de Acámbaro, como vemos en la Gráfica 1 el total de talleres autorizados fue de 20 por 50 estudiantes, cifra máxima que se podía beneficiar por taller, da un total de 10,000 niños, niñas y jóvenes como meta a lograr.



Finalmente, en la Gráfica 3 nos permite identificar la demanda de talleres por disciplina artística en cada Delegación durante el 2012. En términos generales, el promedio de demanda entre todas las delegaciones de Danza era de 8 talleres, de Artes plásticas y muralismo de 6, de Coro de 5 y Teatro de 3. En el caso de Acámbaro la demanda era equitativa para cada disciplina, sin embargo, cabe resaltar que de los 200 talleres en total aprobados para realizarse en ese periodo el promedio era de 25 por delegación, lo que significó que la Delegación de Acámbaro estaba por debajo del promedio con 20 talleres junto con Dolores Hidalgo, solo por encima de San Luis y de León con 13 y 7 respectivamente.

Es interesante notar la tendencia general en cuanto a tres de los indicadores mencionados: en talleres aprobados, en personal contratado y en meta a alcanzar, las delegaciones que corresponden al municipio de Guanajuato cuya capital con el mismo nombre es a su vez el centro del estado y Celaya, Salamanca e Irapuato pertenecientes al corredor industrial son las que tienen mayor cobertura. Acámbaro se encuentra en la media y las delegaciones de Dolores Hidalgo, San Luis y León tienen los niveles más bajos, aún a pesar de que en el caso de León también pertenece al corredor industrial y es una de las ciudades más grandes del estado.



Fueron varias las circunstancias y condiciones que permitieron la concepción y diseño del proyecto Jugando Soy en el lugar de su antecesor. A nivel estructural, la creación de la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de Paz significó un interés sociopolítico por responder a situaciones de violencia al interior de las escuelas. Es un organismo que se pensó como el encargado de englobar los departamentos y acciones tendientes a abonar a la formación integral, la sana convivencia y la paz con el objetivo de prevenir situaciones de violencia escolar. Esta Coordinación respondía directamente a la política nacional para una escuela libre de acoso y a la inquietud nacional hacia el incremento/visibilización de situaciones de acoso escolar.

Después de la primera emisión del proyecto Jugando Soy: ser y conocer en el 2016, el Departamento de Promoción al Arte (DPA) se convirtió en el Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (DFAC) y pasó a formar parte de dicha Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de Paz.

En suma, los objetivos del proyecto cuadraron y se ajustaron a la reforma y el Nuevo Modelo Educativo que en su componente de Autonomía curricular propiciaba el espacio para la autogestión pedagógica y una propuesta expandida frente a la visión tradicional de arte y cultura. Esto sucedió de forma paralela al cambio de jefatura al interior del DFAC, el cual contribuyó a la reconfiguración de los objetivos del anterior proyecto y a la incorporación de un enfoque multidisciplinar a la reflexión sobre la función del arte para la transformación social³³ dentro del departamento.

De acuerdo a una entrevista a la actual coordinadora del proyecto Jugando Soy sobre los factores que contribuyeron a la transformación de Talentos Artísticos a Jugando Soy, comenta sobre el rol de la entonces Jefa de Departamento:

³³ Al respecto se puede tener presente que la entonces Jefa de Departamento, Lucila Saravia Gallart, es licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales por la UNAM. Abonando a la reflexión sobre los factores que intervienen, en mayor o menor medida, a la orientación de programas y proyectos institucionales es necesario considerar que las perspectivas profesionales y personales de quienes desempeñan los cargos juega un rol importante.

se dio a la tarea de investigar cómo estaban las estrategias en otros países, entonces ella veía que en otro lugar, no recuerdo la verdad en dónde me dijo la referencia, pero que había actividades que justamente ya iban más encaminadas a la plástica social, no tanto al objeto de resultado de una actividad artística; entonces ella le apostaba a que esa era como la intención real de una actividad en el Departamento ¿no? y ella fue quien le dio este giro a lo que antes se llamaba talentos artísticos, más pensando en abonar más al desarrollo integral del alumnos (Coordinadora de Jugando Soy, entrevista virtual, 7 de agosto de 2020)

Mientras que Talentos Artísticos enfatizaba la importancia de los objetos del arte y los talleres partían del supuesto de que los talleristas son los encargados de transmitir el conocimiento y a éste se le consideraba una serie de contenidos y técnicas que los alumnos debían replicar y dominar, promoviendo un enfoque individualista a través de la concepción de “talento” poseído por unos cuantos; Jugando Soy fue pensado para terminar de construirse, tanto sus objetivos como sus contenidos, dentro y con el grupo a partir de sus necesidades particulares, el tallerista deja de ser el centro del proceso de aprendizaje para que desde un enfoque colaborativo sean los estudiantes protagonistas del mismo.

Aunado a lo anterior, aun a pesar de las diferencias discursivas entre ambos proyectos, que a su vez determinan la planeación y ejecución de sus estrategias, en cuanto a los criterios de evaluación de los efectos y pertinencia existe un vacío cualitativo y una preeminencia de criterios instrumentales para determinar el éxito del proyecto. Esta orientación es recurrente en los informes o reportes de resultados que son emitidos institucionalmente sobre alguna política, programa o proyecto de gobierno, y es una orientación que existía en Talentos Artísticos y persistió en Jugando Soy.

Más adelante se ahondará en las diferentes etapas de desarrollo de Jugando Soy, incluidos los criterios e instrumentos que sirvieron para su evaluación durante el 2019. Pero en este punto se puede plantear una reflexión sobre los proyectos orientados a la prevención de la violencia, el fomento de una sana convivencia y desarrollo integral, como los mencionados.

Según Krauskopf (2006):

Otro fenómeno que encontramos con bastante frecuencia en proyectos latinoamericanos fue reportes de éxito que no cuentan con datos que los respalden, como tampoco presentan evidencias como el número de participantes o actividades, productos, materiales, publicaciones, divulgación, manuales. Esto muestra diversos problemas: 1) la carencia del diseño de la evaluación, 2) una confusión entre las metas y las estrategias, que lleva a considerar el cumplimiento de actividades y la generación de productos como evidencia de éxito del programa, y 3) la falta de identificación apropiada de cuáles podrían ser los indicadores de reducción de la violencia y promoción del desarrollo como fruto del proyecto.” (p.96)

Como ya se observó, el número de talleres impartidos y la cantidad de público beneficiario son los criterios que conforman las metas a lograr. Esto a su vez es única prueba del éxito del proyecto en cuestión o los datos que en determinado momento aseguran su continuidad presupuestaria. Aunque no se quiere pasar por

alto la necesidad de evidencia cuantitativa sobre la ejecución de actividades, existe un problema cuando estos se convierten en el fin último del proyecto. Por otro lado, cuando hay una carencia de evaluación cualitativa sistemática de los efectos o de diseño de herramientas para establecer indicadores sobre los efectos obtenidos, se corre el riesgo de confundir las estrategias y actividades desarrolladas como evidencia de éxito.

De acuerdo a las entrevistas realizadas sobre Talentos Artísticos y Jugando Soy, así como acorde a la experiencia de la autora, se confirma que en la implementación de ambos proyectos lxs facilitadores se encuentran ante la preocupación de alcanzar el número de alumnxs y talleres que les son solicitados desde oficinas centrales, como parte de los formatos y reportes a llenar, sin que se reflexione sobre la viabilidad de ello para los procesos pedagógicos en relación con los objetivos del arte para la transformación social, que aunque con diferentes enfoques, se trata del eje de ambos proyectos.

Diseño, implementación y análisis de estrategias de evaluación de Jugando Soy

Desde sus inicios el proyecto fue diseñado para ser un marco de referencia que permitiera cambios, reflexiones y adecuaciones de acuerdo a las necesidades emergentes. Sin embargo, los principios pedagógicos fundacionales se han mantenido, los cuales están en estrecha relación con una concepción e inquietud al respecto de la calidad educativa, la función de la escuela frente a la idea imperante de desarrollo nacional y el potencial del arte como generador de procesos de aprendizaje. Dichos principios son: 1) Desarrollo para la convivencia, 2) Generar ambientes de aprendizaje colaborativos, 3) Desarrollo por competencias y 4) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad (DPA, 2016, pp. 4-17).

En el contexto de Jugando Soy la puesta en práctica de estos principios si bien supone una aparente voluntad por cambiar las prácticas educativas convencionales a su vez representan un reto a nivel de la estructura tradicional, situación que es reforzada por el carácter transversal de esta iniciativa de cinco años de antigüedad frente a un sistema educativo hegemónico de hace más de un siglo. La transversalidad a nivel estructural representa un reto a nivel de continuidad de las acciones planteadas en Jugando Soy, más adelante profundizaré en este punto.

Jugando Soy se nutrió a nivel ideológico y epistémico de los planteamientos registrados en el *“Manual para maestros que lloran por las noches”* el cual no es un conjunto de reglas y procedimientos estrictos y definidos *a priori* proporcionados a los docentes, facilitadores y estudiantes con el fin de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje e incursionar de manera dogmática en la educación, sino equiparar la educación a procesos de siembra y cosecha constante en donde se reconoce y valora la diversidad de aprendizajes y formas de construir conocimiento, a la vez que se respeta y fomenta la libertad de cada individuo para dirigir y construir su desarrollo integral, tal como menciona su contraportada:

Este libro comenzó a gestarse mucho antes de ser concebido, recupera voces y saberes de muchos tiempos, geografías, estados, pensamientos y acciones que se entretajan para estimular, provocar...

Propone, no impone, invita a abrir caminos; recuerda y reconoce al magisterio su responsabilidad social, su fuerza y poder, su capacidad de incidir en la vida de los demás, ergo en la sociedad.

Ofrece la búsqueda y la experimentación con respeto y libertad como camino para la Paz y el Buen vivir.

La educación a manera de proceso de construcción del conocimiento que no se limita a aulas y programas, sino que es compromiso de vida.

En tanto el arte es un espacio creativo donde todo puede modificarse si con ello ganamos libertad y vivencia las personas se pueden desenvolver como sujetos sociales.

Este manual invita a sembrar, cuidar la semilla, la tierra, cosechar, separar la buena semilla para la nueva siembra, a querer a la tierra, al fruto y al proceso.

En este libro caben muchas posibilidades que están por vivirse, por construirse, esperemos que sea el pretexto para tejer entre todas las personas que hacen de la educación un cotidiano de compromiso (Morales, 2016)

Cabe mencionar que el autor de dicho manual tuvo un rol importante y cercano en términos teóricos que incidió en la manera de concebir y justificar el proyecto por parte de la entonces encargada del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura de Guanajuato, la Lic. Lucila Saravia Gallart.

Jugando Soy al rescatar parte de las premisas mencionadas se plantea la posibilidad de construir los referentes para mejorar la educación en tanto proceso relacional, de interacción y construcción de todos los actores educativos en donde tiene lugar la diversidad.

Su diseño e implementación a su vez estuvo determinada por necesidades y condiciones estructurales, principalmente dar respuesta estratégica a los lineamientos y enfoques del Nuevo Modelo Educativo que le daba cabida en su componente de Autonomía curricular. Por otro lado, que su implementación sirviera de ejemplo metodológico para los docentes de grupo ante su demanda y necesidad por abarcar los aprendizajes esperados y de reflexionar en torno a una concepción de arte y cultura más amplia que imponía la NEM, y que de alguna manera se contraponía a lo que ellos habían aprendido que era arte y cultura permeando su manera de enseñarlo (Promotora intercultural, entrevista virtual, 19 de julio de 2020).

El objetivo implícito a largo plazo es propiciar un referente de transformación de la educación oficial desde las relaciones que se establecen en la escuela entre estudiantes, con sus profesores, con su comunidad y consigo mismos y hacer hincapié en la pertinencia de los contenidos y la función social de la escuela como medio de formación integral de los individuos.

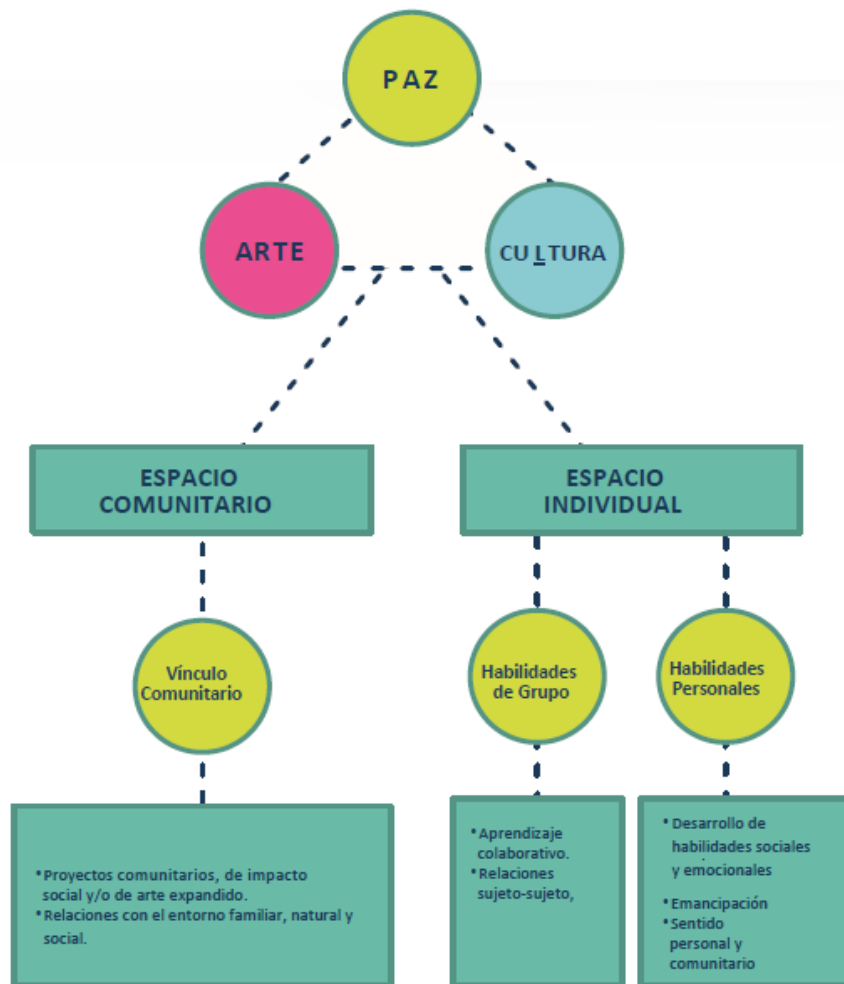
De esta manera, metodológicamente suponía que los facilitadores debían actuar como nexos y mediadores entre el nuevo enfoque y las dinámicas educativas tradicionales, priorizar los procesos más que los contenidos, promover un sentido amplio de arte, construir ambientes de aprendizaje seguros y de confianza, generar procesos de aprendizaje colectivo y guiar las pautas de comportamiento interno basadas en acuerdos grupales, apoyándose en las herramientas de Educación Ágil.

La idea subyacente era comprobar y mostrar el potencial del arte, el juego y la cultura como vías de aprendizaje, convivencia pacífica y para el desarrollo integral de la comunidad educativa sin necesidad de imponer esquemas estandarizados ni el uso de castigos y el sistema de evaluaciones.

El punto de partida para la implementación son tres conceptos pilares que guían la práctica, innovación e improvisación³⁴ pedagógica durante los talleres: Arte, Cultura y Paz, estos debían relacionarse con temas generadores o problemáticas particulares del contexto sociocultural para incidir por medio del proceso educativo-artístico en el espacio individual y comunitario de los estudiantes enfatizando habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico, la convivencia pacífica y democrática y el aprendizaje colaborativo y auto dirigido donde el facilitador solo fuera un guía y los estudiantes decidieron a partir de

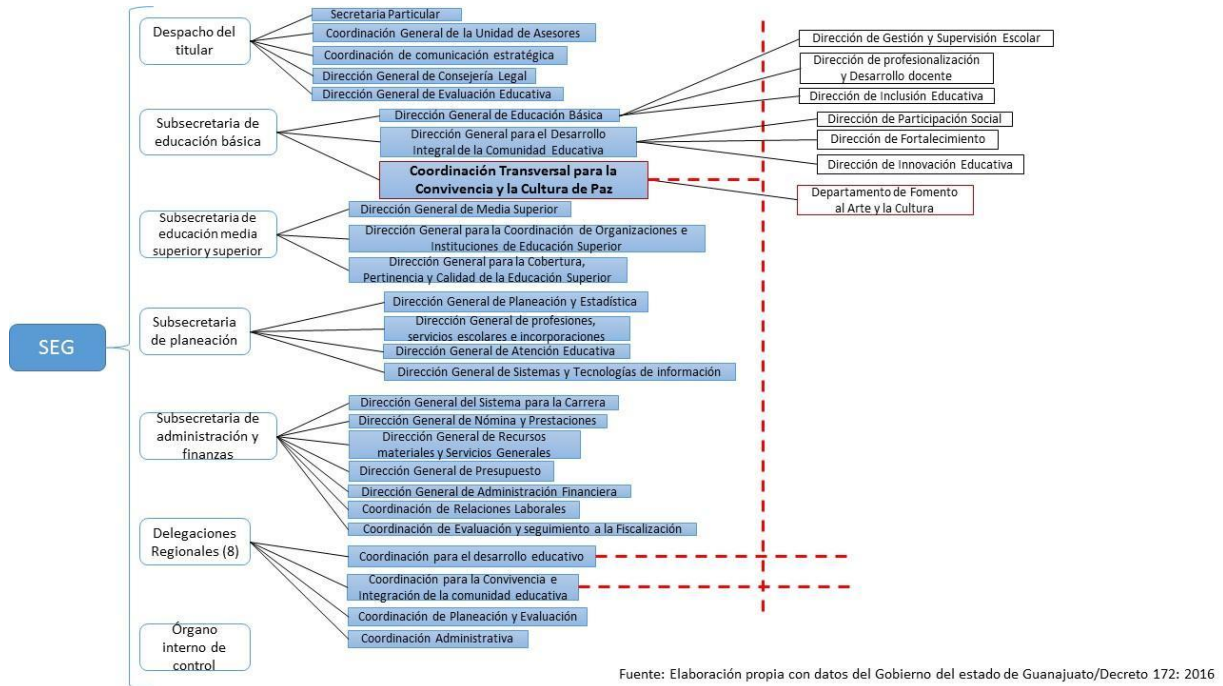
³⁴ Dicha improvisación no se fomentaba a nivel institucional. Los facilitadores debían entregar planeación periódica de sus actividades para cada sesión de sus talleres, sin embargo, el mismo proyecto reconocía que la última palabra en el desarrollo de las actividades debía ubicarse en/con el trabajo grupal sincrónico, por lo que la improvisación tenía más un carácter de adaptación ante el cambio contingente de las sesiones.

sus intereses y conocimiento el rumbo del taller. El siguiente esquema extraído del Documento Base proporcionado a los facilitadores como herramienta metodológica, muestra la relación entre los conceptos clave de actuación del proyecto, los espacios de incidencia y las habilidades a desarrollar dentro del ámbito de los aprendizajes esperados.



Para la implementación del proyecto es necesario considerar la coexistencia entre dos dinámicas codependientes: lo vertical y lo transversal. Por un lado, el Departamento de Fomento al Arte y la Cultura es en donde se gestaron los lineamientos de actuación de Jugando Soy, atendiendo las directrices de la Coordinación Transversal de Fomento a la Convivencia y la Cultura de Paz que a nivel nacional es coherente con el programa nacional de Aprender a Convivir, entre otros, que buscan la prevención de la violencia.

La estructura de la gestión pública educativa implica una dinámica de atención vertical. A su vez, dicha Coordinación como su nombre lo dice responde a un carácter transversal de actuación, lo que en la práctica se traduce a una supeditación presupuestal y pedagógica de los proyectos hacia la estructura básica tradicional vertical del sistema educativo oficial. A continuación, se muestra un diagrama de la estructura orgánica de la SEG, en donde por cuestiones de espacio solo se desagrega parcialmente la información de cada Subsecretaría.



Fuente: Elaboración propia con datos del Gobierno del estado de Guanajuato/Decreto 172: 2016

De acuerdo a la información consultada en el Decreto gubernativo número 172, mediante el cual se expide el Reglamento Interior de la SEG, se desprende el organigrama anterior donde se observa que la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de Paz rinde cuentas directamente a la Subsecretaría de Educación Básica desde el 2016, y a su vez las Delegaciones Regionales atienden las directrices de dicha Coordinación a través de la mediación de sus propios departamentos encargados de la convivencia y el desarrollo educativo³⁵. A continuación, además, se muestra de forma más puntual los departamentos y cargos al interior de la Coordinación para el 2020. Cabe recordar que durante la delimitación temporal del presente caso de estudio la Jefatura del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura era desempeñada por la licenciada Lucila Saravia Gallart.

³⁵ Sin embargo, la última actualización del organigrama de la SEG (2020) indica que la Coordinación está inscrita dentro de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. A pesar de ello para la presente investigación se tomará en cuenta la información expuesta en el Decreto Gubernativo de Márquez Márquez del 2016 debido a que esta información es la vigente en la práctica, lo cual es confirmado además con el testimonio de la encargada de apoyo técnico y administrativo durante la implementación de Jugando Soy (conversación por medio de WhatsApp, 10 de diciembre de 2020). La informante menciona que la Coordinación estuvo supeditada a cambios en la Subsecretaría de la que dependía, pero que actualmente es de la de Educación Básica. Se considera pertinente hacer mención de las tres fuentes de información debido a que sirven para dar cuenta de la estructura interior de la Coordinación dentro de la SEG y su relación con Departamentos y Subsecretarías.



Fuente: SEG, 2020, p.132

Más adelante se ahondará en una conceptualización sobre el concepto de transversalidad y la ambivalencia y matices que puede adquirir según las características institucionales. Lo cual implica retos a los que proyectos como Jugando Soy se pueden enfrentar en estructuras con predominio vertical y centralizado.

De acuerdo a la RAE, lo transversal es un adjetivo que se refiere a algo que se halla o se extiende atravesando de un lado a otro. En términos educativos la transversalidad pone el énfasis en los aspectos éticos y en la formación de las personas. En este sentido, se reconoce que algunos temas y objetivos de la educación trascienden los límites de un área o asignatura particular, por el contrario, atraviesan todas las áreas del proceso de formación. Visto de esta forma, la transversalidad en los sistemas educativos, idealmente, deberían implicar una práctica educativa integradora de los temas considerados transversales.

Como lo menciona Claudia Bataller (2017): “El valor educativo de los ejes transversales es que no se encuentran en un espacio curricular específico, sino que atraviesan todas las materias y programas y es el maestro y la institución educativa, los que deciden, de acuerdo a las necesidades, qué valores y de qué forma trabajarlos. Se involucran con las materias, con las metodologías, con los espacios educativos, todo permea la intención formativa” (párr. 4).

En este sentido otro de los objetivos implícitos de Jugando Soy en su implementación era incidir en la práctica educativa del docente de grupo. Convertirse en una referencia pedagógica humanística cuyas premisas y metodología pudieran ser aprovechadas e integradas para el desarrollo del currículo. Es decir que, frente a la incorporación al currículo de temas para el desarrollo integral del educando, la necesidad de que en la práctica fueran desarrollados de manera transversal y no sólo como una asignatura más, y ante la preocupación de algunos docentes por no contar con herramientas para el logro de los aprendizajes esperados del Nuevo Modelo Educativo, se buscó que Jugando Soy sirviera de capacitación indirecta a lxs docentes.

Sin embargo, esto no siempre fue posible. Entre otras cosas, debido a que los planteamientos metodológicos de Jugando Soy contrastaban y en ocasiones se oponían a los métodos de trabajo ya incorporados y

normalizados por el docente de grupo. Por otro lado, algunas veces el docente percibía como una imposición al taller, como se comenta en una entrevista,

Hay muchos maestros que son un poco pues ahora sí que como cerrados, apegados a la estructura que ya de cajón trae la SEG, digamos, y están renuentes a cambios □...□ de entrada se sienten impuestos, como: «me estas imponiendo algo que yo no necesito», a veces así lo sienten y yo veía que decían «no necesito, mi escuela está bien o sea no tenemos como estos índices de violencia»” (Coordinadora de Jugando Soy, entrevista virtual, 7 de agosto de 2020).

Con lo anterior no quiero decir que los facilitadores del proyecto tuvieran un rol ejemplar y adoctrinante frente a la práctica de los docentes de base, sino mostrar el trabajo de sensibilización que implicaba su implementación ante su formulación externa de los centros escolares. La transversalidad institucional termina por significar departamentos desarticulados de las realidades y comunidades educativas.

En esta dimensión, la facilitadora o facilitador de Jugando Soy plantea objetivos que son considerados transversales discursivamente, pero que no encuentran un respaldo integrador en la estructura de educación básica. Por tal motivo, la implementación coherente del proyecto depende de diferentes niveles de actuación, como producto de la coexistencia de enfoques dispares en una misma estructura con departamentos paralelos.

Inicialmente a cada facilitador le son asignados determinados centros escolares que son seleccionados de acuerdo al nivel de incidencia de fenómenos de violencia y también de acuerdo a la ubicación de sus localidades con respecto a los polígonos de atención prioritaria.

Dentro del Listado de zonas de atención prioritaria urbanas a nivel nacional, definidos por la Secretaría de Bienestar, se encontraban las localidades de Acámbaro (cabecera municipal), Irámuco y Parácuaro del municipio de Acámbaro; las localidades de Salvatierra (cabecera municipal), Cupareo, El Sabino, San Nicolás de los Agustinos, San Pedro de los Naranjos y Urireo del municipio de Salvatierra; y Tarandacuá (cabecera municipal), entre otras pertenecientes a la Delegación VIII que compete a la investigación (SEDESHU, 2019).

Una vez que el, o la facilitadora saben cuáles serán las instituciones beneficiarias del proyecto se vinculan con las o los jefes de sector, los directivos y los docentes de manera escalonada para definir los grupos, las condiciones y requerimientos de acuerdo a las necesidades de las escuelas y las posibilidades del tallerista. Por lo general, se presentan dos criterios para la delimitación de los grupos con quienes se implementarán los talleres: cantidad y urgencia.

