



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



DE LA ESPERA A LA ESPERANZA

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN HISTÓRICA EN SITUACIÓN DE PANDEMIA EN LA SECUNDARIA
POPULAR CARRILLO PUERTO (MORELIA, MICHOACÁN)

TESIS

Que para obtener el grado de Maestro en Enseñanza de la Historia

Presenta

JUAN MANUEL GIACOMETTO VÁSQUEZ

Director de tesis

DR. FRANCISCO JAVIER DOSÍL MANCILLA



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán, noviembre de 2021.

Agradecimientos.

Agradezco a la Secundaria Popular Carrillo Puerto por abrirme sus puertas y adentrarme a otras formas de concebir la educación, a su director Mateo por compartirme sus experiencias y apreciaciones desde el ámbito educativo, al Coordinador Julio por la paciencia y disposición cada vez que me acerqué con alguna inquietud. Agradezco a La Escuelita por el acompañamiento constante e invitarme a conocer una dimensión densa de lo que implica la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo, por permitirme concebir el acto educativo como un acto de