Al establecerse el vínculo y comunicación entre los jefes de sector, los directores, maestros de los centros escolares y facilitadores del proyecto se dan a conocer los objetivos de Jugando Soy, y en cierta medida para persuadir sobre su pertinencia frente al contexto de violencia, dejando en claro que no representará trabajo administrativo extra para los docentes de grupo, pero solicitando su presencia durante las sesiones que del taller. Este momento es crucial porque se establecen los acuerdos iniciales y se presenta una primera

propuesta de intervención por parte del facilitador ante las autoridades educativas sin la presencia de los alumnos, a su vez es donde entra en juego la polisemia de categorías tan amplias como arte y cultura.

En general las autoridades escolares conforman los grupos pensando en abarcar la mayoría de la matrícula de su escuela, o en otros casos se identifica cuáles son los grupos o estudiantes que más requieren trabajar sus habilidades socioemocionales, con alguna inclinación a la expresión artística o con problemas de conducta. Los docentes al ser los actores educativos que tienen una relación directa con los estudiantes tienen una opinión determinante a la hora de direccionar el proyecto.

Al ser un proyecto transversal, implementado por personal externo a los centros escolares, se lleva a cabo un proceso de negociación constante en el que se busca que lxs docentes no se sientan agredidxs o agravadxs de alguna manera en sus actividades cotidianas y exigencias administrativas con el objetivo de beneficiar la aceptación del mismo y del facilitador por parte de la comunidad escolar. De esta manera, las actividades dentro del marco del proyecto pueden adaptarse a las exigencias, visiones y necesidades de la escuela. Esto condiciona en gran medida la implementación. Puede pensarse en la escuela como el territorio en el que la cultura se construye a partir de procesos paralelos de resistencia, apropiación e imposición en el que cada actor negocia intereses, reglas y recursos simbólicos.

A su vez el marco de actuación del proyecto está delimitado por características presupuestales, temporales, curriculares y de personal acotadas en la planeación y adecuadas, como ya se mencionó, al componente de Autonomía Curricular, el cual sirve de puente y/o vinculación entre los contenidos curriculares y programas de estudio que comprende el NME, la carga administrativa (elaboración de planeaciones) y la innovación en el quehacer pedagógico del docente que supone dicho componente, con los objetivos del proyecto.

Según la información disponible sobre la planeación y metas establecidas para cada año desde la primera emisión de Jugando Soy en el 2016, que responden a su vez a recursos temporales y humanos específicos, tenemos variables que se han mantenido y otras que han ido en aumento. Un aspecto a resaltar es que el proyecto ha intentado promover una visión de arte ampliado donde más que limitar el arte a disciplinas artísticas identifique como prácticas artísticas a todas aquellas que permitan la comunicación simbólica, la creación de sentidos, así como de vínculos afectivos y evocativos con el entorno. Una visión que contrasta con ideas académicas y elitistas de arte para pasar a la democratización de la expresión artística.

Sin embargo, el personal convocado a participar como facilitador en el proyecto para el 2019, de manera general, fueron profesionales en alguna disciplina artística, aunque se dió cabida a la multidisciplinariedad con profesionistas en Psicólogos, Gestión Intercultural, etc³⁶.

³⁶ Si se desea ahondar más sobre el perfil solicitado para desempeñar el cargo de facilitador(a) durante dicho periodo se puede consultar el Anexo 3, el cual recaba la información oficial que formó parte de la convocatoria para el proyecto Jugando Soy 2019. En cuanto a los perfiles constatados a través de las entrevistas realizadas y la experiencia directa en el proyecto se puede agregar que hubo facilitadorxs con formación académica propiamente en disciplinas artísticas como Danza, Música, Artes plásticas y Teatro, pero, a su vez, varixs facilitadorxs provenían de disciplinas académicas dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades, no precisamente en el ramo tradicionalmente asociado a lo artístico, como las licenciaturas de Psicología y Desarrollo y Gestión Interculturales. Pese a la variedad de profesiones encarnadas en lxs facilitadorxs a todxs se les solicitaba experiencia en manejo de grupos y conocimientos en alguna disciplina artística. Sobre las facilitadoras entrevistadas ambas contaban con formación académica en la disciplina de Danza.

CARACTERÍSTICAS Y DELIMITACIONES PARA IMPLEMENTACIÓN DE JUGANDO SOY POR AÑO EN EL ESTADO DE GUANAJUATO										
DEPENDENCIA	AÑO	DISCIPLINAS ABARCADAS	METAS	PÚBLICO BENEFICIADO	TEMPORALIDAD	TOTAL DE TALLERES POR FACILITADOR	SESIONES POR TALLER	DURACIÓN DE SESIONES	PAGO TOTAL POR FACILITADOR	TOTAL DE FACILITADORES CONTRATADOS
Departamento para la promoción del arte (DPA)	2016		6000 estudiantes	*Estudiantes de preescolar, primaria y secundaria	mar-oct					
Departamento para el fomento del arte y la cultura (DFAC)	2017	• Artes Visuales • Música	35 estudiantes por taller mínimo	*Madres y padres de familia	abril-jul sep-oct		28	5 horas c/u	30000	
	2018	• Artes Escénicas (Teatro) • Danza	150 miembros de la comunidad escolar	*Cuerpo docente *Directivos *Comunidad	mar-oct					
	2019		45 estudiantes por taller 45 padres de familia por taller		mar-abr may-jun ago-nov	10 -8 en primaria -2 en secundaria	28	*3 hrs secundaria *1-1.5 hrs primaria	54825	32

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEG

En el cuadro anterior podemos observar que la tendencia general desde la primera emisión del proyecto y los tres años consecutivos ha sido aumentar la meta (público beneficiado); la temporalidad; el número de talleres impartidos por facilitador que se traducen para el 2019 en 9 horas a la semana: 1.5hrs., por 4 talleres de primaria y 3hrs. por 1 taller en secundaria; así como el presupuesto destinado al pago por prestación de servicios.

La información anterior, entre otras cosas, nos permite contrastar el tiempo destinado al taller, es decir, 1,5 hrs. con respecto a la jornada escolar que dura 5 hrs. aproximadamente. Lo anterior incide en la continuidad de las actividades del proyecto, si no se cuenta con el respaldo de lxs docentes el resto de la semana para darle seguimiento al planteamiento del taller, éste se convierte en unas cuantas horas de esparcimiento en relación al currículo ordinario.

Por otro lado, de acuerdo con las entrevistas realizadas a personal que ha sido facilitador desde que Talentos Artísticos pasa a ser Jugando Soy, otro cambio sustancial en relación con la operación y evidencia de la implementación está relacionado a la carga administrativa: la cantidad y características de los formatos y reportes solicitados. Para Talentos Artísticos y durante los primeros años de implementación de Jugando Soy, las entrevistadas percibían como excesivos el número de formatos y sus características (Entrevistas virtuales a facilitadoras, 22 de julio de 2020, 22 de agosto de 2020).

Por ejemplo, se les solicitaba que los formatos de asistencia diarios contaran con nombre y firma en puño y letra de los beneficiarios como evidencia del trabajo realizado. Mientras que para el 2019 lo que se solicitaba era la entrega de una planeación inicial que abarcara todo el periodo de implementación del taller (marzo-noviembre), un reporte por mes (en total 9) y un reporte por semestre (en total 2). En estos reportes la facilitadora daba testimonio del número de los estudiantes que atendía en apego a las metas solicitadas sin necesidad de su firma, además una descripción del desarrollo de su taller, dedicando apartados específicos para los éxitos tenidos, desafíos percibidos y comentarios finales³⁷.

³⁷ Este puede ser considerado un primer bosquejo o intento de valoración cualitativa del proyecto; sin embargo, los rubros incluidos en estos formatos pueden dar lugar a una diversidad de concepciones que no precisamente implican un consenso sobre los resultados del proyecto ni un análisis crítico sobre su propio desempeño. Es decir, lo que un facilitador considere como “éxito” o “desafío” determina y es determinado por la percepción sobre su labor.

Con respecto a las metas, para el 2019 el objetivo era impartir 320 talleres de los cuales se beneficiarían 28,800 individuos entre estudiantes y padres/madres de familia. Lo anterior significa que para el cuarto año de implementación se estimaba que se alcanzará aproximadamente 5 veces más de la meta en el 2016 (DFAC, 2019).

No obstante, el aumento de la meta no significa precisamente la ampliación de la cobertura de centros escolares destinatarios del proyecto. Los talleres corresponden al número de grupos conformados por periodo escolar, en el caso del 2019 hubo 5 grupos por semestre que recibieron taller, sin embargo, esos grupos no representan precisamente 5 escuelas diferentes, en ocasiones se podían formar dos grupos o hasta tres con la matrícula de una misma escuela, además los centros escolares que conocen y ya han recibido el proyecto en anteriores emisiones disponen de los medios para volver a solicitarlo. Lo anterior puede significar dos cosas en términos de impacto y distribución del proyecto.

Que un centro escolar vuelva a solicitar el proyecto porque los actores internos reconocen los beneficios puede contribuir a la continuidad de un proceso cualitativo iniciado cuyas características no se pueden acotar ni delimitar estrictamente, pero al mismo tiempo puede generar un acaparamiento o escasa distribución del proyecto, por no decir monopolio. A su vez, teniendo en cuenta que el número de facilitadores estimados para contratación por Delegación en 2019 eran cuatro y máximo podría atender 5 escuelas diferentes c/u de acuerdo a las acotaciones del mismo proyecto, en otras palabras, 20 escuelas beneficiarias hipotéticamente frente a 538 escuelas públicas en la Delegación VIII para el 2010.

El máximo de escuelas que puede atender Jugando Soy representa el 3.7% del total de escuelas en dicha delegación en términos de cobertura (SNIM con datos de la SEP, 2010). En estos términos, lo que se pretende es argumentar que el proyecto estructuralmente es muy limitado, y además hay un riesgo de monopolio por así decirlo.

Un ejemplo de lo antes mencionado es que para el caso de la Delegación VIII se contrataron dos facilitadoras a falta de más postulantes, lo que redujo a la mitad la meta propuesta. Las vacantes faltantes fueron cubiertas y traspasadas a las delegaciones del norte donde se ubica la capital del estado. Aunado a ello, los recursos humanos disponibles fueron direccionados a centros escolares que ya habían recibido y conocían el proyecto o que guardaban cercanía con la capital de los municipios o se ubicaban en localidades grandes.

Lo cuestionable en realidad no es si un plantel vuelve a pedirlo, sino que no existen las condiciones (transversalidad real) o los recursos humanos y económicos que permitan que Jugando Soy sea extensivo o, en el mejor de los casos, que sus premisas se difundan, reformulen y apropien por parte de toda la estructura de la SEG. Esto, porque lejos de romantizar al proyecto, tiene que ver con el interés y la necesidad creciente por repensar la educación formal hacia propuestas pedagógicas alternativas. De lo contrario este proyecto queda como una estrategia de pan y vino o un “tokenismo”³⁸ político, a partir del cual la

³⁸ El *tokenismo* se entiende como la práctica de efectuar pequeñas concesiones superficiales o simbólicas hacia un colectivo discriminado, con una influencia escasa o nula en la modificación del *statu quo* y evitar así acusaciones de prejuicio y discriminación. Puede apuntarse también una relación con las acciones afirmativas. El lector puede consultar un artículo al respecto del *tokenismo* en el ámbito artístico publicado por Infobae en:

configuración de centro-periferia es modelable y ambivalente y en muchos casos responde a situar una problemática estructural dentro de una minoría, mientras que afirma su inclusividad.

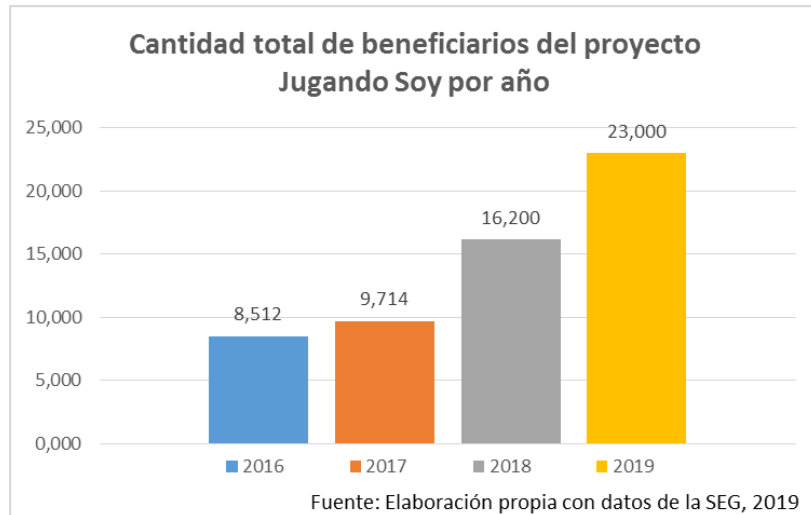
El proyecto es esencialmente excluyente y se induce a pensar que los criterios de selección y/o discriminación de centros beneficiarios responde únicamente a la ubicación de los mismos en las zonas de atención prioritaria (ZAP) o por la incidencia de fenómenos de violencia internos; sin embargo la practica apunta a que se quedan fuera los centros alejados a las capitales o centros administrativos, los más pequeños en matrícula o que se ubican en localidades menores a 2500 hab., o que simplemente desconocen la información disponible.

El flujo de información es en sí mismo un mecanismo de reconfiguración de centro y periferias, donde el acceso a la información determina el acceso a los recursos a través de relaciones de poder e intereses. En principio, las ZAP definen las periferias para tratar de darles mejores condiciones, pero al haber pocos recursos para abarcar toda la periferia, se marcan nuevos centros y nuevas periferias.

Lo anterior apunta a que cuando los recursos son escasos su distribución beneficia a los que de alguna manera u otra detentan el poder o tienen acceso a los medios de desarrollo. Y al mismo tiempo nos sitúa ante la cuestión de que esta manera de distribución y acceso a los medios de desarrollo, como lo puede ser este proyecto, responde a su vez a una manera de entender la problemática localizándola y focalizándola, sin una transformación profunda de las condiciones de desigualdad. En pocas palabras brindar atención al que no se adapta a la estructura, y del espectro amplio de minorías inadaptadas, seleccionar y brindar atención a las más privilegiadas en términos de centro y periferia. Esto forma parte de un debate mayor sobre la inclusividad del sistema educativo

Aunque Jugando Soy representa un cambio de enfoque pedagógico y discursivo con respecto a las prácticas educativas tradicionales y su antecesor directo, Talentos Artísticos, el cual promueve aprendizajes cualitativos cuyos impactos difícilmente pueden acotarse a temporalidades predecibles, hay aspectos estructurales producto del orden vertical del sistema educativo oficial que subsisten y determinan la manera de justificar cuantitativamente el proyecto y que, además, equiparan esta información a un mecanismo de evaluación de los resultados y logro de los objetivos del proyecto, ante la falta de un análisis cualitativo sistemático.

Considerando lo anterior en la siguiente gráfica se muestra la cantidad de beneficiarios del proyecto por año, en donde de manera congruente a las metas establecidas va en tendencia ascendente alcanzando 23,000 beneficiarios en el 2019; pero este dato representa 5,800 beneficiarios menos de los previstos.



Es importante notar que el número de beneficiarios es uno de los indicadores principales que las instituciones consideran para determinar el impacto y validez de un proyecto, y a la vez es un recurso cuantitativo del que se hace uso para que a nivel discursivo se expongan pruebas de los resultados obtenidos de una gestión, pero ello resalta un aspecto limitado sobre la relación de los objetivos planteados y los resultados o impacto generados.

En el 2019 se comenzó a implementar una estrategia de análisis cualitativa que tuvo por objeto examinar la pertinencia, adaptabilidad y viabilidad de la Metodología Educativa Ágil en la concreción de los objetivos de Jugando Soy. Esto también permitió identificar problemáticas y retos generales a las que los facilitadores se enfrentan en la implementación del proyecto y en la integración de dicha metodología para beneficiar los ambientes de aprendizaje. La estrategia se basó en una serie de métricas de valoración (Anexo 1) y autoevaluación de la experiencia pedagógica y el desempeño de los facilitadores respecto con los objetivos planteados.

Dicho análisis estuvo a cargo en gran medida del equipo capacitador de los Centros de Aprendizaje Ágil (ALC, por sus siglas en inglés) que fue personal externo contratado por la SEG, que capacitaron y mantuvieron sesiones de acompañamiento con los facilitadores del proyecto de cada delegación para brindarles apoyo y darle continuidad empírica a lo abordado durante las capacitaciones. Entre las conclusiones y observaciones generadas frente a las diferentes realidades socioculturales de implementación del proyecto, el equipo Ágil señala en términos positivos la adaptabilidad de las herramientas ágiles brindadas, además de su valor con relación a generar lazos afectivos entre estudiantes y con el facilitador, y favorecer una convivencia pacífica, entre otros.

Algunas de las conclusiones recabadas en el Reporte final entregado al DFAC por parte del equipo ALC, sobre los principales retos que afronta el y la facilitadora al integrar las herramientas del modelo ágil para el logro de los objetivos planteados en Jugando Soy fueron:

- Falta de afinidad con directivos y docentes en las distintas escuelas primarias y secundarias- Técnicas y métodos que en algunos casos son opuestos y que nacen de principios contrastantes

- Consecuencias de insertar lo que se puede considerar un modelo anti sistémico, dentro de un sistema tradicional.
- Falta de comunicación entre los diferentes niveles de la comunidad educativa para la difusión de los objetivos de Jugando Soy permeada por concepciones dominantes
- El tiempo de los talleres es considerado corto para la cantidad de información y práctica que se requiere, condición que en ocasiones afecta la continuidad del proceso (ALC, inédito a)

Durante el 2019 fue posible realizar estas observaciones como parte del proceso de acompañamiento que el equipo de trabajo ALC llevo a cabo con lxs facilitadorxs de Jugando Soy.

Por otro lado, en cuanto a las entrevistas que se llevaron a cabo para la presente investigación, se observa que la valoración del proyecto, de las herramientas de educación ágil y del desempeño del facilitador en su implementación, en general, es positiva por parte de los diferentes actores que lo llevaron a cabo para ese mismo año. Algunos testimonios al respecto dicen:

el proyecto está diseñado para generar un ambiente en los alumnos de paz, principalmente, donde haya más soltura, donde la educación sea vista de forma divertida □...□ y lo tratamos de hacer por medio del arte y de todas las disciplinas que se llevan a cabo en el programa, creo que los facilitadores somos la mejor parte □...□ es bonito escuchar y tomar los cursos y todo eso pero ya llevarlo a cabo con los niños es totalmente diferente y depende como facilitador (Facilitadora, entrevista virtual, 22 de agosto de 2020)

En cuanto a la manera de percibir el impacto de los talleres, una facilitadora comenta que lo nota a partir de los comportamientos y actitudes de los estudiantes:

cuando he llegado yo a trabajar ahí empiezan a cambiar, porque siempre es como que te toca matemáticas, inglés y todo eso, entonces empezamos como a tener esas pausas activas, estos juegos, algo de retroalimentación, y los alumnos están más activos con ganas de aprender y no se aburren tanto, entonces aprenden más y los mismos maestros dicen: “han subido sus calificaciones porque están poniendo más atención porque les gustan las dinámicas” y cuando nosotros nos vamos ellos siguen con esas dinámicas □...□ madres de familia o padres de familia también han dicho que los niños hablan mucho acerca del programa y que les gusta mucho la forma de trabajar □...□ en base a eso, a sus comportamientos (Ibidem).

Sin embargo, cabe mencionar que, aunque los testimonios de los facilitadores y las evidencias entregadas sobre las actividades realizadas durante la implementación de los talleres son el insumo principal con el que se realiza la valoración y evaluación del proyecto. La inexistencia de una comunicación transversal/horizontal o ausencia de espacios donde estudiantes como principales beneficiarios, padres de familia y docentes, así como directivos puedan comunicar su experiencia deja espacio a la manipulación de las conclusiones en beneficio de los actores e intereses en juego.

Una autoevaluación apela a una ética profesional. Lo que se esperaría es que los facilitadores autoevalúen su experiencia de forma crítica y objetiva identificando áreas de oportunidad, sin embargo, metodológicamente toda evaluación en que se es juez y parte puede ser excesivamente subjetiva y se presta para usos instrumentales. Por otra parte, a nivel administrativo se corre el riesgo de culpar a los directamente encargados de implementar el proyecto, en este caso a los facilitadorxs, de condiciones que trascienden sus capacidades.

Por tal motivo, la ética profesional debe ir acompañada de condiciones y una postura institucional que evite culpar a los individuos del peso de problemáticas estructurales. Partir de la comprensión de que la diversidad epistémica no sólo se afronta, reconoce y respeta en la alteridad, sino que se es parte de ella, cada uno encarna esa diversidad.

También respecto a los retos y principales limitantes que las entrevistadas observaron con respecto a la implementación de los talleres de Jugando Soy y con respecto a la gestión administrativa que se hace del proyecto en sí, comentan:

“...con los docentes es un poco complicado a veces cuando son mayores” (Testimonio de facilitadora, entrevista virtual, 22 de agosto de 2020)

A veces el docente no congeniaba con las ideas del facilitador porque decían «esa es una estrategia muy diferente, yo tengo un control rígido con mis chicos y tú vienes y me mueves todo mi esquema, tú les estas dando una libertad que yo no manejo» entonces eso era parte de esa renuencia pues, que los maestros sienten que no funciona porque están acostumbrados a una pedagogía muy muy rígida (Testimonio de actual coordinadora de Jugando Soy, entrevista virtual, 7 de agosto de 2020).

Un defecto que siempre ha existido y que no sé cuánto tiempo siga existiendo en el planteamiento de un proyecto, que es que quieren ver resultados, pero al final no les importan en sí los resultados reales o de transformación real si no las cifras (Testimonio de ex promotora de Red de promotores Interculturales, entrevista virtual, 19 de julio de 2020).

Además, algunas de las entrevistadas coinciden en que la continuidad de las actividades, el enfoque planteado y en sí del proyecto se enfrenta a la carga burocrática que deben atender los docentes de grupo

Nosotros estamos solamente un tiempo en la escuela, no estamos los cinco días de la semana ni las horas que deberíamos estar con los alumnos... los maestros lo implementan, pero implementan por un tiempo ¿por qué no lo siguen implementando? Porque dicen «es que tenemos trabajo, tenemos que entregar esto, tenemos que entregar lo otro, entonces no podemos hacer las pausas activas a cada rato porque tenemos el trabajo encima», entonces ellos están con mucha carga de trabajo... o sea como facilitadores esta chido llegar y mostrar tu forma de trabajo y que les guste, pero nosotros

saliendo del centro escolar los chicos vuelven a su rutina, tristemente así es (Testimonio de facilitadora, entrevista virtual, 22 de agosto de 2020)

Por otro lado, una entrevistada que vivenció el cambio de Talentos Artísticos a Jugando Soy y en general el cambio de enfoque del departamento comenta:

cuando se cambió de Jefe de departamento y la nueva Jefa llegó con otras ideas totalmente distintas en donde ella decía: “no, es que el programa no es para preparar artistas sino para que desarrollen el pensamiento crítico, que tengan una cultura de paz...” entonces fue ahí donde nosotros que estábamos acostumbrados, por ejemplo, a dar pura danza, ya después cuando teníamos que dar otras actividades para nosotros sí fue complicado éste cambio, □...□ después los alumnos también y esto también lo vieron por ejemplo la directora de la escuela en la que trabajaba pues a ella tampoco le agradaba □Se ríe□, ese cambio no le agradaba a ella, ella prefería que yo tuviera a los niños bailando porque a los niños les encantaba (Facilitadora, entrevista virtual, 22 de julio de 2020)

Los anteriores testimonios permiten dar cuenta de las implicaciones a diferentes niveles de la implementación de Jugando Soy para delinear una evaluación integradora del mismo. Además, reconociendo los diferentes niveles en que sucede e impacta la implementación, es igualmente necesario distinguir los niveles en los procesos de valoración de las acciones realizadas dentro del marco del proyecto.

A nivel institucional, como parte de la voluntad por considerar aspectos cualitativos en el desarrollo del proyecto, tuvieron lugar las reflexiones del equipo ALC contratado para la capacitación de los facilitadores. Además, se incorporó un instrumento basado en métricas que entre otras cosas solicitaba datos sobre el nivel de integración de las herramientas ágiles para la concreción de los objetivos, es decir, para generar ambientes de aprendizaje sanos, lúdicos y auto dirigidos; sobre la percepción y experiencia de lxs estudiantes; y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, este instrumento fue un formato que se completaba al finalizar todo el periodo del taller, lo que imposibilitaba comparar los comentarios y datos recabados del mismo con las características iniciales de los grupos, al respecto de los rubros considerados por las métricas.

Los rubros que conforman el formato de métricas (Anexo 1) antes mencionado son:

1) Bitácora del estudiante: la cual era un instrumento que debía permitir a los estudiantes expresar y registrar en un lenguaje de su elección (gráfico, escrito, plástico) y de forma individual su percepción con respecto al desarrollo de sus habilidades socio-emocionales y aprendizajes esperados, es decir, su experiencia y valoración del taller.

2) Autoevaluación de un espacio seguro: donde se interpelaba al o la facilitadora sobre la existencia o no de acuerdos iniciales, el grado de respeto y cumplimiento de los mismos; la percepción sobre el ambiente de aprendizaje creado en el grupo, el uso de las herramientas ágiles y el grado de integración de hábitos y actitudes que benefician la convivencia pacífica por parte de lxs alumnxs

3) Habilidades socioemocionales de las personas del grupo: donde se solicitaba al o la facilitadora hacer una valoración sobre el grado de integración y desarrollo de habilidades comunicativas y de gestión de emociones por parte de lxs alumnxs.

¿Para qué una Autoetnografía?

La educación es uno de esos procesos y conceptos que van transformándose a nivel discursivo y empírico en los ámbitos individual y colectivo. Los significados de lo educativos varían con respecto a la experiencia de los individuos, entre la formación formal-escolarizada e informal cotidiana. Lo educativo también engloba dos aspectos de un mismo proceso que no siempre son paralelos: por un lado, aprender y, por otro, saber que aprendes (el aspecto metacognitivo)³⁹, o conocer y conocer que conoces, es decir, tener claridad con respecto al propio proceso de aprendizaje, claridad a preguntas como: ¿qué aprendo? ¿cómo aprendo? ¿Por qué aprendo? ¿Para qué aprendo? Y ¿cómo me hace sentir lo aprendido?

Pese a las transformaciones necesarias en cualquier proceso humano por su carácter histórico, estas interrogantes tienen tanta vigencia ahora como hace 100 años debido a que, aunque metodológicamente e ideológicamente ha habido cambios entorno a la educación oficial, se ha mantenido discursivamente una concepción que sitúa a la educación que imparte el Estado como un medio para lograr un propósito nacional de desarrollo y como una aspiración que no acepta contrarios.

En este apartado me gustaría retomar un debate sobre el logro de la obligatoriedad de la educación formal⁴⁰ como un aspecto que ha mermado el goce del derecho educativo y la falta de reconocimiento y validación de otros espacios en que suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje comunitarios, alternativos o al margen de la educación oficial.

El método de investigación utilizado permitirá plantear dicho debate desde un enfoque metacognitivo y fenomenológico a partir de la propia experiencia de la autora. Lo que se pretende es rescatar la experiencia educativa desde la óptica de quien ha ocupado un doble rol en el sistema educativo: de estudiante y docente, y situarla en el contexto sociocultural para visibilizar los aspectos que a su vez la configuran. En este sentido, la Autoetnografía se convierte en una estrategia cualitativa que permite a la autora reflexionar sobre

³⁹ En la presente investigación se entiende la metacognición como el proceso de razonamiento sobre el mismo razonamiento que, entre otras cosas, implica un aprendizaje significativo e incita a aprender a aprender, es decir, la metacognición en el aprendizaje permite ser conscientes y tener control sobre el propio proceso de aprendizaje con el objetivo de mejorarlo y reproducirlo de manera autónoma. Para mayor información, la lectora y el lector pueden consultar *La metacognición y las herramientas didácticas* de Chrobak, R. en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>

⁴⁰ Iván Ilich (2011) en su texto *La sociedad desescolarizada* plantea que la universalización de la educación no se lograra a través de la innovación de mecanismos que aseguren la obligatoriedad de la educación escolar. Por el otro lado, apunta que “el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (p. 5), por lo que su propuesta se fundamenta en la hipótesis de que la desescolarización de la sociedad significaría un beneficio y transformación de la educación pública. “La desventaja educacional no puede curarse apoyándose en una educación dentro de la escuela” (p.12), porque es precisamente la escuela el espacio que se ha constituido como legitimador del mérito individual que discrimina las competencias adquiridas al margen de los currículos escolares, y promueve un currículo que confunde instrucción con competencia, es decir, que equipara el número de años cursados con un conocimiento. La presente investigación se nutre de las aportaciones de dicho autor, sin embargo, por cuestiones de espacio para la exposición adecuada de sus ideas únicamente me limito a señalar someramente el debate que supone plantear una sociedad desescolarizada y el rol de la obligatoriedad en el marco de la escolarización.

su propio proceso de aprendizaje en relación con la educación para exponer qué ha aprendido y cómo lo ha aprendido en y para su desempeño como investigadora, facilitadora y estudiante⁴¹.

Al respecto, es importante recordar que la educación como proceso social no se circunscribe a un espacio sino que se da en todo momento en la medida que las experiencias contribuyen a la formación y transformación de los individuos; sin embargo, la educación formal al ser una institución⁴² que se instaura de forma externa a la decisión del individuo, delimitada por formas de vinculación y roles específicos, a su vez les imprime motivaciones y formas específicas de ser, pensar, sentir y actuar en el mundo de acuerdo con la posición desempeñada dentro de la estructura.

Considerando lo anterior, lo que se pretende a partir de la Autoetnografía es articular un relato fenomenológico en la medida que permita exponer los sentidos de lo educativo desde sus diferentes dimensiones a través de la experiencia de una conciencia histórica, es decir, analizar el fenómeno de lo educativo desde la experiencia de la autora.

Lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte. El objetivo primordial es reconstruir los ejes articuladores de la vida de la conciencia, pero esto únicamente se puede ejecutar profundizando en su experiencia. Exige, describir y comprender la experiencia desde su propia lógica de organización (Fuster, 2019, p.204)

En relación a ello, no únicamente lo que se narra sino también cómo es narrado, el orden de ideas y eventos son parte del análisis fenomenológico de la experiencia.

Por tal motivo, la metodología utilizada para abordar el estudio de caso es de corte cualitativo y se encuadra dentro de lo que varios teóricos han denominado como el “giro narrativo” de la investigación social cualitativa. La Autoetnografía es un método de investigación cualitativa cuya exploración es relativamente reciente por no decir incipiente en los países latinoamericanos. Sin embargo, desde finales de los años 70

⁴¹ Cabe mencionar que la metacognición desempeña diferentes roles en la presente investigación. Por un lado, como enfoque estructural para la narración autoetnográfica. Por otro lado, como objeto de estudio como parte de la propuesta curricular de la educación formal. Si bien no se profundiza en ello, sí se expone que el interés por el aspecto metacognitivo de la educación va de la mano con las reformas y modificaciones curriculares que ponen el acento en el pilar de Aprender a aprender. Al respecto, se puede consultar el Anexo 4 sobre la relación de asignaturas y evaluaciones formativas en los libros de texto para el 2019, el cual fue un ciclo coyuntural debido a que se incluye por primera vez en los libros para docentes la función formativa y metacognitiva de las evaluaciones, y la autoformación docente.

⁴² Ilich (2011) hace referencia a la institución como un ente que brinda servicios y bienes de manera externa al individuo, y que a su vez responde a una forma de vinculación y operación determinadas por ideas y valores que han adquirido un carácter estable y naturalizado, además de controlado. La institución según este autor se refiere a las ideas, valores, creencias, bienes y servicios que han sido naturalizados, un sistema de pensamiento a través del cual caracterizamos nuestra visión del mundo y nuestro lenguaje. En este sentido, la educación, al igual que la familia consumidora, el partido, el ejército, la iglesia, los medios informativos, es una institución no por el espacio arquitectónico asignado sino porque se ha construido un sistema de pensamiento que se impone al individuo y que determina qué, cómo, cuándo, dónde, etc., se lleva a cabo la educación, y esto a su vez configura un mecanismo que valida la educación como servicio impartido por el Estado por sobre otras formas. Aunado a ello, la institucionalización de la educación implica una pérdida de autonomía sobre los procesos de aprendizaje y una relación de dependencia de los individuos hacia la estructura sociopolítica, de la cual demandan bienes y servicios educativos. Al respecto, Ilich menciona “la sola existencia de la escuela desanima al pobre y lo invalida para asir el control de su propio aprendizaje. En todo el mundo la escuela tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad: se reconoce a la escuela como la institución que se especializa en educación” (p.15)

y de forma más consolidada en los años 80 del siglo XX, comienza su diseminación y uso en los países anglosajones en un proceso/intento por proponer y desarrollar nuevas maneras de hacer investigación cualitativa (Blanco, M. 2012, p. 53).

Como menciona Blanco (2012) “la vertiente cualitativa de la investigación social no conforma un campo único ni homogéneo” (p. 50) y en el caso de la Autoetnografía hay quienes la señalan como un método derivado de la etnografía y otros como un método aparte, cuyas características son poco estáticas. Siguiendo con esta autora, ella sostiene que el debate sobre qué es la autoetnografía “remite a una controversia más amplia de carácter epistemológico, ya que apuntan a cómo se genera el conocimiento. Entre otras, una manera de ver a la autoetnografía es ubicándola en la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia” (Ibidem. p.54-55).

La Autoetnografía es una narración que conjuga los relatos autobiográficos de quien escribe con su experiencia como investigadora entorno a un grupo, al cual por lo general se le considera propio o en estrecha relación a su experiencia cultural, con la finalidad de encontrar los artefactos y fenómenos culturales que sintetizan un momento socio histórico, concreto y particular. El objetivo es “describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (Ellis, C., Adams, T., Bochner, A., 2010, p.17).

Es una herramienta que reconoce el valor de la escritura como método en sí mismo de investigación⁴³ que se nutre de fuentes teóricas, bibliográficas y empíricas en un proceso constante de análisis, evocación e introspección en donde se puede observar lo social, político y cultural en lo personal y concreto del devenir histórico del individuo.

Al hacer Autoetnografía, la investigadora reconoce la existencia de las emociones y la subjetividad en el proceso de investigación, pero en lugar de tratar de ocultarlos o suprimirlos en la búsqueda de una visión objetiva de la realidad desde un sentido positivista, las encuentra como fuentes en sí mismas de información; reconoce además que es miembro/integrante de una cultura que configura su identidad y, por lo mismo, aquello que se vuelve su objeto (sujetos) de estudio y las formas específicas de abordarlo son un hecho cultural también. Como método es un proceso y un producto al mismo tiempo que echa mano de principios de autobiografía como de etnografía (Ibidem. p. 18, 20).

La razón por la que se opta por este método para el estudio de caso propuesto se deriva de un doble propósito, por un lado, las posibilidades que ofrece en el análisis del tema la experiencia propia, personal y colectiva desde la óptica del desempeño de diferentes roles con respecto al tema central, el cual es el impacto del discurso educativo en la praxis y vivencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la normalización de ciertas violencias a diferentes niveles: en lo cotidiano, lo institucional, en lo profesional, laboral, académico; y por otro lado, que el propio método investigativo sea un ejemplo de la propuesta de

⁴³ Para mayor referencia sobre la escritura como método de investigación y la conceptualización de los CAP (Procesos analíticos creativos) consultar: Adams, E., y Richardson, L. (2005) “La escritura. Un método de indagación”. En S. M. Bénard Calva (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 45-81). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis A. C.

la investigación en torno a la promoción, reconocimiento, valoración y exploración de la diversidad epistemológica y, a su vez, de la escuela como territorio donde se aliente dicha diversidad y los procesos de transformación de las personas.

Cabe resaltar lo que Richardson y Adams mencionan en *La escritura. Un método de indagación* sobre el carácter parcial de la escritura, es decir, la escritura ya sea científica o no científica es una construcción sociohistórica que refleja la dominación históricamente cambiante de las escuelas o paradigmas particulares, por lo que no es neutral y depende enteramente del contexto, y si acaso hay una diferencia entre las narrativas literarias con las de corte científico es que cada una atrae determinadas audiencias e incide de forma diferente en la política (2005, p.48).

Por tal motivo, lo que se pretende en la presente investigación es ir más allá del análisis e interpretación de la significación que diferentes actores construyen y asumen como legítimos sobre conceptos clave como la educación, la paz y la violencia, y pasar a describir y cuestionar los mecanismos institucionales por los que ciertos significados y conceptos adquieren un carácter dominante y prioritario en la sociedad.

Al respecto, se rescatan unas preguntas clave propuestas por Adams y Richardson que guían el presente estudio de caso y que responden a su vez a un enfoque postestructuralista de la investigación cualitativa, que más que buscar la especificación de un significado pretende indagar en la conformación, clasificación e interrelación de los discursos:

¿Cómo funciona el discurso?, ¿dónde lo encontramos?, ¿cómo logra producirse y regularse?, ¿cuáles son sus efectos sociales?, ¿cómo existe?, ¿cómo algunos significados surgen como normativos y otros han sido eclipsados o desaparecidos? Y ¿cómo estos procesos revelan cómo el poder está constituido y cómo opera? (Ibidem. p.64).

Autoetnografía: El camino, y no la llegada, es la educación

Cuando se comunicaron conmigo para preguntarme si me interesaba el trabajo yo había pasado varios años desde que egresé de la licenciatura por una serie de empleos que no me satisfacían por cuestiones económicas, culturales⁴⁴ o académicas-profesionales. Algunos de los trabajos que tuve apenas rozaba el salario mínimo; de otros terminaba tan agotada física y mentalmente que apenas me quedaban ganas para pensar que aún no me titulaba; otros no representaban un reto o desenvolvimiento académico con relación a mi carrera; otros tampoco eran una alternativa de crecimiento laboral en cuanto a mis aspiraciones; y hubo otros pocos en los que no había retribución económica, sin embargo, me contentaba con adquirir experiencia en proyectos de mi interés. De esta manera fui mesera, auxiliar administrativa, maestra de inglés, capacitadora asistente electoral del INE, coordinadora en un proyecto emergente de cine que en realidad significó principalmente ser cajera, mesera y cocinera, telefonista en Dish, censora en INEGI, y así aproximadamente 8 trabajos en 3 años en 3 ciudades diferentes.

Al salir de la universidad yo estaba influida por dos creencias muy arraigadas y que en gran medida determinaron mi actitud emocional frente a mis experiencias laborales hasta el momento narrado y también el camino laboral emprendido. Por un lado, creía que al término de la licenciatura debía lograr la independencia económica ingresando al mercado laboral, y por otro lado, creía que no cualquier trabajo era igualmente valorado y reconocido por su impacto o trascendencia, por lo que debía buscar uno que justificara la carrera estudiada y que propiciara un mérito social y familiar. Frente a este panorama mental aunado a una relación emocional codependiente con una pareja y una autoimagen que me recordaba la falta de realización académica y económica me mantuve en un estado de depresión e insatisfacción constante.

El mensaje recibido o interpretado tras 15 años de formación académica es que al término aguarda el desarrollo, personal y profesional. Quizás si no me hubiera saltado el paso de la titulación antes de mi búsqueda laboral impulsada por la urgencia de la autosuficiencia este proceso sería diferente, pero también es un hecho que la seguridad social y los trabajos con antigüedad y bien remunerados ya no son una garantía para mi generación pese a si se logran estudios universitarios. Además de que el discurso familiar muchas veces está coludido con el discurso nacional sobre la innegabilidad de la educación formal como medio seguro de desarrollo. Lo que poco se dice es que, aunque el discurso se ha mantenido casi inamovible, la actualización de éste con la realidad no siempre es paralela. Al respecto, puedo resaltar el contraste entre la realidad laboral y académica de mis padres con respecto a la mía justo a la misma edad.

Se comunicaron conmigo desde la Delegación Regional VIII de la SEG para ofrecerme una vacante en Acámbaro y municipios aledaños como facilitadora en un proyecto llamado Jugando Soy que, como se ha mencionado en esta tesis, se implementa en escuelas ubicadas en polígonos de violencia con el objetivo de promover el aprendizaje por medio de las artes y la cultura en un sentido lúdico para de esta manera

⁴⁴ Teniendo en cuenta la amplitud del concepto se vuelve necesario delimitar su sentido en esta oración, refiriéndose a las creencias preconcebidas, asimiladas a través de los procesos de socialización, las cuales, entre otras cosas, llevan a la autora a formar una escala de valores que discrimina ciertas opciones laborales por el mérito social que representan (que actúan más a manera de prejuicio) y su relación con el grado académico.

contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, una Cultura de Paz en beneficio de la convivencia escolar.

Usualmente funciona al revés: uno llama para buscar trabajo, por lo que esto parecería raro si omitiera el hecho de que había sido recomendada por una vieja amiga quien había trabajado durante el año anterior en un proyecto paralelo al que me estaban ofreciendo participar como tallerista, además de que después supe que hasta el momento en que me llamaron no se habían cubierto las vacantes disponibles debido a que pocos se habían postulado y de ellos ninguno había cumplido los requisitos que especificaba la convocatoria, entre ellos: licenciatura terminada afín al puesto y experiencia frente a grupo. Entonces, a pesar de que mi trayectoria escolar podía debatirse a falta de un título, las condiciones y el plus de la recomendación explican la llamada recibida.

No lo pensé mucho, “el arte como medio de transformación social”, ya lo había escuchado muchas veces, ¿Quién podría decir lo contrario? En ese tiempo estaba viviendo en Morelia y me ocupaba en levantar la información del Censo Económico del 2019. Después de hacer un balance, finalmente me incliné por probar no sólo algo completamente nuevo a lo que había hecho hasta entonces, sino que esta oportunidad me parecía más pertinente con lo que había estudiado y mis intereses por el arte, y cabe mencionar que de acuerdo a mi escala de valores brindar talleres de arte en escuelas ubicadas en polígonos de violencia me parecía un trabajo con mayor relevancia social que el Censo.

Todos los facilitadores y promotores del estado fuimos convocados a una jornada de capacitación en la capital del estado. Por parte de la Delegación Regional VIII en la que yo estaría adscrita íbamos dos facilitadoras de las cuatro que se tenía contemplado contratar para ese año y una promotora intercultural. La capacitación estuvo orientada a facilitar herramientas metodológicas a los talleristas para la ejecución y desarrollo de los objetivos planteados en el proyecto. Durante la capacitación conocimos de manera teórica y práctica los principios y recursos de la Educación Ágil adaptada al contexto de Jugando Soy y los aprendizajes esperados del Nuevo Modelo Educativo. Salí muy motivada de esa capacitación. La premisa era sencilla: el arte y el juego como medios para aprender valores para la convivencia pacífica.

La primera vez que me presenté ante un grupo de docentes de la delegación, parecían ser de la *vieja escuela*, no más por la edad que rondaba entre los 50 y 60 años que por una actitud reaccionaria hacia lo nuevo o diferente. A ellos debía exponerles los lineamientos del proyecto y mostrarles mi propuesta de taller para desarrollar dentro de Jugando Soy, pensándolo bien, debía convencerlos de que Jugando Soy era la solución a sus problemas o una estrategia pertinente para mejorar la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes por medio del arte. La respuesta ante la presentación fue tajante. Muchos guardaron un perezoso silencio, parecía que estaban escuchando otra vez mucho de lo mismo en una tarde calurosa, pero uno de los docentes con un tono que me embistió preguntó: “sí muy bonito y todo, pero yo no termino de entender ¿esto de que le va servir a los estudiantes?, ¿de qué forma les beneficia el arte o qué? O ¿esto de qué forma va a ayudar a mi escuela?”

Esa pregunta ha dado vueltas en mi cabeza, quizás porque lo que siguió fue un intento de respuesta desarmada de convicción, intimidada ante la forma brusca percibida, todos guardaron silencio; el jefe del Departamento de Convivencia Escolar intervino y dijo algo que pareció desviar la atención de mí al

interlocutor. Ya había acabado, algunos de los asistentes se despidieron y se acercaron para darme la bienvenida a su escuela. Después supe que de los aproximadamente 15 asistentes solo tres estaban relacionados de forma directa con los Centros Escolares designados para impartir el taller y que el profesor que me había cuestionado tenía fama de carácter severo. Nadie o muy pocos tenían noción de lo que era Jugando Soy y aquella literalmente había sido una reunión para la venta de un servicio que nadie compró.

Es un hecho que hay más estudiantes que docentes. Estar inserto en un rol dentro de una estructura te brinda una visión particular y en ocasiones privilegiada sobre el funcionamiento de la misma estructura en la que se participa. Para este caso, estar dentro del sistema educativo como un docente, una facilitadora, un tallerista, etc., es decir del lado de los “expertos” o en cierta medida de la “autoridad”, te brinda la posibilidad de observar aspectos del proceso educativo que como estudiante se viven por lo general de forma pasiva en los niveles básicos de la educación formal. Como estudiante jamás me percate de lo que conlleva en términos de planeación una clase y poco me interese, además de las pocas posibilidades que había para ello, en proponer actividades o aprendizajes.

En realidad, gran parte de mi transitar escolar fue un mal necesario. Ir a la escuela significaba interrumpir las horas de sueño, cargar mochilas con exceso de libros, padecer las horas al estar sentada en un pupitre escuchando a la maestra y, en muchas ocasiones, soportar burlas, regaños y dramas que suscitaban las interacciones entre compañeros y con los mismos profesores. Sin mencionar la prolongación de la rutina escolar a través de tareas y ejercicios que te perseguían a casa. Lo más emocionante y motivador de la escuela, por lo menos durante primaria y secundaria, siempre fue saltarse la barda o no entrar a clases, por alguna extraña razón era preferible pasar el tiempo sin hacer nada en la cafetería a pasar el tiempo sin hacer nada en el salón. Sin embargo, nunca se me ocurrió no ir a la escuela y al final siempre imperaba la preocupación por pasar la materia. Lo peor que podía ocurrir era reprobado, según mis padres la única obligación o responsabilidad de los jóvenes era estudiar. Por otro lado, jamás llegué a pensar en la profesión del docente como una aspiración, casi ninguno de mis maestros me generó admiración por lo que hacían o como lo hacían.

Al ser facilitadora experimente la sensación de una triple responsabilidad: con los que están por encima de mí, es decir, los jefes inmediatos, aquellos a quienes rindes cuentas de tu desempeño; los estudiantes a quienes tienes que cautivar o demostrar que puedes y quieres enseñarles, y junto con ellos, los padres y madres de familia; finalmente, con uno mismo y lo que conlleva el rol desempeñado en términos de ética profesional y reto intelectual, todo permeado por la realidad emocional experimentada. Las emociones están presentes para cada actor involucrado en el proceso y estructura educativa y es un factor que además refuerza e influye en el bienestar subjetivo propio y ajeno.

Cada vez más la subjetividad, las emociones y las habilidades que se tienen en este sentido van cobrando mayor visibilidad. En el ámbito laboral las empresas buscan personas capaces de gestionar sus emociones y con mayor dominio de capacidades blandas para su desempeño en procesos colaborativos; en la investigación social las metodologías cualitativas cobran mayor presencia y el enfoque postestructuralista reivindica la importancia de cuestionar los dogmatismos y paradigmas universalistas para pasar a la flexibilidad y apertura hacia las formas diversas de entender, vivenciar y explicar la realidad y generar el conocimiento, de esta manera la capacidad de apertura y respeto a la diversidad apela a las capacidades

socioemocionales de las personas y a la vez es el resultado del poco o nulo desarrollo que se tenga en este ámbito; a su vez el terreno del arte se diversifica sin estar precisamente circunscrito a una definición estática, y da paso a expresiones como Arteterapia influida por la necesidad latente de acceder a más y variadas formas de canalizar y reconocer las emociones a través de la expresividad y creatividad.

El ámbito educativo no es la excepción, sin embargo, gran parte de las propuestas pedagógicas que incluyen el aspecto emocional, no solo como asignatura sino como recurso mismo para propiciar procesos de aprendizaje, suceden al margen de la educación pública. Por otra parte, la forma tradicional en que se piensa la educación, permeada por relaciones asimétricas en que los profesores son quienes transmiten una serie de contenidos y los alumnos reciben, propicia que los esfuerzos en materia de emociones se direccionen hacia los estudiantes, si es que existe dicho esfuerzo e interés, pasando por alto que ellas influyen tanto a docentes como a directivos y, además, que sean abordados en muchas ocasiones como una asignatura más.

La estructura educativa tradicional se reproduce a sí misma, lo que nos lleva a plantear un primer reto como producto de la transición de paradigma⁴⁵, ¿cómo posibilitar una educación integral que priorice, reconozca y valore el aspecto subjetivo de todos los actores educativos, si los docentes como actores decisivos en dicho proceso son el resultado de un esquema educativo que ha pasado por alto esto?

En este sentido Jugando Soy es una acción coyuntural que recaba los intereses y necesidades que caracterizan una época sociohistórica donde la violencia se incrementa y las problemáticas medioambientales se agudizan, pero además es un proyecto que existe más en el discurso que en la práctica porque le toca ser punta de lanza frente a un panorama que carece de condiciones.

Lo anterior pude constatarlo al estar dentro del proyecto. Cuando decidí aceptar el trabajo hice una valoración entre prioridades, una lista de pros y contras definida por una escala de valores. Mis motivaciones estaban relacionadas con creencias, por un lado, sobre el arte y por otro, lo que se puede lograr con él. Lo que me contaron del proyecto era que estaba orientado a personas vulnerables, escuelas en polígonos de violencia, para que a través del arte se pudiera generar procesos transformadores. Recordé que mi propia experiencia educativa como receptora, es decir, estudiante, no había sido satisfactoria durante los 12 años de educación formal básica y obligatoria. Lo educativo por lo mismo tenía y tiene un carácter personal no solo por mi evidente participación dentro del sistema sino por la influencia que tuvieron esos años de formación en mi personalidad, aspiraciones y la existencia o no de habilidades socioemocionales.

En general, los otros facilitadores del proyecto estaban convencidos de que a través del arte se pueden generar procesos transformadores. Varias facilitadoras⁴⁶ que fueron contratadas para el mismo periodo que yo: marzo-noviembre del 2019, ya tenían varios años siendo parte del proyecto, incluso cuando éste no era

⁴⁵ Es necesario evitar la romantización o idealización de los procesos educativos informales. Es decir, aunque considero que hay mayor posibilidad de generar un cambio de paradigma educativo desde los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden al margen de la educación formal, oficial y hegemónica, la educación formal como institución en los términos que plantea Iván Illich se refiere a un sistema de pensamiento que permea a la sociedad en su conjunto y que puede reproducirse afuera de la escuela. Tal sería el caso de experiencias pedagógicas que refuerzan relaciones asimétricas donde hay roles polarizados entre los que saben y los que no saben.

⁴⁶ En este caso, se hace referencia particularmente a las facilitadoras entrevistadas que laboraron durante el mismo periodo y Delegación que la autora, las cuales fueron solo mujeres.

Jugando Soy sino Talentos Artísticos, y a su vez, la mayoría tenían estudios artísticos formales, licenciadxs en Artes Visuales por ejemplo, licenciadxs en Danza, en música, etc., y quienes no teníamos estudios de esta índole debíamos tener experiencia en manejo de grupos o haber incursionado en proyectos artísticos en alguna de las áreas que contempla el perfil del facilitador para Jugando Soy, es decir, Teatro, Danza, Artes Visuales y Música.

Las herramientas metodológicas de la Educación Ágil se implementaron por primera vez como parte del proyecto durante el 2019 y debían servir para mejorar los ambientes de aprendizaje y darles un papel protagónico a los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje a nivel individual y colectivo. Durante la capacitación se abordaron algunas premisas sobre el arte y el rol de facilitador:

1) El objetivo del taller impartido dentro del marco de Jugando Soy no tenía como propósito que los estudiantes se convirtieran en artistas o enfatizar el aprendizaje de técnicas, producción de objetos o presentaciones artísticas, ni estaba orientado a clasificar a los estudiantes de acuerdo al criterio de “talento”, como había operado el proyecto antecesor, sino que los facilitadores debíamos usar el arte y la cultura como medios de aprendizaje, y aunque cada facilitador debía desarrollar una propuesta de taller acorde a su experiencia y conocimientos en este ámbito, cuando se estuviera en relación directa con los estudiantes debía modificarse, adecuarse, replantearse o negociarse según las expectativas, intereses y capacidades del grupo, y también considerando que el arte desde un sentido amplio puede ser cualquier cosa que permita la interacción y expresión simbólica y formación de vínculos emocionales entre los individuos y su entorno.

2) Por otro lado, el rol del facilitador no era el de una autoridad que se impone sino el de un guía que facilita herramientas para la toma de decisiones a nivel personal y grupal. El Kanban, los tableros de emociones, los acuerdos iniciales, el mindfulness, entre otras herramientas que el facilitador desarrollara de acuerdo a su creatividad y necesidades, debían servir para que: el orden grupal fuera definido colectivamente y negociado de tal manera que se diera voz a todos los individuos. Lo anterior debía permitir que el comportamiento esperado de y entre los estudiantes no fuera experimentado como un abuso de poder o desde el autoritarismo, ni las consecuencias como castigos, sino como el efecto natural y predecible de la acción o no acción tenida; además, darle visibilidad y valoración a las emociones, así como permitir los espacios de reflexión en torno a cómo impactan en nuestra experiencia cotidiana y procesos de aprendizaje; finalmente, propiciar un aprendizaje autodirigido y la toma de decisiones de forma colaborativa.

De acuerdo a lo anterior, se puede resumir que la conceptualización del arte para la implementación de Jugando Soy está basada en dos formas de asumirlo: el arte como medio y proceso en sí mismo de construcción de conocimiento; y el arte desde un sentido expandido como toda aquella manifestación creativa-simbólica que permita entender, modificar y representar la realidad subjetiva, así como la formación de vínculos con el entorno y los otros.

“El arte es un espacio creativo donde todo puede modificarse o cuestionarse si con ello ganamos libertad y vivencia. El fin de hacer arte es la misma experiencia y en eso se parece más al juego que al trabajo. Los Objetos de arte son sólo un medio, no el fin” (Morales, 2016, p.15)

Así al salir de la capacitación y adentrarme al contexto educativo de los centros escolares confronté estas dos premisas con la dinámica particular de mis grupos, los actores sociales involucrados y una serie de

posturas contrastantes. La idea imperante que parte en gran medida de los prejuicios y estereotipos con respecto a lo “artístico” es que el arte es algo específico y determinado, por un lado, y ajeno a la cotidianeidad por otro. Como producto o servicio consumible, solo unos pocos pueden producirlo y consumirlo; se le reduce a sus objetos y productos, así como a las disciplinas y técnicas a las que se accede a través de formación académica o formación empírica motivada por una gran pasión y “talento”, además se piensa que el arte tiene más un sentido ornamental, recreativo y hasta lúdico, algo susceptible de ser interpretado y hasta disfrutado, pero con la salvedad de que como área de formación profesional es mal pagado, caro o inútil en términos prácticos frente a entornos laborales agrícolas, con altos grados de marginación y con violencias de todo tipo. Esto era manifestado y compartido a diferentes niveles por los docentes, directivos y estudiantes.

La pregunta constante al plantear el arte como medio de formación en las escuelas era ¿esto de qué sirve? Por lo que había que hacer un ejercicio de persuasión primero que lo expusiera como medio y proceso en sí mismo de aprendizaje a través del cual los estudiantes fortalecerían sus habilidades socioemocionales y aprenderían a convivir de forma pacífica, y un ejercicio de deconstrucción sobre aquello que podían ser considerado arte. Sin embargo, esto no quedaba ahí pues si se lograba posicionar el discurso como válido frente a la idea hegemónica ahora había que comprobarlo en la práctica, demostrar a una serie de espectadores que es posible mejorar los entornos educativos bajo estas premisas y metodologías. Y aunado a lo anterior no es ni siquiera que existiera un consenso o una interiorización unívoca con respecto a ello por parte de los facilitadores, encargadas de difundir, implementar y mostrar el cambio de enfoque; recordemos que cada uno de nosotrxs somos producto de un enfoque educativo que a los facilitadores se encomendaba revertir. Pero a grandes rasgos nuestro papel también consistía en actuar como mediadores de posturas contrapuestas en ocasiones y conceptos polisemánticos.

Recuerdo que una de mis compañeras, quien había comenzado siendo tallerista en el proyecto de Talentos Artísticos y facilitadora desde la primera emisión de Jugando Soy decía en un tono un poco irónico que el arte por sí mismo ya implica el desarrollo de habilidades socioemocionales por lo que le parecía (o así lo interpreté yo) que estaba de más decir “el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del arte”, lo cual consciente o inconscientemente ya sucedía, y por otro lado, llegó a expresar cierto desagrado hacia la idea de que cualquier manifestación podía ser considerada arte. Pienso que el sentido ampliado del arte con el que se pretendía asumir la práctica pedagógica dentro de Jugando Soy les representaba cierta ofensa a sus años de formación dentro de su disciplina. Sin embargo, puede ser un error de interpretación.

A partir de esa experiencia con mi colega convertí esa afirmación en una interrogante, ¿el arte por sí mismo ya implica el desarrollo de habilidades socioemocionales, y lo mismo aplica para el juego?, ¿a qué habilidades socioemocionales nos referimos?, por otro lado, ¿el juego está libre de violencia? No estaba segura de cómo responder a ello, hasta que un día en una caminata nocturna por mi colonia pude observar a unos niños jugando. Me pareció interesante notar que entre todos los niños y niñas que se encontraban presentes entre la acera y el carril, todos más o menos entre los 7 y 11 años de edad, había una distinción que relacioné al género, las niñas que eran menos se encontraban reunidas a manera de círculo platicando y los niños dispersos por la calle corriendo y gritando en una dinámica que parecía combinación entre policías y ladrones y las “*trais*”; pude escuchar que un niño le gritaba a otro: “no le corras, wey, no seas

maricón, si ya te di ¡ven para acá!”, y el otro niño de manera despreocupada alzo los hombros y no hizo caso, el juego siguió.

Tanto el arte como el juego son formas de interacción humana que reflejan la cultura de un grupo en un espacio y momento específico. La cultura o las culturas están conformadas por una serie de elementos tangibles e intangibles y simbólicos que permiten conocer, representar e interactuar con el entorno, estos elementos culturales no son positivos o negativos en sí mismos pues la valoración que se hace de ellos a su vez depende de la realidad sociocultural, los valores y normas en turno.

Si asumimos como parte de nuestra escala de valores la paz y los derechos humanos con relación a un proyecto colectivo y todos aquellos aspectos, actitudes y habilidades que contribuyan a fomentarla, se puede marcar una distinción con respecto a los aspectos culturales que por el contrario se alejan de los valores para la convivencia pacífica y el bienestar subjetivo de los individuos⁴⁷. En este sentido, el arte y el juego, como elementos culturales que a la vez refuerzan y sintetizan la cultura, no generan por sí mismos el desarrollo de habilidades socioemocionales si éstas no son objetivos explícitos e intencionados tendientes a una convivencia pacífica. Como ya se insinuó, ello depende de la intencionalidad y la existencia o no de principios de convivencia que permitan la reflexión sobre la propia experiencia artística-lúdica y cultural.

Un riesgo latente es caer en la romantización de las expresiones culturales, del arte y del juego y pasar por alto que la realidad es un entramado de sentidos, significados, normas, valores, prácticas, etc., que refuerzan dinámicas de poder y violencia que se cristalizan en la manera de relacionarnos.

Más tarde supe que entre las situaciones identificadas por parte del área administrativa y de planeación del proyecto era que muchos facilitadores replicaban una dinámica de enseñanza en la que se mantenía una visión elitista y académica del arte, centrada en el producto y la enseñanza de técnicas y donde de manera implícita se reforzaba la competitividad entre los estudiantes. Para muchos facilitadores incluso representó un reto alinear su formación y su concepción de arte con el enfoque propuesto en Jugando Soy, incluyéndome.

La implementación del proyecto estuvo organizada por Delegaciones Regionales. Aunque la delegación VIII está conformada por siete municipios: Acámbaro, Tarandacua, Salvatierra, Tarimoro, Coroneo, Jerécuaro y Santiago Maravatío, ese año solo se abarcaron tres. Mi colega abarcó el municipio de Salvatierra mientras que a mí me asignaron escuelas en Acámbaro y Tarandacua. Nuestra labor era la implementación de una propuesta de taller construida participativamente con nuestros grupos y el desarrollo de este taller a través del enfoque metodológico antes mencionado.

La labor de la promotora intercultural, por otro lado, era trabajar este mismo enfoque con los docentes de los centros escolares donde se implementaba Jugando Soy, más otros, con el objetivo de capacitarlos en el uso y conocimiento de las herramientas ágiles para que ellos pudieran aplicarlas con sus grupos de base, y a la vez tuvieran mayor sensibilidad y apertura hacia el trabajo y los procesos desencadenados dentro del marco de Jugando Soy. Además, también se buscaba que los docentes dieran continuidad a los procesos

⁴⁷ Durante mis reflexiones fui acompañada por la teoría sobre la violencia expuesta por Galtung (2003, 2016)

detonados en Jugando Soy a través de una comprensión metodológica y didáctica. Muchas de estas capacitaciones no se lograron concretar.

Santiagoullo, Acámbaro

La única telesecundaria que me asignaron tenía un total aproximado de 45 alumnos y tres maestrxs de los cuales una era a la vez la directora. La primera vez que me reuní con ellxs y con la supervisora del sector en el que se ubicaba la escuela para presentarles la propuesta de taller y los lineamientos del proyecto⁴⁸ se acordaron varias cosas, principalmente se les enfatizaba que no representaría más trabajo administrativo del que tenían, pero que sí requería su participación activa durante las sesiones como apoyo al facilitador. Durante esas reuniones de presentación entraban en juego las negociaciones y mediaciones pertinentes ante la implementación de un proyecto que desconocían junto con las razones por las que había sido elegida su escuela, y que no solicitaron. Cabe mencionar que en la medida que una acción es percibida por los actores como ajena, externa, impuesta u obligada, condiciona su aceptación, continuidad e implementación, es en este sentido que la mediación y persuasión juegan un papel importante y apela a las propias habilidades socioemocionales del facilitador y los docentes.

Es por ello que uno de los aspectos que jugaban a favor del proyecto y remediaba uno de los miedos latentes sobre sí representaría un retraso en los contenidos del plan de estudios que debían abarcar los docentes, era que el proyecto se adecuaba a los componentes del plan y abarcaba los aprendizajes esperados del Nuevo Modelo Educativo. El trabajo que los facilitadores realizarían en la práctica podría traducirse en una planeación menos para los docentes, sin embargo, esto a su vez represento una contradicción entre el discurso y la práctica del proyecto.

La experiencia y los procesos dentro del marco del Jugando Soy no pretendían ser calificados, ya que apelaban a la experiencia subjetiva de los estudiantes, por el contrario, debía permitir la exploración del lenguaje simbólico y apropiación del propio proceso de aprendizaje, al tiempo que se reconocía y respetaba el de los demás y se socializaba la experiencia; pese a esto, al circunscribir el proyecto dentro del plan curricular ordinario y en los espacios asignados para el arte y el desarrollo de habilidades socioemocionales los docentes solicitaban, porque a su vez les era solicitado, una calificación, es decir, un dato medible que corroborara un aprendizaje específico y que pudiera formar parte de las boletas.

Parte del enfoque que se pretendía practicar y transmitir era que las evaluaciones propician la competitividad entre compañeros e incluso la desmotivación o enajenación hacia el proceso, por lo que había que evitarlas o incitar las autoevaluaciones por parte de los estudiantes. Sin embargo, en mi caso, el taller se convirtió en una asignatura más donde se evaluaba la realización de los objetos. Justo lo contrario de lo que el proyecto pretendía. En todo caso, la evaluación no debería derivar en la asignación de fallos y aciertos por parte de los estudiantes, puesto que el desarrollo del taller se vio influido por mi desempeño como facilitadora, la estructura del plan curricular, las ideas y concepciones sobre el arte, la cultura y el aprendizaje de los otros actores educativos, como son docentes y supervisores, y un sistema de pensamiento internalizado sobre cómo debe ser la práctica educativa.

⁴⁸ Esta reunión fue posterior a la antes mencionada y más específica, puesto que en ese momento se interactuó con los docentes y directivos del centro escolar ya definido.

Como ya se mencionó, una de las herramientas que se utilizaron para valorar el proyecto y el nivel de integración de la metodología ágil fueron las métricas que incorporaban aspectos como la creación de un ambiente seguro para la participación respetuosa, el dialogo, el cuidado y expresión de las emociones, el sostenimiento de acuerdos, la disposición para resolver conflictos, etc. Pero estos criterios no pueden ser utilizados o traducidos en una calificación del estudiante.

Sin embargo, el carácter punitivo de la evaluación persistió y más tarde fue la manera en que se logró la participación de varios estudiantes, pero de manera condicionada por no decir obligada, en el taller. Al término de cada ciclo del proyecto los docentes solicitaban datos que ellos pudieran convertir en una evaluación, porque debía haber un resultado comprobable para el sistema, incluso desde un doble margen: el que impone el sistema desde el plan educativo de nivel básico y el que alberga al propio proyecto a partir del cual también se entregan evidencias y resultados de que se están realizando actividades.

Para la telesecundaria se acordó que se atendería toda la escuela, ya que el lineamiento del proyecto determinaba que cada facilitador debía atender 5 grupos (4 primarias y 1 telesecundaria) de 45 alumnos cada uno y para los casos en que la matrícula del centro escolar o los grupos coincidentes con los grados escolares no permitiera cumplir la meta de estudiantes, se debía complementar el público beneficiado con otros actores escolares: docentes, otros estudiantes o miembros de la familia o comunidad en que se encontraba la escuela.

Cuando diseñé y más tarde mostré ejes temáticos con contenidos que se podían abarcar en el taller a dichas autoridades, a pesar de que se enfatizó que en última instancia se construiría el taller de forma colectiva y participativa con los estudiantes (pero había que llegar con una propuesta), tanto docentes como supervisora decidieron cuál era la propuesta más viable teniendo en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes puesto que ya los conocían.

A fin de cuentas, fueron los docentes y la supervisora quienes determinaron qué se haría en el taller en cuestión de productos observables, por lo que finalmente lo que les llamó la atención fue la realización de manualidades, por ser esta la asociación directa que hacían sobre el arte. Los docentes en más de una ocasión se refirieron a mí como la “experta” que podría enseñarle a los estudiantes y a ellos mismos, puesto que se autorreconocían con una limitación académica con respecto a la enseñanza de lo artístico, y cubrir esas áreas del plan de estudios. Para ellos representaba una oportunidad para aprender de quien sí sabe.

En este sentido los docentes y la supervisora eligieron el rumbo del proceso de aprendizaje de los estudiantes relacionando lo artístico con un producto hecho y desde un enfoque que daba por sentados los posibles intereses de los estudiantes. Es decir, cuando presente las propuestas y los posibles temas que se podían abarcar en el taller los cuales iban desde la elaboración de objetos como mandalas, origami, papalotes, etc., enfatizando los aspectos simbólicos y su origen hasta la producción de narraciones digitales, se decidió que estas últimas no eran adecuadas a un contexto en el que muchos estudiantes no tenían celular, y por otro lado, la elaboración de objetos parecía más adecuada debido a que suponía la evidencia física de un aprendizaje. Además, estos objetos desde la óptica de los actores mencionados eran manualidades que podían servir para las fechas importantes durante el ciclo escolar, como el Día de las madres o Día de muertos.

En el proceso en que se definieron los contenidos del taller impero la dicotomía entre maestro-alumno. Los docentes por lo general asumen como un riesgo el no llegar al salón de clases con una propuesta definida con contenidos específicos y evitar el uso de mecanismos de control y condicionamiento como el castigo o las calificaciones porque ello implicaría, entre otras cosas, que los estudiantes no participen activamente y eso los obligaría a buscar e innovar métodos creativos no coercitivos para las clases. Por otro lado, en muchas ocasiones los maestros se encuentran en la disyuntiva de cumplir con las obligaciones administrativas, como el diseño y envío de planeaciones que el quehacer pedagógico se encuentra supeditado a este aspecto. Como dice Iván Ilich (2011, p.7), la educación escolarizada termina por confundir proceso con sustancia, es así como el certificado académico, los exámenes y los productos se confunden con evidencias del saber y la educación.

Finalmente, llegué y me presenté por primera vez al grupo con la propuesta acordada previamente. Ellos asintieron, estaban de acuerdo con los contenidos que íbamos a ver, y fue así como se establecieron las bases para la reproducción de la dinámica tradicional. Yo sentía que debía comprobar que sabía y que les podía enseñar algo, en gran medida condicionada por mi propia formación académica producto del mismo sistema. Dentro de esta dinámica resulta igualmente difícil y crucial que el estudiante se reconozca como un agente activo de su aprendizaje y que el docente/facilitador reconozca que aprende con el grupo, como el que no lo sabe todo, sin que eso derive en una pérdida de legitimidad por parte del grupo.

La interiorización de dichos roles es bidireccional con respecto a los roles que cada actor desempeña, donde nuevamente el docente es quien dice qué y cómo hacerlo en una demostración constante de que sabe más, y el estudiante puede o no tener la predisposición para participar, pero al final interioriza un rol que justifica la existencia de una autoridad sobre su propio proceso de aprendizaje. Es así como Jugando Soy en un primer momento no representó un shock epistémico porque se le integró a la dinámica imperante.

Al recordar mi experiencia como facilitadora en la telesecundaria me vienen a la mente una serie de momentos que me permiten cuestionar sobre todos los factores que intervienen en el cumplimiento del objetivo principal de Jugando Soy y de un cambio de paradigma en la manera de relacionarnos en el ámbito escolar. ¿Cómo diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes y en los docentes y facilitadores que fungen a su vez como ejemplo para los jóvenes? Como facilitador, ¿se pueden propiciar los procesos para el desarrollo de habilidades socioemocionales si se tiene una formación propia deficiente en ello? Y, por otro lado, ¿Qué efectos tiene que para el perfil de un facilitador se contemple su experiencia en ámbitos artísticos y de trabajo con grupos, pero se deje de lado la parte de sus propias habilidades socioemocionales?

Inicialmente el grupo conformado rebasaba la capacidad de los tres salones que conforman la escuela. Tenerlos a todos reunidos en un mismo tiempo y espacio implicaba que los estudiantes trabajarán hombro con hombro afectando la comodidad y movilidad dentro del espacio, así como dinámicas y juegos. Si se quería realizar alguna actividad lúdica que atrajera su atención se requería salir del salón constantemente y eso a su vez contribuía a la dispersión y desatención. Esto además se reforzaba porque no me veían como una autoridad en gran medida porque inicialmente no me presente con el mote de maestra, lo que generaba un rompimiento o evasión constante de los acuerdos iniciales.

Durante las sesiones en el periodo comprendido, se experimentaron dos modalidades de trabajar en tiempo y espacio, influidos por la preocupación de los docentes de abarcar a toda la escuela y las metas que el mismo proyecto exigía. Primero se organizaron dos grupos: 2° y 3° grado en un mismo salón durante una hora y media, el otro grupo conformado por 1° grado durante la otra hora y media restante, para de esta manera cubrir las tres horas que marcaba el proyecto. En el primer grupo intergeneracional observé cómo los estudiantes tenían enemistades entre ellos y eso impacta el querer o no trabajar en equipo. En el segundo grupo había más participación y predisposición a trabajar juntos, además yo tenía una actitud más autoritaria debido a que después de mi encuentro con los otros estudiantes mi energía mermaba mucho. Para ambos casos noté como terminaba con tiempo insuficiente para generar una retroalimentación sobre lo que se había hecho y además terminé por priorizar el aprendizaje de técnicas y elaboración de objetos, ante la aparente exigencia de un resultado conciliador con la concepción imperante de cómo se evidencia un aprendizaje ante el sistema tradicional.

La segunda opción fue el resultado de un sentimiento de ineptitud. Sabía que no estaba logrando los objetivos del proyecto y que solo estaba reproduciendo el esquema de una educación tradicional y bancaria, tal vez por mi propia asimilación de creencias limitantes sobre el arte, el aprendizaje y los roles que se desempeñan en la relación asimétrica entre maestro-alumno. Consideraba que lo ideal sería conformar un grupo con un cupo limitado a la propia capacidad del salón, a partir de una convocatoria interna en el que se buscara el interés inicial de los estudiantes por estar, ya fuera por curiosidad u otro motivo, sin embargo esto fue considerado por la supervisora y directora como discriminación, ya que sabían que los que no se postularían eran los que más lo necesitaban: los peleoneros, los problemáticos, así que la opción que me dieron fue trabajar con toda la escuela durante tres horas en salones diferentes de manera simultánea, de esa forma dispondría de más tiempo, es decir, las tres horas sin dejar a nadie fuera, únicamente requería que yo estuviera recorriendo cada salón para ver el proceso de la “manualidad” en turno.

Ante este escenario pude notar varias cosas que se generaron:

Mi desempeño se veía influido por mis propias capacidades socioemocionales, la resiliencia o ausencia de ella. Pude contrastar la realidad configurada por capacidades personales y condiciones estructurales con respecto a los objetivos del proyecto, los cuales a mí me parecían muy necesarios y pertinentes, sin embargo, eso no quiere decir que fueran identificados como necesarios y pertinentes para los demás actores educativos.

Además, otro aspecto que influyó en el desarrollo de la experiencia en los talleres fue la poca participación de los estudiantes, debido a que no están relacionados con procesos participativos de aprendizaje con roles activos, aunado a mi propio rol desempeñado y las condiciones institucionales y culturales que poco favorecen la libertad del estudiante. Comenzar a generar procesos educativos en donde se busque el desarrollo integral de todos los actores educativos requiere trabajos más prolongados, profundos y de autodescubrimiento, con un apoyo y acompañamiento, incluso, hacia los docentes y facilitadores en donde se permita decir: “no sé” o “esta situación me rebasa”. Sin embargo, como a nivel de estructura mental está interiorizado que el saber y el conocimiento te dan autoridad y de acuerdo a ello se te valora, eso desencadena muchas perversiones con tal de no sentirte vulnerable o incompetente.

Al final terminé por desarrollar clases que reproducían una dinámica enajenada y me concentré en el desarrollo de contenidos más que de procesos participativos y auto dirigidos. Mi motivación para asistir a la escuela se presentaba reducida; me resultaba interesante y necesario preguntarse ¿cuáles fueron las causas que dificultaron el cumplimiento pleno de los objetivos del proyecto?, ¿realmente no se cumplieron o estaba juzgando severamente mi trabajo?, ¿era yo la única que tenía esta situación?, ¿Cómo les sucedía a los otros facilitadores?, ¿a qué problemáticas se enfrentaban?, ¿de qué forma desarrollaban sus dinámicas?

Las colegas con las que pude charlar estaban convencidas del impacto positivo de su taller. Los estudiantes usualmente etiquetados por sus docentes como problemáticos, “huevoes”, pandilleros, en sus talleres trabajaban muy bien, participaban y les gustaba. Una facilitadora me contó que un día una secretaria que se encontraba presente durante la sesión del taller le habló a un estudiante de forma grosera y él se defendió, pero sin ofenderla, después mandaron llamar al estudiante a la dirección y a la secretaria no se supo si le llamaron la atención o no.

Al charlar con las compañeras, coincidían en que existen muchas formas de interacción violentas, abusos de poder por parte de los docentes hacia los estudiantes, de estos hacia los docentes e incluso la violencia hacia los docentes por parte de la estructura institucional, la excesiva carga de trabajo y estigmatización del mismo que atenta hacia su bienestar subjetivo y su desempeño escolar, por no mencionar la relación con los padres de familia, la cual en muchos casos también resulta conflictiva con los docentes. Muchos profesores a causa del exceso de trabajo no tienen disposición ni energía para innovar en sus clases, para hacer pausas de mindfulness u otra actividad por los bloques que deben cumplir; lo anterior a su vez, dificultaba que las actividades desarrolladas en el taller de Jugando Soy tuvieran alguna continuidad durante las clases ordinarias.

Actualmente, aunque en el plan de estudios se designen los espacios para abordar las artes y las habilidades socioemocionales: 1) los docentes no tienen disposición para abordar las temáticas por la idea de no saber al respecto o por relegarla al espacio de lo recreativo y lúdico, no con la misma relevancia que los contenidos tradicionalmente valorados como las matemáticas y la expresión oral y escrita; y 2) cuando se abordan siguen estando relegadas al espacio de una asignatura más y no precisamente implica una metodología en la que se dé lugar a la decisión y libertad del estudiante. 3) Por lo general, no se integran procesos participativos en el que se acuerden y reflexionen los valores que guiaran la convivencia. Los acuerdos de convivencia son equiparados a las reglas del salón de clase

En términos generales y con las respectivas particularidades de cada caso, como facilitador en la implementación y cumplimiento de los objetivos del programa te enfrentas a varias situaciones que en ocasiones trascienden la capacidad individual y que son el producto de la dinámica que fomenta la estructura educativa formal: la apatía y poca apertura por parte de los docentes, y en ocasiones a dinámicas explícitamente violentas por su parte; la enajenación y pasividad de los estudiantes quienes en general esperan la reproducción tradicional inconsciente de los roles asimétricos, no se interesan en el arte por ideas generalizadas sobre qué es, para qué sirve y quiénes pueden realizarlo y una doble actitud hacia la autoridad: de resistencia y a la vez de validación.

Los docentes a su vez actúan impulsados por la creencia de que la imposición de la autoridad, que en muchas ocasiones se manifiesta con gritos, castigos y amenazas hacia los estudiantes, es la única forma en que se logra disciplinarlos o por lo menos que hagan caso y realicen las actividades, si no se es determinante desde un principio eso puede derivar en que los estudiantes “se le suban a uno” como varios docentes expresaron en repetidas ocasiones. Y eso da paso a una dinámica dialéctica y auto cumplida en la que el estudiante al experimentar una autoridad que se le imponga y lo dirija, invalida el proceso de aprendizaje o no se apropia de él. La validación de un proceso de aprendizaje y la apropiación de un saber por parte de los involucrados depende en gran medida de si hay condiciones que propicien el dialogo, espacios para expresar las propias necesidades y formular soluciones, es decir, mantener una postura crítica y autorreflexiva sobre las necesidades, ¿desde dónde se formulan y para qué?

Cuando yo me presenté sin el mote de “maestra” noté como el peso mismo del título ya genera cierta actitud por parte de los otros, cuando yo llegué les dije que no era su maestra que era facilitadora y a lo largo del ciclo observé que el trato de los alumnos hacia mí contrastaba con el trato que tenían hacia sus profesores de base, lo cual a mí me generaba un conflicto no por la necesidad de un saludo obligado, sino que me cuestionaba los motivos detrás para la evidente forma en que se ignoraba mi palabra mientras que al existir un poder coercitivo era más factible su atención.

Pese a los retos, dificultades y las propias deficiencias en el proceso de implementación de Jugando Soy hubo muchos estudiantes que realizaban y se interesaban por las actividades manuales, me pedían ayuda e incluso un reconocimiento. Ahí también pude notar el valor del reconocimiento en la formación de la autoimagen y por ende del impacto de ello en la motivación por aprender y hacer determinada cosa, siempre situada en el exterior, ¿Cómo esperar que los estudiantes no pidieran el reconocimiento y valoración de su trabajo en escalas maniqueas (bien-mal, bonito-feo) si dicho trabajo era planteado de forma externa? Los mismos docentes reforzaban cierta predisposición a evaluar el trabajo con escalas homogéneas, el valor radicaba en la limpieza, el orden, la creatividad juzgada exteriormente más no en la autovaloración a partir de qué les significaba lo que hacían.

Y si en este sentido asumimos la importancia e impacto a diferentes niveles del reconocimiento para la conformación de nuestra identidad y nuestros procesos de aprendizaje, al situarlo en el exterior en forma de dispositivos como evaluaciones, etiquetas, cuadros de honor, premios y castigos se refuerza sistemáticamente la vulnerabilidad del bienestar subjetivo del individuo y su incapacidad por asumir un rol activo en el aprendizaje escolar. Además, las capacidades socioemocionales que comienzan a ensayarse desde la primera socialización con la familia conforman un bagaje no sólo en términos epistémicos e intelectuales sino también en torno a la llamada “inteligencia emocional”, lo que perfila las condiciones de desigualdad en que los estudiantes ingresan a un ambiente que se esfuerza por homogeneizar los contenidos y los métodos.

A lo que se puede aspirar es a que el entorno escolar actúe también como espacio de visibilización y reconocimiento no solo de las diferencias sino de las desigualdades, que como individuos impactan casi al mismo nivel en la conformación de nuestra identidad, intereses y motivaciones, es decir, visibilizar y ampliar los universos simbólicos que nos permitan explorar nuestro potencial de acuerdo a un sistema de valores flexible y sobre el que se pueda decidir.

El valor y la posibilidad del arte como proceso de autoconocimiento y autoaprendizaje radica en lo que ofrece la misma polisemia del término. El arte puede ser cualquier cosa en cuanto te signifique, te permita entender tu subjetividad y el mundo exterior en el que te desenvuelves. La escuela debe posibilitar las condiciones para socializar tu experiencia sin imputar una escala de valores externa u homogeneizante. Caso contrario, la potencialidad del arte desde un sentido expandido puede verse interferida si se asume como un dogma, como una conclusión que debe ser difundida. Si el arte para algunas personas son las manualidades entonces desde ahí se trabaja la expresión y la libertad, y cuando las propias concepciones limitan las capacidades del individuo se busca transformarlas, pero a partir del reconocimiento que hace de ellas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Jugando Soy puede implicar varios sentidos y procesos, no precisamente en concordancia con sus objetivos ni fácilmente identificables con evidencias fotográficas. Al ser un proyecto transversal fue asumido por autoridades escolares como una acción que se recibe más no que se formula a partir de las necesidades del centro, y esto a su vez afectó la posibilidad de respaldo de la perspectiva metodológica en los otros espacios curriculares. A su vez, este esquema se repitió cuando las autoridades (docentes) determinan las necesidades de los alumnos sin su participación. Por otro lado, si en este caso, la facilitadora llega con ideas preestablecidas, por ejemplo, sobre el arte el proyecto en su conjunto será reducido al mismo esquema dogmático en el que la creatividad y el aprendizaje son condicionados a espacios y formas conocidas,

Pero no quiero pensar que ante los retos presentados en la implementación del proyecto lo mejor es no hacer nada, entre el intento y la inacción, preferible el primero. Sin embargo, sí es necesaria la revisión constante y crítica de los contextos no solo socioculturales sino también institucionales, y enfatizar el carácter dialógico en que los objetivos deben ser formulados. Si el proyecto es concebido como una acción aislada que pretende mejorar los espacios de aprendizaje, la convivencia, fomentar una Cultura de Paz, etc., direccionando los esfuerzos a los estudiantes, como indicando que ellos padecen el problema, entonces se está ignorando que los aspectos que se desean transformar están determinados por la manera sociocultural de entender y formular la educación.

También quisiera resaltar que no todo es blanco o negro, los procesos educativos pueden percibirse en escala de tonalidades y con colores diversos. Hay muchas cosas que escapan a la vista y la planeación del docente y que sin embargo hacen parte del aprendizaje y la formación del individuo.

En las primarias mi experiencia difirió un poco con respecto a lo narrado hasta ahora. Definitivamente trabajar con niños y niñas otorga otra mirada del acontecer y desarrollo de las actividades, aunque con la importante limitación ante la cantidad de niños con los que se trabaja que vuelven difícil seguir de cerca sus propios procesos. Trabajé en tres escuelas primarias, sin embargo, solo pude permanecer en una todo el periodo comprendido de Jugando Soy correspondiente a nueve meses; dicho proceso se vio interrumpido en las otras dos escuelas debido a la falta de condiciones para implementarlo, como el espacio y la colaboración de los docentes.

Es curioso notar con respecto a la propia experiencia educativa en los niveles básicos cómo muchas características se mantienen. La discriminación, la exclusión y el acoso escolar son las manifestaciones más

concretas de violencia y, a su vez, las más visibilizadas, sin embargo, recuerdo la manera en que muchos profesores maltrataban a los niños física, verbal y psicológicamente. Una niña llorando era reprimida severamente por su profesor sin que hubiera un momento de diálogo y reflexión sobre lo que le había sucedido, a su vez otros profesores manifestaban las pocas esperanzas que tenían en los estudiantes, manifestaban su falta de compromiso porque habían cedido ante las situaciones estructurales que los rebasaban. Para ellos ya no había nada que hacer, los estudiantes no aprendían, no eran disciplinados y lo mejor era esperar pacientemente la jubilación y acabar los libros de texto.

Eran niños y niñas provenientes de familias disfuncionales, padres ausentes o alcohólicos y abusadores, madres coléricas o sumisas. Eran los niños que habían sido rechazados de otras escuelas y muchos de ellos repetían año. Eran además doblemente relegados, eran el turno de la tarde, es decir, el de los desahuciados, y efectivamente muchos docentes se aceptaban y se resignaban ante la idea de no poder cambiar las cosas. Muchos no consideraban de utilidad el proyecto precisamente porque comentaban que al no tener el refuerzo de los padres para colaborar en beneficio del aprendizaje lo que se hiciera no tendría continuidad ni sentido.

Si bien era cierto que muchos de los estudiantes tenían una predisposición a no seguir las órdenes de los docentes, es decir actitudes disruptivas, muchas veces no había un autocuestionamiento ni motivación por parte de estos últimos para intentar hacer las cosas diferentes. La mayoría dirigía los procesos de enseñanza bajo las premisas de la imposición, el autoritarismo. Y los estudiantes replican lo que ven, sin embargo, en eso radica la importancia de crear nuevos referentes de relacionarse entre ellos y con la figura que ven como autoridad.

Me acuerdo de Yahir. En ese entonces estaba en sexto año, era de los más grandes de estatura y a los que otros niños respetaban. Se la pasaba amenazando y peleándose con otros compañeros y los profesores lo regañaban, le gritaban y en su presencia se referían a él como el problemático. Él asumió ese rol incluso ya con gusto y predisposición. Notaba que tenía mucha energía, no podía estar sentado y se aburría fácilmente, entonces comencé a asignarle actividades que se adecuarán a él, ayudar a sus compañeros, encargarse de los materiales y así sucesivamente a felicitarlo por lo que hacía aún si no acababa la actividad, eso fue cambiando su actitud durante el taller. Él solo asignaba las tareas que había que hacer de acuerdo con las necesidades que observaba, participaba más, hacia las actividades, se reía.

En gran medida el ambiente escolar era carente de un compromiso por mejorar la experiencia de los estudiantes, pero tampoco me atrevería a responsabilizar de ello a los docentes, pues ellos mismos son el producto de una formación basada en los mismos principios y con referentes con poco involucramiento en sus procesos y bienestar que únicamente reproduce el esquema de pensamiento.

Por otro lado, muchos docentes y directivos buscan la pacificación de los entornos escolares sin cuestionamiento ni réplicas de los estudiantes. Piensan que el problema radica en ellos cuando no acatan las órdenes ni respetan las reglas. Se interesan en el discurso de la Cultura de Paz y la educación para la convivencia en la medida que se planteen nuevas y mejores estrategias para la obediencia. Conciben que la enseñanza de valores debe ser un adoctrinamiento que se base en la diferenciación entre bueno y malo previamente establecida. Y esto deriva de un fundamento más profundo y cultural que tiene sus bases en

los dispositivos sociohistóricos de clasificación y valoración de la diversidad cultural. Y la legitimación del conocimiento para conformar el poder y los roles de autoridad.

Muchos de los estudiantes con los que trabajé únicamente requerían ser escuchados o dejar de ser etiquetados para que se interesarán en las clases. La actitud del docente es determinante en los procesos que se generen en el aula.

Jugando Soy en la práctica lo viví más como una prueba piloto y una confirmación del paradigma de pensamiento que moldea la educación básica formal y tradicional más que un esfuerzo sistemático, directo y deliberado por transformar dicho paradigma. Las razones y las evidencias para llevar a cabo una transformación sobre la manera en que concebimos la educación abundan. Una de ellas radica en la constatación de que el nivel académico es sólo un aspecto que influye en el desarrollo integral de las personas, sin embargo, no el único ni el más relevante. Además, la interrelación entre habilidades cognitivas y no cognitivas es un factor determinante en su desempeño académico, laboral y personal, influye en su bienestar subjetivo y por ende en las características de los espacios de aprendizaje.

El rol que la escuela desempeña para los estudiantes puede variar. Para algunos la escuela representaba un refugio: un espacio seguro, de distracción o de convivencia y encuentro con sus amistades. Un lugar donde pueden evadir por unas horas la violencia que viven en sus hogares. Varios de los estudiantes con los que conviví provenían de familias disfuncionales, para ellos en muchos casos resaltaba la función de socialización y convivencia más que la formación académica de la escuela.

Otros estudiantes se manifiestan de forma explícita en resistencia a acatar las normas de convivencia del centro escolar y hacia el aspecto académico de las clases, pero esto puede ser solo un síntoma de la violencia estructural percibida que los enajena de su saber. En algunos casos, hubo desmotivación y desinterés con respecto a los contenidos abordados en el taller. Sin embargo, esta actitud no se limitaba al espacio y tiempo asignado para Jugando Soy, la mayoría de las veces los mismos estudiantes que mostraban desinterés en el taller lo hacían en el resto de sus asignaturas.

Mucho tiempo pensé que lo estaba haciendo mal, que el desinterés de los estudiantes era culpa de mi incapacidad para motivarlos. Me preocupaba por no estar logrando la participación activa que se pretendía, y que los docentes los amenazaban para que realizaran las “manualidades” o si no eso se reflejaría en sus calificaciones, y más tarde observar que el mandala o las figuras de origami estaban en el bote de basura. Después de una exposición de los trabajos realizados a mitad del ciclo escolar escuché como la mamá de uno de mis estudiantes le decía: “¿y esto como para qué o qué?”, además de que a las reuniones sólo acudían una minoría de los padres y madres de familia.

Observar como muchxs estudiantes eran discriminados por sus demás compañerxs porque olían feo o porque nunca llevaban los materiales, y darse cuenta que estos estudiantes eran los mismos que provenían de los sectores más pobres de entre los pobres o de los que se rumoraba que habían sido abusados sexualmente. Cuando platicaba con los niños y niñas y trataba de sensibilizarlos sobre cómo se sentirían si fueran tratados como ellos trataban a sus compañerxs, cuando se reían de ellos o cuando no los juntaban, y reconocían que se sentirían mal, pero que aun así no querían jugar con ellxs, me desalentaba en muchas ocasiones.

Sin embargo y a pesar de las dificultades, poder acompañar a los más jóvenes en procesos de aprendizaje mutuo es un privilegio y una responsabilidad enorme. Aunque muchas sesiones del taller en una de mis primarias de trabajo se realizaban con menos de la mitad de los estudiantes iniciales debido a múltiples razones, como el ausentismo general de las escuelas o el desinterés de los estudiantes que al saber que no serían obligados a estar y que además no influía en su calificación preferían no acudir, *saltarse la barda*, con los que se trabajaba había un sentido no coercitivo, un interés genuino por lo que sucedía en el espacio colectivo. A veces el tiempo tan limitado, las exigencias institucionales que pasan desapercibidas las pautas significativas del proceso, la cantidad de estudiantes (publico beneficiario) que se instaba a atender, el rol pasivo y desvinculado de los docentes con respecto a las premisas del proyecto eran factores que dificultaban y condicionaban el proceso.

Pero en vista de la preeminencia de la institución educativa en el imaginario social con respecto a otras formas educativas, considero que las personas que tenemos oportunidad de participar dentro de la institución debemos actuar con un sentido ético y de compromiso social. Quizás los efectos de un proyecto que parte de estas premisas no se pueden identificar o valorar en un corto o mediano plazo. Aún ahora yo no podría asegurar que mi participación como facilitadora significó un fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes o que se logró al 100% crear un ambiente seguro en el aula que generara apertura al dialogo o a la resolución pacífica de los conflictos y que esta actitud fuera sostenible más allá del entorno escolar, o que las herramientas ágiles fueron plenamente desarrolladas.

La única evidencia significativa para mí de que quizás no lo hice tan mal fue notar un cambio de actitud de algunos niños que pasó de ser pasiva y antisocial, en algunos casos, y disruptiva, en otros, a una más abierta, solidaria, alegre, participativa. Que los niños me incluían en sus pláticas, en sus problemáticas e intereses. Otros ponían en práctica sus habilidades para negociar lo que querían hacer y cómo querían hacerlo. Considero que tengo mucho que aprender y que hubo cosas que pude haber hecho mejor a partir de mis reflexiones, sin embargo, intenté hacer lo mejor con lo que tenía, aunque eso pueda considerarse deficiente. Pienso que algo que debe nutrirse constantemente en los docentes y acompañantes del aprendizaje es el deseo, el compromiso, la intención de hacer lo mejor que se pueda con lo que se tiene. Reconocer que una acción aparentemente pequeña puede servir de referente para toda la vida.

Evitar gritarle a un niño, sangolotearlo, pegarle, compararlo, humillarlo, anular su opinión, etc., puede beneficiarlo mucho más que la memorización de fórmulas matemáticas. El sistema educativo es altamente violento. Observé de las violencias más directas y evidentes hasta las más encubiertas de las cuales en algunas ocasiones fui copartícipe. Romper con ello supone reconocer el nivel de participación dentro de la dinámica de la violencia en sus dimensiones culturales y estructurales, darse cuenta de cómo se reproduce en el lenguaje, en la disposición del espacio y el tiempo, etc.

Muchos de mis estudiantes habían normalizado el temor a decir lo que pensaban o a simplemente hablar, y aunque mucho tiempo sentí que mi labor era inútil porque cuando había momentos de reflexión sobre el taller una parte considerable decía que no le gustaba o que le parecía aburrido, ahora pienso que lo importante o rico de la experiencia fue precisamente la existencia de momentos en que se pudo expresar la opinión sobre lo que se aprendía. El estudiante no debería tener miedo de decir lo que piensa y siente,

debería contar con un apoyo y las condiciones para reflexionar sobre por qué piensa y siente de determinada manera, y saber que es capaz de transformar eso para sentirse mejor.

Aún recuerdo que mantuve una actitud pesimista con respecto a mi labor durante los meses de implementación del proyecto, pero cuando me despedí de mis estudiantes y les dije que probablemente iban a seguir teniendo el taller el próximo año (dependía de si se mantenía el proyecto por cuestiones presupuestales), pero con otra facilitadora ocurrió algo que no me esperaba, me abrazaron entre todos, algunos lloraron, me dijeron que volviera a visitarlos, otros me ofrecieron obsequios, y eso me hace pensar ahora que aunque hay mucho por hacer, comenzar por crear vínculos afectivos en los procesos educativos es una de las condiciones necesarias para construir espacios de confianza, comunicación no violenta y convivencia pacífica, en donde se reconozca la influencia de las habilidades socioemocionales y los saberes de todos los actores implicados, en donde, como decía Freire (1988), se supere la contradicción educador-educandos: “nadie educa a nadie-nadie se educa a sí mismo-, □los individuos□ se educan entre sí con la mediación del mundo” (p.69).

Algunas de las interrogantes que me acompañaron y que aún me acompañan a partir de esta experiencia es si se pueden construir procesos educativos transformadores dentro del sistema educativo oficial, qué posibilidades y retos encuentran las estrategias, proyectos y acciones en general que buscan el desarrollo integral de los estudiantes y docentes, y en qué medida el dialogo intercultural, el respeto a la diversidad, la democracia, los derechos individuales y colectivos pueden encontrar vías de expresión y realización a través y en la escuela, de qué forma se puede construir una Cultura de Paz desde el espacio escolar, si como hemos visto hasta ahora los fenómenos de violencia trascienden en ocasiones la voluntad de los individuos y permean todas las áreas de la vida cotidiana, qué métodos de valoración pueden dar constancia de los efectos o resultados de las acciones que buscan como Jugando Soy mejorar los ambientes de aprendizaje y potenciar el desarrollo integral de las personas.

A continuación, y a partir de lo expuesto hasta ahora quiero aterrizar algunas conclusiones y reflexiones que mi participación en el estudio de caso propuesto me ha generado. Con esto quiero reconocer el valor y potencial transformador de la educación y el arte, pero para ello se debe garantizar la participación de todos en su construcción.

Algunas anotaciones finales

Sobre las habilidades socioemocionales, las evaluaciones y la violencia:

Se pueden identificar tres tendencias entre los proyectos que se centran en el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos escolares. Por un lado, 1) aquellos proyectos que se centran en la relación de las habilidades socioemocionales con los procesos de aprendizaje, por lo general estos proyectos buscan mejorar el aprovechamiento académico y analizar la influencia de ciertas habilidades socioemocionales con la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, la influencia de la autoestima, la motivación, la resiliencia en el interés y disposición para aprender. Por otro lado, 2) se encuentran los proyectos que enfatizan el desarrollo de habilidades socioemocionales para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia. Y, 3) aquellas que surgen como estrategias para relacionar los conocimientos y habilidades desarrolladas en el ámbito escolar con las demandadas por el mercado laboral. Éstas apuntan a promover el dominio de habilidades “blandas”, como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, etc., con el objetivo de afianzar el vínculo entre formación académica y opciones laborales en entornos cambiantes y de incertidumbre. Aunque se pueden identificar estas tendencias, en la práctica muchas veces no son separables, por el contrario, se encuentran interrelacionadas en el panorama que justifica de manera creciente la importancia del desarrollo de estas habilidades en cada etapa de desarrollo.

No podemos ignorar la mutua influencia entre habilidades cognitivas y no cognitivas en el desarrollo de procesos de aprendizaje y el bienestar del individuo, ni el rol del docente para contribuir o limitar dichos aspectos, no solo en los estudiantes sino en sí mismos. Como ya se mencionó, muchas veces, el docente actúa de manera inconsciente como reproductor de la violencia debido a la interiorización que ha hecho de sus manifestaciones. Lo anterior hace necesario dar acompañamiento y capacitación que incluya estos aspectos en la formación de futuros docentes para modificar los referentes a los que los estudiantes tienen acceso en las aulas, permitiendo entre otras cosas que se borren las fronteras entre el que sabe y el que no sabe. De esta manera, se podrían ir articulando las condiciones para construir un conocimiento colectivo, de ahí también la importancia de superar las evaluaciones como el objetivo último del proceso escolar y, además, que éstas estén basadas únicamente en aspectos cognitivos (lo que implica una zona de arranque desigual), procesos de aprendizaje y áreas del conocimiento establecidos a priori de las realidades locales

Las evaluaciones son un dispositivo de clasificación de los estudiantes que impacta su autoestima y autoimagen. La idea subyacente en las evaluaciones es que hay aciertos y errores, entre más aciertos mejor puntuación y, caso contrario, entre más errores peor puntuación. La puntuación o calificación en este caso implica además un reconocimiento de las habilidades cognitivas y el mérito de cada individuo. Hay una tendencia general a considerar el desempeño del estudiante de acuerdo a criterios externos, se evalúa al estudiante de acuerdo a un plan curricular que en muchas ocasiones es ajeno a los contextos e intereses de los estudiantes y pasan por alto las desigualdades sociales.

Debería ser obvio que incluso con escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de uno rico. Incluso si asisten a las mismas escuelas y comienzan a la misma edad, los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone al parecer el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar hasta el viaje de vacaciones y un sentido diferente de sí mismo, y actúan, para el niño que goza de ellas, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. De modo que el estudiante más pobre se quedará atrás en tanto dependa de la escuela para progresar o aprender (Illich, 2011, p.14)

Aunado a lo anterior, como lo explica Mojas (1998) las habilidades cognitivas tienen un espacio de desarrollo más corto con respecto a las no cognitivas y, en general, sucede en los primeros años de crecimiento y socialización del niño y niña. A su vez, son determinadas en su mayoría por un aspecto genético y por lo mismo es la familia quien juega un rol preponderante. Ante esto no es de extrañar que los estudiantes provenientes de familias disfuncionales, de escasos recursos o incluso de niveles educativos bajos tengan a su vez sus habilidades cognitivas menos desarrolladas.

Cuando se aplican evaluaciones estandarizadas que además dejan fuera el aspecto no cognitivo, se refuerza un círculo vicioso en el que se reproducen las condiciones de desigualdad en que ingresan los estudiantes a la escuela en términos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas. Lo anterior debido a que en la práctica es difícil sino imposible separar los efectos y mutuas influencias entre estos dos factores.

Un ejemplo de lo anterior puede ser una estudiante que tiene un nivel bajo de habilidades cognitivas con respecto a evaluaciones estandarizadas; su puntuación será inferior frente a sus compañeros provenientes de hogares donde se posibilita un mejor desarrollo de las mismas, esto a su vez tendrá implicaciones en sus autoconcepto y autoestima y podrá determinar la motivación o interés con que asuma su propio proceso de aprendizaje. No es de extrañar que en muchas ocasiones ante la pregunta de por qué abandonaron la escuela muchas personas se asuman como inaptos para el estudio.

La violencia experimentada por los estudiantes y el nivel de desarrollo de sus habilidades socioemocionales afecta sus procesos de aprendizaje y aprovechamiento académico; a su vez, la reproducción de actitudes violentas se potencializa ante un desarrollo nulo de dichas habilidades. Por otro lado, los procesos a través de los cuales se establece una diferenciación en las capacidades académicas de los estudiantes como las evaluaciones y calificaciones pueden impactar en su auto concepto y autoestima afectando su motivación y deseo de aprender, en ocasiones, esto puede ser experimentado por el estudiante como una forma de violencia en la medida que coarte sus posibilidades de expresión. Lo anterior muestra un panorama general de la interrelación entre habilidades socioemocionales, aprovechamiento escolar, violencia y bienestar intersubjetivo.

Sobre los prejuicios que nutren las evaluaciones:

Una situación que persistía entre los estudiantes con los que conviví es que al ser etiquetados por sus maestros como los “malos estudiantes”, ellos mismos asumen restricciones con respecto a su capacidad, por lo que, frecuentemente buscaban la aprobación externa de sus creaciones. Muchos no se atrevían o no se motivaban a realizar ciertas actividades por su temor al error, a equivocarse. En otros casos, esta etiqueta impuesta era apropiada por el estudiante y consecuentemente las actitudes disruptivas o de no apego a las normas se convertía en un aspecto que reafirmaba su identidad.

La manera en que se afronta el error también depende del paradigma educativo y el propósito con respecto al cual se articula el plan académico. Dentro de un enfoque pedagógico en el que el objetivo es la formación y asimilación de contenidos cognitivos propiciando la competitividad y, además, donde hay una clara distinción entre conocimiento válido y el personaje que lo ostenta, en este caso los maestros, se generan las condiciones para asumir el error como algo negativo.

En este sentido, el objetivo de Jugando Soy de articular espacios seguros no sólo a nivel físico sino también subjetivo para que el error pudiera ser asumido como un aprendizaje en sí mismo y, por ende, como algo positivo e incluso deseable, puede ser una perspectiva que potencie la experiencia educativa en general. Sin embargo, en la práctica al circunscribir el proyecto dentro del plan curricular ordinario y como una estrategia transversal, entre otras cosas, generaba:

1) que no fuera asumido en su conjunto como algo serio y viable, con la aprobación de los docentes, por lo que, muchas veces el trabajo entre docentes de grupo y facilitadores del proyecto sucedía al margen o de manera hostil, sin respaldo mutuo. A nivel macro, el proyecto tiene un rol vulnerable y supeditado al presupuesto

2) además, al situar el proyecto dentro del margen de aprendizajes esperados y la estructura de evaluación tradicional, los docentes solicitaban, porque a su vez les era solicitado, un mecanismo de evaluación, es decir, un dato medible corroborara un aprendizaje específico, lo que, entre otras cosas, contradice la premisa que privilegia el proceso por sobre el resultado, y la incoherencia de atribuir una valoración externa y cuantitativa a un proceso y actividad subjetiva.

Sobre la descentralización:

En la implementación de Jugando Soy se evidencio la subsistencia de muchas prácticas que se derivan de la descentralización y los riesgos que ha supuesto hasta ahora mencionados, sobre todo en relación al rol de la supervisión en las dinámicas escolares desde los aspectos autoritarios y burocráticos; la preminencia de criterios de competitividad entre estudiantes y escuelas, lo que además excluye a los jóvenes que de por sí ya están en desventaja por características familiares y económicas; y la situación desigual entre centros escolares de zonas rurales con los de zonas urbanas.

Las reformas educativas promovidas por Peña Nieto y AMLO, no han modificado la estructura producto de la política de descentralización, por el contrario, es la condición en que opera el sistema educativo en sus diferentes niveles. Como lo comenta Calvo, aunque el propósito de la descentralización además de ceder poder y responsabilidades a los estados y los diferentes actores educativos de base, busco transformar las dinámicas excesivamente burocráticas y centralizadas, en la práctica únicamente se diversificaron los centros (de la mano con diferentes niveles de atención y calidad) y las practicas burocráticas subsisten. El nuevo centro son las capitales de los estados y los diferentes actores educativos: escuelas, docentes, etc., rinden cuentas y evidencias a las instituciones que toman las decisiones.

Aunque metodológicamente Jugando Soy está planeado para que sea una propuesta de taller que termine de construirse y negociarse con los estudiantes en las aulas, acorde a las necesidades e intereses de los mismos, todo el control del proyecto en sus diferentes etapas como son diseño, planeación, implementación, monitoreo y evaluación está controlado por las instituciones centrales que en este caso es la Coordinación Transversal de Fomento a la Convivencia y la Cultura de Paz a través del DFAC.

Se puede argumentar que para implementar el proyecto en determinados centros escolares hay una previa negociación con los Jefes de Sector y Supervisores, sin embargo, en términos estrictos es un proyecto que escapa a su voluntad. Sigue existiendo la burocratización de los procesos no solo a nivel del proyecto mencionado, sino que los docentes de grupo tienen una carga de trabajo que se percibe como excesiva. A este aspecto administrativo se le da mayor importancia por sobre el pedagógico debido precisamente a la presión por entregar planeaciones y evidencias al poder central o por el rol subordinado de lxs docentes hacia los supervisores.

La supervisión tiene una presencia directa limitada en el ambiente escolar. Entre las razones puede se encuentran las expuestas por Calvo: al existir poco presupuesto para los traslados y al encontrarse en zonas aisladas o de acceso complicado la visita a ciertas escuelas está supeditada a decisiones personales de los supervisores y a su gestión del tiempo y los recursos. Aunado a esto, cuando las vistas son realizadas, la manera en que se desarrollan también difiere entre los supervisores. Teniendo en cuenta lo que menciona Calvo (s.f.) con respecto a la injerencia que el sindicato tiene a la hora designar cargos, muchos supervisores se encuentran desarrollando el puesto de acuerdo a manuales o avocándose a las actividades meramente administrativas que son sus áreas de conocimiento, debido en gran medida a que tampoco existe un sistema de capacitación y actualización para los supervisores (párr. 35-39).

Durante la implementación de Jugando Soy, los supervisores tienen un papel determinante por no decir central. Las primeras negociaciones se realizan en su presencia y con su autorización, a ellos en conjunto con los docentes se les expone el proyecto, los objetivos y la metodología. Son ellos quienes por lo general deciden la conformación de los grupos para los talleres, y de la misma manera, cualquier cambio debe ser informado y autorizado por ellos. Lo anterior implica un riesgo porque si el abordaje conceptual y metodológico del proyecto Jugando Soy se basa en un enfoque específico y postura hacia categorías como el arte, el juego y el fenómeno de la violencia y estos no son compartidos por los supervisores, tanto los facilitadores del proyecto como los docentes se encuentran en una posición subordinada frente a la visión concreta de los que se encuentran en posiciones de poder.

Así, estamos frente a una supervisión burocrática y lineal, que enfatiza la obtención de la información administrativa de la escuela y de los grupos, en detrimento de supervisar los procesos pedagógicos. Estos últimos son tratados de igual forma, siguiendo estrictamente la guía, llenando las formas mecánicamente, y en ocasiones, anotando algún comentario (Calvo, s.f., párr. 76).

Y aun los procesos pedagógicos son analizados y valorados desde visiones particulares que pocas veces son dialogadas o sometidas a cambios.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí se pueden reconocer dos ámbitos en los que influye la autonomía y eficiencia que pretendía la descentralización. En el ámbito del sistema de educación básica, aunque los estados tienen la posibilidad de diseñar e implementar programas “la SEP mantiene centralizada las funciones más importantes, por ejemplo, la elaboración de política educativa, de los programas y contenidos nacionales educativos, la evaluación de los procesos escolares, así como la formación y actualización de los docentes. Por otra parte, la LGE concede a los gobiernos estatales la responsabilidad de diseñar sus propios planes y programas, pero sujetos a la autorización de la SEP, y la posibilidad de ofrecer un reducido número de cursos regionales de actualización docente” (Ibidem. párr. 17). Los docentes siguen enfrentando la doble exigencia: las pedagógicas y las administrativas y en gran medida atienden las disposiciones y criterios que son diseñados de forma externa.

Por otro lado, Jugando Soy como proyecto transversal a nivel estatal tampoco se libra de los procesos centralizados que determinan su funcionamiento y evaluación, y al final su implementación es una suerte de improvisación y mediación entre los intereses y requisitos demandados por la Coordinación y el Departamento que lo administra, el sistema de educación básica desde los diferentes actores de los centros escolares como docentes y supervisores, y los estudiantes. Sin embargo, hay luz al final del túnel en la medida que la autonomía curricular promovida por el Nuevo Modelo Educativo (NEM) a su vez genera nuevas formas de apropiación del espacio escolar y de la libertad de cátedra de los docentes.

Sobre la transversalidad:

De acuerdo a la clasificación desarrollada sobre educación formal, informal y no formal se puede enmarcar a Jugando Soy como una acción educativa no-formal en la medida que no constituye una acción generalizada o como un componente estable de los planes de estudios de la educación básica, es decir, opera al margen de la organización establecida dentro de los centros escolares y aunque tiene sus propia pautas metodológicas, a nivel administrativo se adecua y adapta a los centros escolares y su funcionamiento.

Una de las características de la educación no formal radica en que “cuando se imparte dentro del sistema escolar, generalmente es al margen de planes regulares” (Marenales, 1996, p.6). Algunas de las características operativas de Jugando Soy es que es implementado por personal que no tiene formación avalada como profesionales de la educación y sus objetivos son complementarios al plan educativo formal, esto debido a que en el plan curricular son oficiales las áreas de aprendizaje de habilidades socioemocionales, artes y cultura, que son los principales insumos con que trabaja Jugando Soy.

Sin embargo este último actúa más como referente y capacitación para la etapa de transición ante la reforma educativa, es decir, es un proyecto educativo que trabaja los contenidos formales, pero desde una posición no formal, al estar dirigido a un público específico (centros escolares ubicados en polígonos de violencia y grupos organizados con criterios aleatorios de acuerdo a las necesidades de los planteles) no regular y por su carácter de subsistema, es decir, depende organizativamente de orden que impone la escuela, existe un reto estructural para que sus premisas sean difundidas y aprovechadas por todo el sistema educativo.

Las características que pueden enmarcar las prácticas educativas no formales mencionadas por Marenales (1996) y que sirven para describir el rol supeditado de Jugando Soy como un subsistema dentro del sistema educativo, con el objetivo de visibilizar su codependencia y vulnerabilidad en términos de continuidad y legitimación, son las siguientes:

- * La educación no formal es la manifestación de modalidades y actitudes educativas diferentes de las implicadas en la educación escolarizada
- * Su funcionamiento está regulado por la legislación de carácter global y se administra en lo interno por sus propias normas
- * Se realiza normalmente fuera de las instituciones del sistema educativo y no constituye por su parte otro sistema. Cuando se imparte dentro del sistema escolar, generalmente es al margen de planes regulares.
- * No integran un sistema sino varios sub. Sistemas desvinculados que coexisten con el sistema formal y lo complementan, es decir, actúan como soporte o complemento de la acción propiamente escolar
- * El personal docente no se compone de profesionales de la enseñanza. Está conformado por técnicos, especialistas, expertos y profesionales universitarios

* Sus contenidos abarcan áreas muy específicas del conocimiento y se proponen por lo general objetivos de carácter instrumental y en el corto plazo. (pp. 5-6).

En este caso la transversalidad del proyecto lo sitúa como una estrategia educativa no formal, incapaz de ser asumida de forma sistémica y con vías de ser sostenible. Prueba de ello, es la constante incertidumbre sobre su continuidad por motivos presupuestales, a la que se enfrentan cada año los facilitadores. Un factor que amenaza su continuidad y difusión de las experiencias exitosas a diferentes niveles. Por un lado, no se asegura la continuidad de los procesos iniciados en cada periodo, es decir, cada año pueden modificarse los centros que reciben el proyecto, esto motivado por intereses y criterios cuantitativos que orientan las acciones hacia una mayor cobertura (público y centros beneficiado) en lugar de profundizar en los procesos iniciados en cada centro. Por otro lado, muchos facilitadores desertan del trabajo y los procesos iniciados dentro del proyecto debido en gran medida a la falta de una garantía de empleo terminado el periodo, y por el exceso de responsabilidad, y sus implicaciones anímicas, que supone un cargo con poco apoyo estructural.

A partir de la investigación se pueden exponer una serie de criterios para clasificar a las acciones, estrategias y proyectos que buscan prevenir la violencia o en otras palabras fomentar la convivencia pacífica. Gutiérrez (2007), por ejemplo, propone que se considere: a) la población objetivo; b) la conceptualización sobre las categorías que a su vez determina las estrategias a utilizar; c) el tipo de propuesta, ya sea como programas o proyectos muy puntuales, lo cual determina en gran medida los recursos en juego para la continuidad o sostenibilidad de la acción en el tiempo; d) la proyección en el tiempo, es decir, si se plantea con objetivos de larga duración o a largo/corto plazo; e) el nivel de cobertura en términos territoriales; el carácter de la organización que impulsa las acciones o proyectos; y f) la participación de los jóvenes o población objetivo en las diferentes etapas de la acción, como pueden ser el diseño, la implementación y la evaluación.

Frente a esto, la experiencia en Jugando Soy, la investigación teórica y el trabajo de campo realizado queda claro que una acción que tenga por objetivo el mejoramiento de la convivencia en el entorno escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la identificación y prevención de la violencia, requieren esfuerzos prolongados y sistémicos, colaborativos y participativos. Solo de esta manera se lograrán transformaciones profundas.

Un abordaje conceptual multicausal y participativo, como el que propone Gutiérrez (2007), sobre la problemática en la que se pretende incidir e incluso en la forma de construir dicha problemática, permitirá orientar las estrategias de manera coherente con los objetivos y contestar a preguntas básicas como ¿qué?, ¿cómo? Y ¿para qué? Y, por otro lado, los ejercicios de valoración de los efectos permitirán construir nuevas y mejores estrategias basadas en las experiencias aprendidas. En el caso de Jugando Soy, es urgente darles continuidad a los procesos de valoración ya iniciados en el 2019 y ampliar la participación de los actores educativos, para contar con recursos que permitan defenderlo y promoverlo dentro de la estructura de la SEG. A su vez, es necesario enfatizar que, además de construir comunitariamente estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales y las concepciones sobre las categorías que guiarán su implementación, los facilitadores y docentes deben contar con el apoyo y la voluntad para desarrollar sus propias habilidades socioemocionales. Solo así podrán convertirse en referentes para los estudiantes y no solo en meros vehículos de nuevos contenidos escolares.

Finalmente, como apunta la misma autora, la prevención y solución de la violencia implica procesos sostenidos en el tiempo (2007, p.31), para lo que la autoobservación y autorreflexión de las propias violencias interiorizadas, la aceptabilidad comunitaria, la difusión y valoración de experiencias, la participación colectiva en cada acción, el dialogo, la congruencia entre teoría y práctica, determinaran el grado de éxito o fracaso de los proyectos que como Jugando Soy pretenden transformar la práctica pedagógica formal hacia pautas más inclusivas, democráticas, seguras.

Conclusiones

A partir de lo expuesto hasta ahora es evidente que el Sistema Educativo Nacional tiene fuertes fallos que más allá de situarlos en aspectos tradicionales sobre aprovechamiento y rezago educativo tienen que ver con nuestra manera de entender y orientar la educación. Las transformaciones que el sistema educativo requiere son ante todo transformaciones culturales que deben permear a toda la sociedad en la búsqueda de una legitimación de las instituciones del Estado a través de la participación y apropiación de las mismas desde un sentido comunitario teniendo en cuenta las problemáticas medioambientales y sociales globales.

Estas fallas no deben coartar la motivación de búsqueda ni embargarnos de pesimismo lapidante, puesto que existen prácticas educativas esperanzadoras si no exitosas, que, en un acto de rebelión y reivindicación de los roles de poder, nos muestran que lxs docentes o facilitadores del aprendizaje no se conforman en su búsqueda por contribuir a la formación y bienestar de sus estudiantes.

En la ejecución del proyecto Jugando Soy se pueden observar aspectos altamente violentos que son constitutivos de la estructura del sistema educativo formal y que incide en todxs lxs actorxs implicados, pero también abundan lxs actores sociales que dentro del sistema están comprometidos con causas transformadoras. Pese a esto, las buenas causas también están sometidas a criterios relativos y culturales, de ahí la importancia y reiteración del dialogo intercultural para reflexionar de forma crítica sobre estas experiencias. Es importante a su vez la consulta e investigación de experiencias exitosas en otros territorios, no para importarlas sino para rescatar los mecanismos creativos a través de los cuales los grupos idean soluciones a los problemas de índole educativo, que a la vez son sociales y culturales.

Algunas de las experiencias consultadas para la presente investigación (Márquez Silva, 2015; Oldak Finkler, 2018) nos muestran que un elemento determinante para el éxito de un proyecto se encuentra en la manera y el proceso de formulación y construcción del mismo. Aquellos proyectos que nacen de la inquietud y percepciones de la población de base son los que tienen mayores probabilidades de éxito en términos de sostenibilidad, impacto y pertinencia.

Por tal motivo, la propuesta insinuada a lo largo de la presente investigación es la participación ética, democrática, solidaria, horizontal y comunitaria en las etapas de diagnóstico, diseño, implementación y valoración de cualquier estrategia que busque el bien común lo que, a su vez, supone la construcción colectiva del *bien común*.

Jugando Soy, más que partir de una problematización y reflexión comunitaria sobre el fenómeno de la violencia y/o los objetivos e implicaciones de la educación para la convivencia, estuvo anclado en la formación y el interés de actores clave, dentro de una estructura centralizada, por ampliar la visión del arte dentro del DFAC hacia una concepción democratizadora y humanista que transformara la visión elitista y, por ende, excluyente, del proyecto antecesor Talentos Artísticos. A su vez, la posición del departamento, dentro de la estructura orgánica de la SEG, como parte de la Coordinación Transversal para la Convivencia

y la Cultura de Paz y la orientación del Nuevo Modelo Educativo fueron las condiciones coyunturales que permitieron justificar sus objetivos.

Por tal motivo, discursivamente el proyecto recaba los temas y debates vigentes sobre la función social y para la convivencia de la educación y el arte. Sin embargo, todo eso es formulado desde posiciones centralizadas y administrativas que, aunque pueden partir de visiones innovadoras y pertinentes según el discurso internacional, se ignora que a nivel local imperan las visiones que justo se pretenden transformar. Debido a ello, a nivel local el proyecto, en muchas ocasiones, se percibe como una imposición, algo ajeno. Una estrategia que se debe aceptar más que como una acción formulada a partir de las necesidades y concepciones sobre arte, cultura y violencia/paz que los actores directos tienen y observan en los centros escolares.

Esto dificulta el diagnóstico que el facilitador pueda hacer a nivel local, además de que se le imputa una responsabilidad de mediación entre concepciones que trascienden en ocasiones su formación y posibilidades. En mi caso, observe que al interior de las aulas se vive la violencia en múltiples formas, desde las directas, físicas y psicológicas, hasta las más complejas de evidenciar como las estructurales: discriminación, racismo, invisibilización o invalidación de la diversidad; por otro lado, la baja autoestima, desmotivación y actitudes disruptivas que algunos estudiantes manifiestan son solo una consecuencia de dicha violencia. Frente a esto, la implementación del proyecto vuelve pertinente el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, pero no como una prescripción que se establece a grupos considerados vulnerables o problemáticos sino por parte de todos los actores educativos.

En la práctica educativa de nivel básico tanto docentes, directivos, supervisores y lxs mismos estudiantes (de forma más inconsciente) aún mantienen y reproducen una visión unidireccional del proceso educativo, donde son las “autoridades” quienes definen qué y cómo se aprende, además de que la estructura burocrática y el predominio de la equiparación entre escolarización y educación implica la relevancia de las evaluaciones y las pruebas/evidencias tangibles u observables a corto plazo del aprendizaje. Es decir, impera la necesidad de corroborar el aprendizaje, en el caso de mi taller, en la elaboración de manualidades y aprendizaje de técnicas. Por lo que al no haber una construcción de base comunitaria y participativa el facilitador debe evidenciar y evaluar el proyecto desde concepciones que contrastan con sus premisas.

Es necesario que, en nuestra sociedad, cuyo pasado colonial aún tiene fuertes implicaciones sociales en la legitimación de desigualdades, se problematice la categoría de *mestizo* y la identidad nacional con tintes homogeneizadores. A diferencia de lxs individuos que reivindican el pasado pluricultural en identidades étnicas específicas, sin omitir la lucha que se da desde esta trinchera, lxs mestizxs nos enfrentamos ante la aparente congruencia de las formulaciones ideológicas difundidas por las instituciones del Estado con un único proyecto nacional al cual se adscriben los proyectos individuales; sin embargo *el mestizo* al igual que *el indígena* son categorías que encubren una pluralidad de identidades y proyectos que deben encontrarse y respetarse en los espacios educativos formales y alternativos para pensar en una verdadera posibilidad de construir una cultura de paz y un desarrollo sostenible.

“Se trata de ver desde qué supuestos y condiciones hemos de pensar y realizar una acción educativa que sea tan radicalmente democrática como efectivamente intercultural, si queremos abrir vías de humanización

hacia las sociedades mestizas a las que nos encaminamos y hacia la democracia planetaria que estamos necesitando” (Pérez Tapias, 2000, p.35). La educación democrática e intercultural debe permitir que se amplíe el reconocimiento y valoración del aprendizaje, así como que diversificar los espacios de aprendizaje y sus interrelaciones. Dejar de considerar que la educación es sinónimo de escolarización para abrir las puertas de la realización a los individuos y grupos que a través de la escuela de la vida tienen experiencias y conocimientos para compartir. Sin que con esto suponga la inexistencia de herramientas que permitan identificar las competencias reales de las personas.

Por otro lado, se debe ampliar el sentido de la diversidad cultural trascendiendo los criterios étnicos y lingüísticos que la reducen al nombramiento lastimero de lo indígena, y pasar a reconocer la diferencia y diversidad en cada elemento significativo que conforma las identidades individuales y colectivas. Una educación que se precie de ser inclusiva y democrática debe fomentar la interculturalidad a través de reconocer, respetar y promover la diversidad en las aulas y en un mismo.

Como anuncia Pérez Tapias (2000), “la cuestión de fondo es que en este laberinto hemos perdido el hilo, es decir, falla en última instancia la educación como transmisión de sentido, tanto en lo que se refiere a la historia en la que todos nos hallamos inmersos como en lo que afecta a la biografía de cada cual. Nos hemos quedado sin relato” (p.36). Ante esta pérdida de relato y de pertinencia del sentido educativo formal que trascienda su relación al mercado laboral, es que se vuelve urgente articular el propósito dialógico de la interacción humana basada en principios éticos. Y el reconocimiento de que, ante cualquier particularismo y diversidad de sentidos, existen motivaciones ligadas a nuestra calidad de seres sentipensantes que no se contradicen entre sí. No podemos seguir manteniendo el aparente divorcio entre racionalidad y emociones; entre habilidades cognitivas y no cognitivas o sociales, la educación integral debe concebirse desde la interrelación de todos los aspectos que nos conforman como personas.

Lxs docentes y facilitadores que estamos en relación directa con las estructuras y procesos educativos, y en todo caso, los adultos, debemos apropiarnos el compromiso de formarnos constantemente desde una perspectiva más humana, solidaria y justa que nos permita renunciar a monopolios de la verdad y etnocentrismos basados en identidades exaltadas y discriminatorias, para que podamos acompañar los procesos de autodescubrimiento de lxs más jóvenes y lxs más grandes desde perspectivas dialógicas. La educación, entre otras cosas, debería ser el proceso que permita el descubrimiento y reflexión de los sentidos y motivaciones personales en correlación a la realidad cultural. Un proceso a través del cual no sólo aprendamos códigos y desarrollemos habilidades cognitivas y sociales que nos habilite a obtener un empleo, sino que nos impulse a transformar nuestra realidad en beneficio de todxs. Por tal motivo, concuerdo en plantear a la educación intercultural como *educación democrática radicalizada* (Pérez Tapias, 2000, p.38), condición para la construcción de culturas de paz, y a la práctica de la interculturalidad bajo el principio de justicia

En este sentido, la propuesta metodológica de Jugando Soy que recaba las premisas de la Metodología Ágil y de la Plástica social, que a su vez pueden situarse dentro de la corriente pedagógica constructivista, pueden ser una referencia accesible para orientar la construcción del conocimiento desde posturas más abiertas al diálogo, el acuerdo y, por ende, que den legitimidad de base a la educación formal. Como hemos visto, algunas de las manifestaciones de violencia más evidentes por parte de estudiantes, que se expresan en

actitudes disruptivas o incluso antisociales, son solo la consecuencia de violencias más profundas arraigadas en el sistema educativo que sitúa la práctica pedagógica desde roles de poder.

Este tipo de violencia puede ser la respuesta de los estudiantes ante dinámicas autoritarias y poco afectivas dentro del aula. “La crisis de autoridad que tanto se menciona se debe en el fondo a que el sistema como tal se ve «desautorizado»” (Ibidem. p.36). De tal forma que, si se incorpora como parte de la dinámica escolar, en todos los niveles y asignaturas, el compromiso en el cumplimiento de acuerdos iniciales que sean revisados periódicamente y que además sean construidos de forma democrática para la convivencia intramuros, se está ensayando la ciudadanía desde el ámbito educativo. Cabe recalcar que los acuerdos deben estar basados en motivaciones intrínsecas de los estudiantes, solo así se lograra un aprendizaje autorizado. La institucionalización de acuerdos éticos básicos debe basarse en las teorías del cuidado, que lejos de establecerse como dogma, se busca la construcción y planteamiento de los mismos de acuerdo a las dinámicas y conflictos que surjan a través del involucramiento de todos (Márquez Silva, 2015). En este sentido, el rol del docente en la prevención, identificación y reproducción de la violencia es determinante y, en muchas ocasiones, inconsciente. Por lo que la formación y acompañamiento al docente debe permitirles visibilizar las violencias que los habitan, es decir, un proceso de sensibilización y contención, para que puedan convertirse en verdaderos referentes para una educación intercultural.

Los docentes contribuyen como referentes y agentes de la violencia en la medida que con el lenguaje, en todas sus dimensiones, invisibilizan la diversidad de intereses, formas de aprendizaje, significados, etc., de los estudiantes; reproducen prejuicios, estigmas identitarios; no muestran interés ni establecen vínculos afectivos con los estudiantes o limitan las relaciones escolares a aspectos formales y operativos, es decir, cuando tampoco reconocen la afectividad como una dimensión del aprendizaje tanto propio como ajeno. La afectividad puede ser entendida como el compromiso solidario con los procesos de aprendizaje significativo del otro en interrelación con los propios. Por tal motivo, la postura del facilitador en la implementación de Jugando Soy y del docente de grupo frente a la violencia evidente, si bien debe ser activa, debe evitar ser punitiva y no convertirse en la respuesta que el estudiante, que ha normalizado la violencia, espera; por el contrario, el docente debe estar abierto a comprender el contexto de sus estudiantes y preguntarse cuáles son las formas de violencia que ha percibido y que lo llevan a tener tales actitudes.

Como se ha mencionado el rol del docente es determinante e imprescindible en la búsqueda de una convivencia pacífica en las aulas, pero tampoco se les puede atribuir a ellxs la responsabilidad entera de un cambio de paradigma educativo. Pero algunas premisas que sí pueden ser fomentadas y practicadas dentro del aula con la orientación de los docentes y facilitadores son:

a) Eliminación de jerarquías entre docente y estudiantes; b) El objetivo educativo ponerlo en el proceso no en el resultado; c) Evaluación horizontal de tipo cooperativa, y evitar la competitividad; d) el estudiante autogestiona su conocimiento, aprendizaje autónomo y cooperativo, al tiempo que reconoce y le son reconocidos sus capacidades; e) crear espacios para el dialogo: la unidad en la diversidad; f) Fomentar la autonomía, la curiosidad y la creatividad antes que la memorización; g) Autogobierno: el aprendizaje en función de los gustos y necesidades de los estudiantes que posibilita mayor responsabilidad y compromiso hacia sus decisiones (Márquez Silva, 2015, p.61).

El propósito a largo plazo sería generalizar dichas premisas y convertirlas en la praxis pedagógica cotidiana del sistema educativo formal. Lo anterior, lejos de buscar una estandarización o la imposición de un dogma, pretende promover la diversidad en la construcción del conocimiento.

Para que Jugando Soy pueda cumplir sus objetivos explícitos e implícitos en relación con la prevención de la violencia, el desarrollo integral del estudiante y la construcción de una cultura de paz a través del arte, y que estos a su vez sean sostenibles, es necesario establecer ciertas condiciones. La convivencia, la participación y la autonomía solo se desarrollan en la práctica cotidiana y reflexiva, no solo como contenidos académicos en asignaturas específicas, sino como forma de entablar las relaciones. En otras palabras, los objetivos y metodologías empleadas por Jugando Soy deben tener un respaldo dentro de toda la Subsecretaría de Educación Básica, de tal manera que en cada asignatura y por parte de cada docente se orienten los valores de la convivencia y el respeto a la diferencia. Esto será posible si desde el diseño de la estrategia hasta los procesos de evaluación se implementan metodologías participativas y afectivas que incluyan a los docentes, padres y madres de familia, estudiantes, etc., por lo que hay que reconocer que es un cambio estructural y cultural a largo plazo.

Como algunas experiencias lo muestran, algunas metodologías que pueden ser utilizadas y en las que deben ser formados los profesionales de la educación para la identificación de problemáticas y propuesta de solución pueden ser la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Autoindagación. Las cuales, entre otras cosas, permiten el empoderamiento de los estudiantes y su participación activa, no solo como meros receptores u objetos de estudio, sino desde el rol de sujetos frente a la investigación. Aunado a ello, esta clase de metodologías que pueden articular los objetivos, estrategias y metas de los proyectos educativos, posibilitaran la legitimación y aprobación de los mismos por parte de la población, tanto de los estudiantes como de lxs docentes de grupo y madres/padres de familia. Esto a su vez nos lleva a plantear la necesidad de capacitar a los docentes en estas metodologías o dotarlos de acompañamiento profesional constante en estas áreas.

Por otra parte, a partir del trabajo de campo realizado se evidencio que muchxs facilitadores del proyecto Jugando Soy parten de concepciones sobre arte y cultura desde sus áreas de formación y disciplinas académicas, lo que los lleva a equiparar el arte únicamente a *objetos y disciplinas artísticas tradicionales*. Por ello, para que las premisas de la plástica social sobre el arte expandido sean realizables e interiorizadas a largo plazo por los actores sociales se necesitan más espacios de dialogo, sensibilización y apertura de significados que permitan a los facilitadores desaprender y aprender nuevas y variadas formas de expresión artística.

Muchas veces esto no es así porque los docentes y facilitadores acostumbrados a los roles unilaterales que responsabilizan a la autoridad del saber, asumen la vulnerabilidad del *no saber y tener que aprender* como una pérdida de autoridad ante los estudiantes. A largo plazo, una dinámica educativa que apunte a la interculturalidad y una ética del cuidado aligerará la carga social del docente en relación con tener siempre la razón e imponer la autoridad, pero sin omitir su compromiso con el bienestar del individuo.

En el caso de Jugando Soy, la implementación de las métricas cualitativas de evaluación y la bitácora del estudiante durante el 2019 son prueba de la voluntad por incorporar la percepción de los estudiantes en la

valoración del proyecto, pero como se ha mencionado no hay un diagnóstico focalizado y participativo inicial que permita contrastar la información de las métricas o situar los resultados como consecuencia de las estrategias de Jugando Soy ni tampoco un abordaje conceptual en los diferentes niveles de la estructura educativa sobre las habilidades socioemocionales y el fenómenos de la violencia que permitan reflexionar la relación entre estrategias y efectos deseados. Además, la bitácora del estudiante está sometida a la interpretación del facilitador.

A pesar de lo anterior, es importante seguir nutriendo esta estrategia y herramientas de valoración para que se amplíen y diversifiquen tanto en el desarrollo del proyecto como por parte de las otras áreas de formación dentro del entorno escolar. Solo así se pueden contar con recursos valorativos para modificar e innovar las prácticas educativas que no funcionen y fomentar las prácticas que sí lo hagan frente a un sistema que las rechaza.

La experiencia de Jugando Soy como estrategia de desarrollo de habilidades socioemocionales y fomento de la convivencia pacífica a través del arte con una perspectiva metodológica flexible, ágil, lúdica y participativa nos deja varios aprendizajes que ahora ante la nueva normalidad es necesario replantear y reforzar, como por ejemplo la autonomía en el aprendizaje y una percepción positiva del *error*.

El error ha sido asumido por el sistema educativo formal sobre todo en nivel básico como algo que debe evitarse o por lo que hay que avergonzarse, sin embargo, las corrientes psicológicas y pedagógicas como la constructivista que apuntan hacia la construcción del conocimiento con base en aprendizajes significativos rescatan la experiencia del error como una fuente inagotable de transformación y reestructuración de nuestros esquemas mentales. El error es planteado por Jugando Soy como una oportunidad de aprendizaje no solo para estudiantes sino también para la figura de “autoridad” que facilita y orienta las dinámicas. Hay que incitar a los estudiantes a equivocarse, pero no solo eso, sino a que busquen soluciones activas y resilientes y evitar someterlos al escarnio público. Para ello se debe partir de visibilizar y aplaudir el error individual como fuente de crecimiento colectivo.

La competitividad entre estudiantes, grupos, docentes y escuelas es solo un reflejo de los etnocentrismos que nos habitan en un afán por reivindicar lo propio como único posible y positivo. Esta competitividad dentro de los entornos educativos se ha convertido en muchas ocasiones como fuente lastimera de estrés, agobio, desmotivación y baja autoestima por parte de los que no encajan en los estándares impuestos, y en egoísmos, individualismo y actitudes discriminatorias por parte de los que en muchos sentidos han sido privilegiados en el desarrollo de sus capacidades.

Dicha competitividad alentada por la economía global y la educación instrumental debe ser suplantada por aspectos como el altruismo, la empatía, la colaboración y el autocuidado. Jugando Soy ha demostrado que se puede construir otra dinámica al interior de las aulas que no se base en la transmisión de contenidos sin sentido y en la imposición de una autoridad, sino por el contrario que busquen el diálogo, la reflexión y la libre elección, aunque eso suponga varios retos. Un enfoque que privilegie la construcción de vínculos basados en un objetivo en común que en primera instancia puede ser pasarla bien.

Sin embargo, aun los objetivos más sencillos y aparentemente comunes pueden implicar conflictos. La escuela y los docentes pueden convertirse en mediadores del conflicto, en guías que orienten la toma de

decisiones y soluciones de manera democrática. El enfoque de Jugando Soy tampoco huye o estigmatiza el conflicto, por el contrario, lo reivindica como una oportunidad para practicar la ciudadanía a través del conocimiento de derechos y obligaciones en el entorno social. De ahí se deriva la importancia de los acuerdos iniciales y el posicionamiento flexible, pero a la vez riguroso con respecto a su creación, cumplimiento y acato de las consecuencias ante su falta.

Por otro lado, nos muestra que el respeto y reconocimiento de la autonomía de los estudiantes para tomar decisiones y el fomento del aprendizaje auto dirigido son garantías de un mayor compromiso en y con los procesos educativos. En cuanto a la lúdica y el arte, entendido como el espacio creativo para la experimentación de la libertad, pueden contribuir a mejorar los espacios de aprendizaje, es decir, son un fin y un medio para el conocimiento. Incorporarlas como parte de la práctica docente cotidiana debe ser una prioridad. Y en ello radica, a su vez, la potencialidad transformadora del arte, en la medida que propicia espacios de libertad, expresión y creación.

Pero el arte como categoría establecida a priori no genera esto por sí mismo, en los entornos educativos formales depende en gran medida de la metodología detrás. De esto derivan las últimas conclusiones y reflexiones sobre la importancia de establecer un trabajo en red y colaborativo entre todos los actores educativos, entre otras cosas, para generar la aceptabilidad y/o aprobación de las estrategias propuestas y proyectos que busquen mejorar los ambientes escolares a través del arte, y que la problemáticas y diagnósticos no sean planteados de forma externa.

Referencias bibliográficas

- Adams, E., y Richardson, L. (2005) “La escritura. Un método de indagación”. En S. M. Bénard Calva (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 45-81). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis A. C
- Agile Learning Centers (inédito) *Cuadernillo de contenidos. Taller para facilitadores de la Paz. Programa Jugando Soy 2019*. Guanajuato: DFAC/SEG
- Agile Learning Centers (inédito a) *Informe final proyecto “Jugando Soy 2019”*. Guanajuato: DFAC/SEG
- Agile Learning Centers (s.f.) *ALC Agile Learning Centers*. Recuperado de: <https://agilelearningcenters.org/centros-de-aprendizaje-agil-2/>
- Almejo Hernández, R., Téllez Vázquez, Y., y López Ramírez, J. (2013, julio) *Índice absoluto de marginación 2000-2010* [Archivo PDF]. México: CONAPO. Recuperado en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM_00-04.pdf
- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (1ª ed. Español). México: Fondo de Cultura Económica
- Barnés, Héctor G. (2019, diciembre 3) “Entrevista con Andrea Saltelli. Por qué PISA puede ser un peligro: «Su objetivo es que seamos intercambiables»”. *Alma, corazón y vida, ACV*. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-12-03/no-deberiamos-dar-importancia-pisa-saltelli_2358835/
- Bassi, Marina; Busso, Matías; Urzúa, Sergio y Vargas, Jaime. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, EUA: Banco Interamericano de Desarrollo
- Batalla, Bonfil (1981) *Lo propio y lo ajeno*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Vol. 27, (103), 183-191. En: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/72329/63805>
- Bataller, Claudia (2017) “¿Qué es la transversalidad en educación?” [Mensaje en un blog] *Blog Educación y Análisis*. Recuperado de: <https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>
- Blanco, Mercedes (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9 (19), pp. 49-74. [Fecha de Consulta 15 de enero de 2021]. ISSN: 1870-0063. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Bracho, Teresa (2002) *Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica*. Educar (29), 31-54. Recuperado en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20753/20593/>
- Cabral, A. (1970) “La cultura nacional y la liberación”. En H. Varela Barraza (Comp.), *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, (pp.41-67). México: Ediciones El Caballito/SEP.

Cabral, A. (1972) “El papel de la cultura en la lucha por la independencia”. En H. Varela Barraza (Comp.), *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, (pp. 17-40). México: Ediciones El Caballito/SEP

Calvo Pontón, Beatriz (2003). “La descentralización de los sistemas educativos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), pp. 283-290. [Fecha de Consulta 21 de noviembre de 2020]. ISSN: 1405-6666. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001802.pdf>

Calvo Pontón, Beatriz (s.f.) *Descentralización del sistema educativo mexicano; autonomía y supervisión escolar*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / UNESCO. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_3.htm

Castillo-Sagasta, S. (2017, julio 20) *Aprendizaje basado en proyectos y metodología ágiles para Ciclo Superior de Aplicaciones Multiplataforma: Desarrollo de una aplicación móvil* [Tesis para maestría]. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6073>

Castro, Eusebio (14 octubre - diciembre 1954) *Trayectoria ideológica de la educación en México*, Vol. 4, Núm. 2 (pp. 198-217) *Historia Mexicana*, El Colegio de México, Vol. 70, Núm. 2 (278) es una publicación trimestral electrónica editada por El Colegio de México, A.C

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (15 de mayo de 2006) *Políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente*, en Educación. Recuperado de: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/educacion.htm

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2013) *Percepción de la educación en México. Comparativo entre los entrevistados que, pensando en las escuelas de su localidad, piensan más en escuelas públicas o privadas*. Encuesta telefónica. México: CESOP/Cámara de diputados. Recuperado de: http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/310015/1050791/file/9-Encuesta_Educaci%C3%B3n_publica-privada_v2.pdf

Chibici-Revneanu, Claudia y Soltero, Gonzalo (2016) *Hacia un “estudiante feliz”. Afectividad, motivación y autoeficacia en el proceso de aprendizaje como medio para el bienestar emocional y el desarrollo integral del estudiante*. Guanajuato, México: UNAM/ENES, León

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (2015) *Pueblos indígenas y sus integrantes* Archivo PDF Recuperado de: <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1efe2d9/5a1efe2d9536d568189415.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Congreso constituyente, México, 1º de diciembre de 1916.

Cuellar Franco, José Luis (Coord.) (s.f.) *Acámbaro. Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Guanajuato: INAFED

de Ibarrola Nicolín, María. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34 (n.º), pp. 16-28. (Fecha de consulta: 03 de diciembre de 2020). Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es

Delors, Jaques., et. al (1996) *La educación encierra un tesoro* □archivo PDF□. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. España: Santillana/Ediciones UNESCO. Recuperado en:

http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (2019) *Documento Base Jugando Soy 2019. Formación artística como instrumento de paz*. Guanajuato: SEG

Departamento para la Promoción del Arte (2016) *Proyectos de Educación Artística Estudiantes de Educación Básica Estado de Guanajuato: “Jugando Soy” “Ser y Conocer”*. México: SEG

Ellis, C., Adams, T. y Bochner A. (2010) Autoetnografía: un panorama. En S. M. Bénard Calva (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17-42). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis A. C.

Escuela Libre de Acoso (2017b, agosto 22) Siete factores que favorecen el aprendizaje. □ Archivo PDF□. Infografías. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/322285/12_Infografia_7_Factores.pdf

Escuela Libre de Acoso (22 de agosto de 2017a) *Definiciones. Tipos de violencia en la escuela* [Archivo PDF]. Recuperado (12 de noviembre de 2020) de:

<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/documentos/infografias-121790?idiom=es>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008) *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Freire, Paulo (1988) *Pedagogía del oprimido*. (39ª edición). México: Siglo XXI editores

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galtung, Johan (2003) *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz. Documento nº14. España: Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social, el Departamento de Cultura, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco y el Ayuntamiento de Gernika-Lumo. ISSN: 1136-5811. Recuperado en: <https://www.gernikagogoratz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>

Galtung, Johan. (2017) *La violencia: cultural, estructural y directa*. En Instituto Español de Estudios Estratégicos (Ed.) Cuadernos de estrategia N.º 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva, págs. 147-168, España: Ministerio de Defensa. Recuperado de: https://www.uma.es/foroparalapazenelmediterraneo/wp-content/uploads/2017/02/170217-CE_183.pdf

Ganso González, Manuel (2013) *Percepción social de la educación. Algunos enfoques y propuestas para su dulcificación* □ Tesis para licenciatura □. España: Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/2895>

García Benavente, José Félix (julio 2015) *La escuela lancasteriana en México y América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia*. Boletín virtual, vol. 4 (7) ISSN: 2266- 1536. Recuperado de: file:///C:/Users/Nataly_/Downloads/371-Texto%20del%20art%C3%ADculo-743-1-10-20180115.pdf

García, Ana Karen (2018, diciembre 25) Educación en México: insuficiente, desigual y la calidad es difícil de medir. *El economista*. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/politica/Educacion-en-Mexico-insuficiente-desigual-y-la-calidad-es-dificil-de-medir-20181225-0028.html>

Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa editorial (1973)

Giménez, G. (2005) *Teoría y análisis de la cultura*. Vol.1 México: CONACULTA

Giménez, G. (s.f.) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. Recuperado en: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Giordan, A. (1995, marzo) “Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿Más allá del constructivismo?”. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXV (1), (pp. 107-124). Recuperado de: <https://www.andregiordan.com/espagnol/2.%20Mas%20alla%20del%20constructivismo.pdf>

Gobierno del estado de Guanajuato (2013, julio 2) *Decreto 85. Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el estado de Guanajuato y sus municipios*. Guanajuato: Periódico oficial

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990) *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El colegio de México/ Centro de estudios históricos. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0889058>

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2000) La educación colonial. Una mirada reflexiva. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, ISSN 0122-7238, n.º 2, págs. 178-186.

Gutiérrez Martínez, M. I. (2007) *Caracterización de experiencias de prevención de violencia con participación de jóvenes en Colombia*. Colombia: Organización Panamericana de la Salud/Cooperación Técnica Alemana-GTZ.

Hausberger, B., y Mazín, O. (2010) Nueva España: los años de autonomía. En E. Velásquez García, et al. *Nueva Historia General de México* (pp. 263-306). Colegio de México.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Ilich, Iván, (2011) *La sociedad desescolarizada* (1a ed.) [Archivo PDF]. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina. Recuperado de: <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Ilich-Iv%C3%A1n-La-sociedad-desescolarizada.pdf>

Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (2017, julio 28) *Brinda INAEBA alfabetización y educación básica a grupos indígenas*. Recuperado de: <http://www.inaeba.guanajuato.gob.mx/inaeba/noticias/noticia.cfm?idnot=597>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015) *Encuesta Intercensal del 2015*. Recuperado de Cuéntame de México y México en cifras: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/menu_edu.aspx?tema=P, https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015b) *Panorama sociodemográfico de Guanajuato*. Encuesta Intercensal. México: INEGI

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018, julio 9) *Estadísticas a propósito del día mundial de la población (11 de julio) datos nacionales* [Comunicado de prensa, núm. 293/18] Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (s.f.) Guanajuato. *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM11guanajuato/municipios/11015a.html>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_03.html

Krauskopf, Dina (2006) *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud/Cooperación Técnica alemana-GTZ

Kuali Staff (2014, julio 31) *Preservarán lenguas indígenas en Guanajuato*. *Kuali, el saber de la noticia*. Recuperado de: <http://kuali.com.mx/web/2014/07/31/preservaran-lenguas-indigenas-en-guanajuato/>

La Parra, D; y Tortosa, J. M. (2003) *Violencia estructural: una ilustración del concepto*. Documentación Social. N. 131. ISSN 0417-8106, pp. 57-72. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

López Obrador, Andrés Manuel (2019) *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Presidencia de la República. Recuperado de: <https://lopezobrador.org.mx/temas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024/>

Luchtenberg, Erwin (Dir.) □UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional□. (2016, abril 8) José Vasconcelos- Serie Maestros de América Latina □Archivo de vídeo□. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4WhFpVywbe4&t=1120s>

Marenales, Emilio (1996) *Educación formal, no formal e informal*. Uruguay: Editorial Aula

Márquez Silva, Ángela María (2015) *Talentos al servicio de la minimización del conflicto. Proyecto pedagógico que posiciona la experiencia artística, la autonomía, la participación y la convivencia en la Institución Educativa Distrital Sorrento, Bogotá, Colombia* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17160/MarquezSilvaangelaMaria2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Márquez, Miguel M. (2016) Decreto gubernativo número 172, mediante el cual se expide el reglamento interior de la Secretaría de Educación. Gobierno del estado de Guanajuato-Poder ejecutivo/Periódico Oficial del Gobierno del estado.

Martínez Solares, R. (2019, diciembre 5) “Resultado de la prueba PISA en México”. *El Economista*. Recuperado en: <https://www.economista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>

Molina, Héctor (3 de diciembre de 2019) “Prueba PISA 2018: México mantiene los mismos bajos niveles en aprendizaje”. *El Economista*. Recuperado en: <https://www.economista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>

Monjas Casares, M^a Inés, González Moreno Balbina de la Paz, et al. (1998) *Las habilidades sociales en el Currículo*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Morales, Taniel (2016) *Manual para maestros que lloran por las noches. Libro de siembras de Culturas de Paz y Buen vivir a partir de prácticas que no parecen arte*. México: SEG.

Navarrete, Federico (15 de octubre de 2011) El mestizo contemporáneo, agonía y supervivencia de un engendro. *La Jornada del campo*, n.º 49. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2011/10/15/cam-mestizo.html>

Ocampo López, Javier (2005). *José Vasconcelos y la Educación Mexicana*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 7(n.º), pp. 139-159. [fecha de Consulta 30 de diciembre de 2020]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86900707>

Oldak Finkler, Esther (2018, junio-julio) Aprender a convivir. Programa Nacional de Convivencia Escolar [Archivo PDF]. *Espacio Educativo* No. 8 (pp. 12-15). INIFED. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/359930/APRENDER_A_CONVIVIR.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal sobre los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. España: Fundación Santa María/Ediciones SM.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (s.f. a) *Ficha 1: Indicadores de calidad y aprendizaje*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO/Learning Portal. Recuperado en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/monitorear-el-aprendizaje/indicadores-de-calidad-y-aprendizaje>

Paganelli, José. del Tronco. y Madrigal, Abby. (2013) *Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias*. Revista Trabajo Social n° 4 UNAM (pp. 23-42). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/54048/48108>

Peña Nieto, Enrique (2013) *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de la República. Recuperado en: https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf

Pérez Tapias, José A. (2000). Una escuela para el mestizaje: educación intercultural en la época de la globalización. *Aldea Mundo*, 4(8), pp. 34-43. [fecha de Consulta 1 de enero de 2021]. ISSN: 1316-6727. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/543/54300805.pdf>

Plá, Sebastián (2019) *Calidad educativa. Historia para una política de la desigualdad*. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>

Rojas Hernández, I. (s. f.) Pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Patrimonio cultural y turismo [Archivo PDF]. *Cuadernos 13*, (pp. 183-186). Recuperado de: <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf/cuaderno13.pdf>

Rosales, Héctor (s.f.) *La plástica social. Promesa y realidad* □Mensaje en un blog□. Plástica social. Recuperado de: <http://plasticasocial.blogspot.com/p/la-plastica-social-promesa-y-realidad.html>

Rulfo, J. C., Loret de Mola C. □Mexicanos Primero□ (2012, febrero 24) ¡De panzazo! □Archivo de vídeo□ Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=a1DbM9WOX9Y&t=1274s>

Secretaría de Desarrollo Social y Humano (2019) *Declaratorias de las Zonas de Atención Prioritaria*. Recuperado de: <https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/documento/declaratorias-de-las-zonas-de-atencion-prioritaria>

Secretaría de Educación de Guanajuato (2016, agosto) *Guía de programas, acciones y servicios para la convivencia y la Cultura de Paz. Órgano estatal para prevenir, atender y erradicar la violencia en el entorno escolar* [Archivo PDF]. Guanajuato: SEG. Recuperado de: http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Guanajuato/GUANAJUATO_Guia_programas_acciones_convivencia_escolar.pdf

Secretaría de Educación de Guanajuato (s. f. a) *Diapositiva 1- Curso de Inducción Educativa* □Diapositivas en Power Point□ Recuperado en: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/SDE/DMME/Desarrollo%20humano%20del%20Maestro/Curso%20de%20Inducci%20Educativa.pptx>

Secretaría de Educación de Guanajuato (s.f. c) *Curriculum Vitae Lucila Saravia Gallart*. Transparencia. Secretaría de Educación del estado de Guanajuato. Recuperado en: http://transparencia.seg.guanajuato.gob.mx/ANEXOS_IPO_VIGENTE/F17_CV/curriculum_lucila.saravia.g.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>

Secretaría de Educación Pública (2018 a, noviembre 1) *Informe de Rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018* [Archivo PDF]. Ciudad de México. Recuperado de: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13910/10/images/informe_consolidado_tres_etapas_sep_31_oct_18_vpf.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* México: SEP/Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/435480888/Principios-y-Orientacion-Pedagogica>

Secretaría de Educación Pública, G. de M. (2016). *El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.* Perfiles Educativos, 38(154), (pp. 216-225). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57670>

Sistema Nacional de Información Municipal (2010) *Ficha básica municipal, datos generales 2010.* Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: <http://www.snim.rami.gob.mx/>

Universidad de Guanajuato (2020, agosto 11) *Los pueblos indígenas de Guanajuato, una asignatura pendiente en el desarrollo: académico UG.* Recuperado de: <https://www.ugto.mx/noticias/noticias/16392-los-pueblos-indigenas-de-guanajuato-una-asignatura-pendiente-en-el-desarrollo-academico-ug>

Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (s. f.) *Capítulo IV Perspectiva de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación* [Archivo PDF]. Uruguay: Universidad ORT (pp. 136-154). Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>

Vilches, Amparo, Gil Pérez, Daniel, Toscano, Juan Carlos y Macías, Oscar (2014). «*Diversidad cultural*» [artículo en línea]. OEI. ISBN 978-84-7666-213-7. [Fecha de consulta: 14/11/20]. Recuperado de: <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=12>

Villafuerte, Paola (2019, diciembre 9) “Resultados PISA 2018. Latinoamérica por debajo del promedio”. *Observatorio de innovación educativa.* Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica>

Villena Moya, A. (2008). *Un Modelo Empírico de Enseñanza de las Metodologías Ágiles* [Tesis de posgrado]. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101998>

Anexos

Anexo 1º Métricas de evaluación de Jugando Soy⁴⁹

a) Bitácora del estudiante:

A libre diseño, la/el estudiante creará un registro, en el lenguaje más adecuado para él o ella (gráfico, escrito, plástico) donde pueda registrar de modo individual su percepción del desarrollo de sus habilidades socio-emocionales y aprendizajes esperados.

Criterios de evaluación:

Esta carpeta buscará crear espacio para la reflexión de la “Creación de un espacio seguro”.

- Sentido de capacidades comunicativas.
- Sentido de capacidades colaborativas / de trabajo en equipo.
- Sentido de claridad en el entendimiento y articulación de su experiencia emocional.
- Sentido de capacidades de regulación y gestión de emociones.
- Cuestionamientos, inquietudes, potenciales caminos de acción que surjan a partir de sus nuevos aprendizajes.

El facilitador deberá entregar una interpretación de las bitácoras de los estudiantes con base en los criterios de evaluación.

b) Autoevaluación de un espacio seguro y cuestionario

Realizar la autoevaluación y cuestionario:

¿Tenemos acuerdos claros que promueven una convivencia pacífica y respetuosa para el lugar y para el grupo?

¿El grupo respeta y hace valer estos acuerdos?

¿Se cuida la integridad física y emocional entre todas las personas del grupo?

¿Se crean espacios para el diálogo que atiendan a las necesidades del grupo?

¿Se utilizan las herramientas ágiles para la resolución de conflictos?

¿Se observa una atmósfera de confianza entre las personas del grupo?

¿Se valoran y se toman en cuenta las opiniones de todas las personas del grupo?

⁴⁹ Este fue el formato utilizado para la evaluación de Jugando Soy durante el 2019, en relación con la implementación, uso, integración y apropiación de las herramientas ágiles como parte de la metodología en el aula. Dicho formato fue diseñado por parte del equipo contratado por la SEG perteneciente a la Red de Centros de Aprendizaje Ágil- Comunidad México.

Creación de un espacio seguro	Se ha hecho evidente	En implementación	Practicándose	Hábito integrado	Notas
Creación de acuerdos que beneficien a todo el grupo					
Respeto por el espacio, los materiales y los objetos personales					
Creación de espacios para el diálogo					
Respeto por las ideas y formas de pensamiento de cada miembro del grupo					
Cuidado de las emociones de las personas					
Cuidado de la integridad física de las personas					
Uso de herramientas para la resolución de conflictos					
Fomento a la valoración personal (no externa)					
Sostenimiento de la coherencia grupal					

c) Habilidades socioemocionales de las personas del grupo

Realizar la autoevaluación y cuestionario:

¿Las personas se sienten dispuestas a dialogar?

¿Las personas se cuidan entre sí?

¿Las personas son capaces de resolver sus diferencias sin intervención de un adulto?

¿Las personas son capaces de identificar sus emociones y gestionarlas adecuadamente?

¿Las personas se comunican entre sí de forma respetuosa?

¿Las personas son capaces de expresar de forma asertiva sus necesidades, así como aquello que les molesta o incomoda?



Habilidades socioemocionales de las personas del grupo	Se ha hecho evidente	En implementación	Practicándose	Habito integrado	Notas
Colaboración en equipo					
Apertura al diálogo					
Disposición para resolver sus conflictos					
Sostenimiento de los acuerdos					
Cuidado de la integridad del resto del grupo					
Comunicación pacífica (no violenta)					
Reconocimiento y gestión emocional					
Uso de técnicas de atención plena (<i>mindfulness</i>)					
Respeto por el material, el espacio y las pertenencias					

Anexo 2° Guiones de entrevista

Entrevista 1: Promotora intercultural de la SEG durante el 2018 (realizada 19 de julio de 2020)

1° Podrías empezar a platicarme ampliamente de ¿cómo fue la decisión y la posibilidad en sí de poder trabajar en la SEG?, primero a nivel institucional y después a nivel personal, es decir, tus motivaciones.

2° ¿Cuáles eran las bases de las Jornadas de Capacitación para los docentes sobre la Reforma educativa?

3° ¿Estas dinámicas fueron a nivel nacional o fue del estado de Guanajuato nada más?

4° Entonces ¿el programa de promotores interculturales surge ahí, surge de este trabajo en las comunidades como tal y a partir de esta propuesta del colectivo B´ede y las jornadas de capacitación?

5° En tu participación tanto con el colectivo B´ede como en las Jornadas de Capacitación ¿Cuáles viste que eran las principales inquietudes de lxs docentes? ¿Qué era lo que les costaba trabajo, quizás, para empatar todas estas realidades, entre la Reforma, en el aula y lo que ellos habían aprendido sobre arte y cultura?

6° ¿Cómo fue el paso de institucionalizar la estrategia y reflexiones (a las que se llegó después de las Jornadas de Capacitación) que fue a través de que hubiera ya promotores interculturales como parte de una de las estrategias de la SEG?

7° ¿Cómo fue la experiencia de trabajo como Promotora Intercultural?

8° ¿los polígonos de violencia quien los definía?

9° ¿Cómo fueron las relaciones internas en tu labor como Promotora intercultural desde tus compañeros de trabajo, hasta las autoridades educativas desde los maestros, los directores, con tus jefes inmediatos y con los padres/madres de familia?

10° ¿Cuál era la relación de tu labor como Promotora con el proyecto Jugando Soy y los facilitadores?

11° ¿Tú estuviste entonces de cerca con todos los facilitadores?

12° En tu labor de supervisión y evaluación, ¿qué pudiste detectar con respecto al trabajo de los facilitadores en el proyecto?

13° ¿Qué fue lo que te hizo ya no volver al proyecto?

14° ¿Consideras que es posible una transformación social positiva desde dentro de las instituciones del estado?

15° Los proyectos de: Promotores Interculturales, Jugando Soy y Territorios del conocimiento, ¿pueden generar transformaciones sociales positivas desde dentro de la institución?

Entrevista 2: Promotora y facilitadora de Jugando Soy durante 2019 (realizada el 22 de julio del 2020)

1° Puedes comenzar diciendo quién eres, a que te dedicas y cómo fue que comenzaste a trabajar en el proyecto de jugando soy

2° ¿Cómo era el proyecto antes de convertirse en jugando soy?, es decir, ¿cómo era la forma de trabajo?, ¿cómo operaba y en qué consistía el proyecto?

3° ¿Cuáles fueron las principales transformaciones o cambios entre el enfoque de Talentos Artísticos y Jugando Soy?

4° ¿Por qué consideras que ha habido una mejora de cómo empezó el proyecto a como está ahora?

5° ¿Hay alguna parte, ámbito, aspecto que consideres que a diferencia de mejorar ha ido como en declive o un poquito más a la inversa?

6° ¿Cómo fue la respuesta, más que nada de los alumnos, pero también como de los padres de familia, ante este cambio?, ¿cuáles eran sus inquietudes o sus observaciones?

7° ¿El cambio de lenguaje implica también un cambio de las actividades que realizan, o nada más es una cuestión meramente conceptual, o cual es la diferencia entre tallerista-facilitador y si un facilitador es un maestro o no lo es?

8° ¿Tú te consideras facilitadora o tallerista o maestra?

9° ¿Cuál es el enfoque del proyecto “Jugando soy” ?, ¿cuáles son sus objetivos, en qué consiste y qué pretende lograr?

10° ¿El cambio de jefatura represento un cambio de enfoque del proyecto?

11° ¿Qué manifestaciones de violencia has identificado en los centros escolares en los que has trabajado?

12° ¿Consideras que el proyecto está cumpliendo sus objetivos? y ¿cómo se puede ver que si se cumplen? Es decir, que los chicos aprenden a convivir y que gestionan mejor sus emociones

13° ¿Cuáles consideras que son los retos a los que se enfrenta un facilitador en este proyecto?

14° ¿Consideras que hay diferencias entre la forma de entender la educación de los docentes de planta y los facilitadores?

15° ¿Qué ha sido lo más significativo de esta experiencia para ti?, ¿qué has aprendido?

16° ¿Cuál es tu definición de arte y cuál es tu definición de cultura?

Entrevista 3: Actual Coordinadora del proyecto Jugando Soy y, anterior, apoyo técnico y administrativo (realizada 07 de agosto del 2020)

1° ¿Cómo se relaciona el desempeño de su cargo, tanto el actual como el anterior, con el proyecto jugando soy?

2° ¿La situación en general de la pandemia ha modificado de alguna manera o ha impactado el desarrollo del proyecto?

3° ¿Me comenta que llegaron a la meta, pero no a la meta propuesta?

4° ¿Cómo pueden constatar ustedes la participación de los estudiantes? por lo que entiendo se amplió y se diversificaron los centros beneficiarios, ¿cómo se puede saber eso?

5° ¿Usted sabe cómo surgió la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de la Paz y el DFAC?

6° ¿Por qué y cómo surge jugando soy?, ¿cuáles fueron los factores determinantes? Es decir, los factores o incluso estadísticas por las que se pensó que Jugando Soy podría ser una buena opción

7° ¿Por qué cree que sucedía eso en las escuelas (renuencia a aceptar el proyecto y el nuevo enfoque)?

8° ¿Fue a partir de esa observación que surgió la Red de Promotores Interculturales?

9° ¿Qué reacciones vio por parte de los facilitadores hacia este cambio, a esta transformación de visión entre Talentos Artísticos y Jugando Soy?

10° ¿Cómo se han desarrollado las etapas del proyecto: diagnóstico, diseño, planeación, operación/implementación y evaluación?

11° ¿Cómo y por qué fue la decisión de implementar el enfoque de la Plástica Social y el Modelo de Enseñanza Ágil al proyecto?

12° ¿Cómo se evalúa o se mide el impacto en términos cualitativos?

13° Con respecto al aumento de los beneficiarios, pero el descenso de los facilitadores, ¿es una cuestión meramente por presupuesto o hay alguna otra razón?

14° ¿Considera usted que los cambios de gobierno o los cambios de jefaturas impactan el desarrollo y los objetivos de los proyectos?

15° ¿Afecto de alguna manera al proyecto que la Lic. Lucila ya no sea la jefa del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura?

16° Para usted, ¿cuál es el objetivo de la educación?

17° ¿Cuál es su opinión con respecto a la educación en México, incluso su experiencia personal?

18° Considera que la Pedagogía Ágil dentro de una estructura, de un sistema que pertenece digamos a la macro estructura de gobierno, ¿puede generar una transformación desde dentro?



Entrevista 4: Actual facilitadora del proyecto Jugando Soy y tallerista de la SEG desde el 2011 (realizada el 22 de agosto de 2020)

- 1° Podrías comenzar presentándote en términos generales, ¿Quién eres y a que te dedicas?
- 2° ¿Cómo se entiende la educación desde el proyecto de Jugando Soy y también las necesidades y problemáticas que pretende prevenir y atender?
- 3° ¿Podrías profundizar en tu experiencia sobre cómo ha sido ese contraste que comentas entre lo que tú haces como facilitadora y lo que has visto con los maestros?
- 4° ¿En qué situaciones tú has visto el impacto que ha tenido el programa?
- 5° ¿Qué retos, limitaciones y alcances has identificado en el proyecto?
- 6° ¿Tú viste algún reto con los jóvenes y con los padres de familia a la hora de implementar el proyecto?
- 7° ¿Para ti qué es la educación y cuales son o deberían ser sus objetivos?
- 8° ¿Qué situaciones de violencia has observado que son las que más inciden en los centros escolares donde has estado trabajando?, ¿qué violencias has percibido?
- 9° ¿Por qué consideras que algunos docentes tengan actitudes o deriven en tratos así, es decir, violentos hacia los alumnos e incluso puede ser que hasta entre docentes?
- 10° Entraste en el 2011 a trabajar en la SEG, primero como tallerista de Talentos Artísticos y más tarde como facilitadora en Jugando Soy ¿cuáles son las principales transformaciones que has percibido?
- 11° ¿El Mindfulness y el juego a partir de cuándo se empezó a implementar en el proyecto?
- 12° ¿En qué medida has notado que las herramientas ágiles las siguen aplicando los maestros?
- 13° ¿Cuáles consideras que son tus logros y aprendizajes más significativos a lo largo de toda tu experiencia en el proyecto?
- 14° ¿A qué crees que se deba que han disminuido los facilitadores desde el 2016 hasta la fecha?
- 15° ¿De qué forma te has relacionado con el libro de Manual para maestros que lloran por las noches?

Anexo 3º Perfil del facilitador para implementación de proyecto Jugando Soy 2019

Título de puesto:

Facilitador (a) del proyecto Jugando Soy

Sexo y edad: indistinto

Descripción del puesto:

Impartir talleres de su disciplina artística ya sea de artes visuales, música, teatro, danza donde se incentive a los niños a imaginar, razonar, sentir, experimentar y expresarse mediante la producción de universos que se realizan al desarrollar actividades artísticas; y a su vez, centrarse en la formación integral del educando al desarrollar habilidades sociales, emocionales, el pensamiento crítico, la sensibilidad estética, la expresión simbólica y la imaginación al tiempo que se fortalecen los valores de la convivencia humana.

Perfil del facilitador (a):

- Experiencia frente a grupo.
- Conocimientos en educación artística (artes visuales, teatro, música, danza).
- Facilidad para crear acuerdos de solución de conflictos durante las sesiones.
- Flexibilidad y habilidad para vincular actividades artísticas con actividades de desarrollo socioemocional y cultura para la paz.
- Flexibilidad para acordar horarios.
- Capacidad de planeación y organización del tiempo de las sesiones.
- Capacidad para realizar estrategias y cumplir satisfactoriamente la meta del Proyecto.
- Rigor en el diseño de contenidos y elaboración de la propuesta de su taller.
- Capacidad para crear herramientas pedagógicas flexibles, adaptables y fáciles de cambiar.
- Capacidad para desarrollar herramientas pedagógicas que apoyen la toma de decisiones personales.
- Facilidad para que el estudiante aprecie, conozca y aprenda de su entorno sociocultural.
- Facilidad para clarificar, simplificar y conectar aprendizajes significativos con los estudiantes.
- Facilidad de conformar un espacio de seguridad física, emocional y social para los estudiantes.

Funciones del facilitador (a) de Jugando Soy:

1. Asistir a la capacitación brindada por parte del DFAC
2. Conocer los planes y programas de Artes de la Secretaría de Educación Pública para alinear los contenidos de los talleres
3. Diseñar las secuencias didácticas o fichas descriptivas de su proyecto o taller a implementar de acuerdo a la capacitación brindada por el DFAC, y a los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública
4. Impartir los talleres de acuerdo al proyecto presentado y validado por el DFAC
5. Cumplir con los horarios establecidos durante la vigencia del contrato
6. Organizar, de acuerdo con su proyecto, las actividades diarias, verificando que se cuenta con el material necesario para las actividades previas a la misma
7. Coordinar las actividades adicionales, y cierres de los trabajos en la escuela
8. Generar de manera permanente un clima pedagógico basado en la inclusión de todos los niños y niñas, en la cultura para la paz y el respeto de los derechos humanos con perspectiva de género
9. Fortalecer en el educando las habilidades de convivencia de manera transversal y permanente
10. Presentar un informe de manera mensual de acuerdo al formato enviado por el DFAC
11. Guiar a los estudiantes en el área de las artes y en donde tengan dificultad para realizar las actividades
12. Asistir a las reuniones presenciales de retroalimentación que se les convoque por parte del DFAC
13. Recopilar, elaborar y emitir informes, evidencias sobre el desarrollo de las actividades a través de los recursos que señale el DFAC

14. Coordinar la logística y organización de los cierres de artes que organice su región
15. Promocionar las relaciones auténticas de amistad, comunicación, colaboración y la confianza entre los estudiantes y la comunidad educativa
16. Estimular a los niños a imaginar, razonar, sentir y expresar mediante la producción de creaciones al dibujar, pintar o modelar
17. Abrir espacios de intercambio en donde conversen acerca de sus producciones, comuniquen a los demás qué quisieron transmitir o expresar, y escuchen a sus compañeros cuando expliquen lo que ellos ven o interpretan en esa producción.

No son funciones del facilitador:

No es docente de la escuela, por lo tanto, el facilitador de artes deberá estar siempre acompañado por el docente de grupo.

No es su obligación apoyar en los festivales que realice la escuela.

Las actividades del taller se ciernen al proyecto presentado por el o la facilitadora, por tanto, cualquier otra actividad extra que se contemple llevar a cabo tendrá que ser validada por el DFAC.

Requisitos:

- ✓ Ser originarios del estado de Guanajuato o nacidos en otro estado, pero con residencia comprobable en la entidad.
- ✓ Disponibilidad de horario.
- ✓ Licenciatura en Artes, Educación o afín
- ✓ Experiencia frente a grupo.

Anexo 4º Relación de libros de texto por asignatura y evaluaciones formativas orientadas hacia aspectos metacognitivos del aprendizaje de lxs estudiantes desde 1993 al 2019⁵⁰

GRADO	LIBRO DE TEXTO POR ASIGNATURA PARA PRIMARIA EN 2019										
	Conocimiento del medio	Formación cívica y ética	Matemáticas*	Lengua materna. Español**	Ciencias Naturales	Educación Artística	La entidad donde vivo. Guanajuato	Atlas de México***	Conoce nuestra Constitución	Geografía	Historia
1º	Evaluación formativa (Qué)	Autoevaluación (Qué)	Evaluación formativa (Qué)	Evaluación formativa (Qué)							
2º	Evaluación formativa (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación formativa (Qué)	Evaluación formativa (Qué)							
3º		Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación formativa (Qué)	Evaluación formativa y Auto evaluación (Qué y para qué)	Ejercicios de integración (para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)				
4º		Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Auto evaluación (Qué y para qué)	Ejercicios de integración (para qué)		s/e	s/e	Evaluación Formativa y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y cómo)
5º		Evaluación Formativa y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación formativa y Auto evaluación (Qué y para qué)	Ejercicios de integración (para qué)		s/e		Evaluación Formativa y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y cómo)
6º		Evaluación Formativa y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación formativa y Auto evaluación (Qué y para qué)	Ejercicios de integración (para qué)				Evaluación Formativa y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y cómo)
Fuente: Autoría propia con información de página oficial CONALTEG											
* A partir de tercer grado, Matemáticas se entiende como Desafíos Matemáticos											
** A partir de tercer grado, Lengua Materna. Español, es simplemente Español											
*** A partir de quinto grado se convierte en Atlas de Geografía del Mundo											
Nota: Los libros de texto para lxs docentes incluyen un apartado sobre la importancia de su aprendizaje constante, además orientan y hacen hincapié en las evaluaciones con función formativa, no sumativa, para estudiantes											

⁵⁰ Los libros de texto gratuitos están clasificados por nivel escolar y modalidad educativa. De esta manera, hay libros para los niveles de educación básica y obligatoria de modalidades ordinarias, así como teles, indígena y especial, es decir, libros para preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, telebachillerato, educación indígena y especial. Los recuadros siguientes se basan en libros de texto gratuitos para primaria y telesecundaria durante el 2019, por ser este el periodo, las modalidades y niveles educativos abarcados para el presente caso de estudio. Además, se incluyen recuadros que abarcan la educación primaria de generaciones escolares anteriores hasta 1993, con el objetivo de brindar información comparativa sobre la presencia de evaluaciones con función formativa orientada a aspectos metacognitivos en los libros de texto. Lo anterior es necesario teniendo en cuenta que lxs docentes y facilitadores encargados de articular la propuesta curricular actual provienen de una formación académica que priorizaba el aprendizaje memorístico por sobre el significativo y las evaluaciones sumativas por sobre las formativas.

Para interpretar los recuadros se debe tener en cuenta que lo que se registra es la presencia o no de apartados para evaluaciones y/o autoevaluaciones en los libros de texto para cada asignatura. En algunos casos, estos apartados están referidos de manera explícita en los índices de cada libro y en otros casos formaban parte de un título como: “Lo que aprendí”. Casos en los cuales se tomó la decisión de registrarlos como evaluaciones o autoevaluaciones de acuerdo con la orientación de las preguntas para el establecimiento de parámetros de aprendizaje. Cabe resaltar que tanto evaluaciones como autoevaluaciones podían versar sobre contenidos meramente académicos correspondientes a la asignatura o aspectos actitudinales, lo cual es variable, esta información no fue registrada. Por otro lado, entre paréntesis se incluyen algunos pronombres o adverbios interrogativos para referir el aspecto metacognitivo al que está orientada la evaluación o autoevaluación, es decir, ¿qué? Para referirse al ¿qué se aprendió? (contenidos o actitudes específicas); ¿cómo? Referido al ¿cómo se aprendió? (conciencia y sistematización del proceso de aprendizaje); y ¿para qué? Referido al ¿para qué se aprendió? (objetivo, función y/o utilidad práctica de lo aprendido).

GRADO	LIBRO DE TEXTO POR ASIGNATURA PARA TELESECUNDARIA EN 2019							
	Lengua materna. Español*	Formación cívica y ética**	Historia***	Matemáticas****	Ciencia y tecnología. Biología	Ciencia y tecnología. Física	Ciencia y tecnología. Química Vol 1 y 2	Geografía
1º	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. (Qué)			Evaluación F. (Qué)
2º	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. (Qué)		Evaluación F.		
3º	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. (Qué)	Evaluación F. (Qué)			Evaluación F.	

Fuente: Autoría propia con información de página oficial CONALITEG

* A partir de tercer grado se incorpora volumen 1 y 2 de *Lengua Materna. Español*

** A partir de tercer grado se incorpora volumen 1 y 2 de *Formación Cívica y Ética*

*** A partir de tercer grado se incorpora volumen 1 y 2 de *Historia*

**** A partir de tercer grado se incorpora volumen 1 y 2 de *Matemáticas*

Nota: Los libros para docentes incluyen directrices para seguir aprendiendo como maestrxs y orientaciones sobre evaluaciones formativas y no sumativas

GRADO	LIBRO DE TEXTO POR ASIGNATURA PARA PRIMARIA EN 2014-2018										
	Exploración de la naturaleza y la sociedad	Formación cívica y ética	Desafíos matemáticos	Español	Ciencias Naturales	Educación Artística	La entidad donde vivo. Guanajuato	Atlas de México***	Conoce nuestra Constitución	Geografía	Historia
1º	Evaluación formativa y Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	s/e	s/e							
2º	Evaluación formativa y Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	s/e	s/e							
3º		Ejercicios y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Ejercicios de integración (para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)				
4º		Ejercicios y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué y cómo)	Ejercicios de integración (para qué)		s/e	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y cómo)
5º		Evaluación F. (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué)	Ejercicios de integración (para qué)		s/e		Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y cómo)
6º		Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué)	Ejercicios de integración (para qué)				Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y cómo)

Fuente: Autoría propia con información de página oficial CONALITEG

Nota: Los libros de texto para docentes están centrados en el desarrollo de las actividades. No se incluye espacio de reflexión sobre la función de la evaluación, tampoco sobre la autoformación del docente, aunque varios libros de texto de lxs estudiantes ya incluyen espacios para evaluaciones formativas y autoevaluaciones

LIBRO DE TEXTO POR ASIGNATURA PARA PRIMARIA EN 2011-2013												
GRADO	Exploración de la naturaleza y la sociedad	Formación cívica y ética	Matemáticas	Español	Educación Física	Educación Artística	Ciencias Naturales	La entidad donde vivo. Guanajuato	Atlas de México*	Conoce nuestra Constitución	Geografía	Historia
1º	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. (Qué)	Evaluación (reflexión)	E. Integración y Autoevaluación (Qué)						
2º	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué)	Evaluación (reflexión)	E. Integración y Autoevaluación (Qué)						
3º		Ejercicios y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación (reflexión)	Ejercicios de integración y Autoevaluación (Qué, para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)					
4º		Ejercicios y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación (reflexión)	Ejercicios de integración y Autoevaluación (Qué, para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué y cómo)		s/e	s/e	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)
5º		Ejercicios y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	Evaluación (reflexión)	Ejercicios de integración y Autoevaluación (Qué, para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué)		s/e		Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)
6º		Ejercicios y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)	Evaluación (reflexión)	Ejercicios de integración y Autoevaluación (Qué, para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué, para qué)				Evaluación F. y Autoevaluación (Qué y para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)

Fuente: Autoría propia con información de página oficial CONALTEG

*A partir de quinto grado se convierte en Atlas de Geografía Universal

Nota: Los libros de texto para docentes están centrados en el desarrollo de las actividades. No se incluye espacio de reflexión sobre la función de la evaluación, tampoco sobre la autoformación del docente, aunque varios libros de texto de los estudiantes ya incluyen espacios para evaluaciones formativas y autoevaluaciones

LIBRO DE TEXTO POR ASIGNATURA PARA PRIMARIA EN 2008-2010												
GRADO	Exploración de la naturaleza y la sociedad	Formación cívica y ética	Matemáticas	Español	Educación Física	Educación Artística	Ciencias Naturales	La entidad donde vivo. Guanajuato	Atlas de México*	Conoce nuestra Constitución	Geografía	Historia
1º	Evaluación y Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	s/e	Autoevaluación (Qué)	Reflexiones							
2º	Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	Evaluación y Autoevaluación (Qué, para qué)	Reflexiones	Autoevaluación (Qué)						
3º		Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	s/e			s/e					
4º		Autoevaluación (Qué)	Lección de repaso	s/e			s/e		s/e	s/e	s/e	s/e
5º		Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)	s/e	Reflexiones	Autoevaluación (Qué, para qué)	Evaluación F. y Autoevaluación (Qué)		s/e		Evaluación y Autoevaluación (Qué y para qué)	s/e
6º		Autoevaluación (Qué)	s/e	Autoevaluación (Qué)	Reflexiones						Autoevaluación (Qué)	Autoevaluación (Qué)

Fuente: Autoría propia con información de página oficial CONALTEG

*A partir de quinto grado se convierte en Atlas de Geografía Universal

Nota: Aunque algunos libros de texto incluyen apartado para evaluaciones y autoevaluaciones. Sin embargo, estas pueden variar en cuanto al espacio que dejan para la libre expresión del estudiante a través de preguntas abiertas o de opción múltiple, además también hay diferencias en cuanto a los aspectos del aprendizaje que enfatizan, es decir sobre, ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, o ¿para qué se aprende?, y en relación con los contenidos que son evaluados, es decir, del ámbito académico o actitudinal. Un análisis más detallado sobre el sentido y calidad de las evaluaciones podría tomar en cuenta los aspectos mencionados. La información presentada, aunque es limitada, muestra un panorama general sobre presencia/ausencia de las evaluaciones y autoevaluaciones en los libros de texto y, por ende, de la disposición a generar estrategias de análisis y valoración del proceso educativo.



GRADO	LIBRO DE TEXTO POR ASIGNATURA PARA PRIMARIA EN 1993-2007										
	Español	Libro integrado	Matemáticas	Ciencias Naturales	Guanajuato. Historia y Geografía	Geografía	Historia	Conoce nuestra constitución	Atlas de México*	Ciencias Naturales y desarrollo humano	Monografía Guanajuato
1º	s/e	s/e	s/e								
2º	s/e	s/e	s/e								
3º	s/e		s/e	Repaso final	s/e						
4º	s/e		s/e	Ejercicio de integración		Repasos parciales	s/e	s/e	s/e		
5º	s/e		s/e	Repaso final		s/e	s/e		s/e		
6º	s/e		s/e	s/e		Cartas de viaje	s/e			s/e	s/e

Fuente: Autoría propia con información de página oficial CONALITEG

* A partir de quinto grado se convierte en Atlas de geografía universal

Nota: Tengase en cuenta que se consideraron los libros de texto de actividades en relación con las asignaturas, por lo que se están omitiendo en el recuadro los libros que aunque también fueron impresos y pertenecen a la misma asignatura, cumplieron con otra función, por ejemplo los libros de recortables o de lecturas para la misma asignatura de Español

Nota 2: Se pueden advertir las transformaciones de los libros de texto en relación con las actividades de evaluación o reflexión metacognitiva del aprendizaje por parte de los estudiantes, más allá de tomar parte sobre la relevancia y tipo de evaluaciones, se busca brindar información útil y comparativa para futuras investigaciones en relación con este aspecto del proceso educativo

Nota 3: Si bien para este periodo no están consolidadas las evaluaciones como parte integrante de los materiales de texto, se vislumbran iniciativas para recapitular sobre lo aprendido, como lo muestran las Cartas de viaje para la asignatura de Geografía y los ejercicios de repaso finales y parciales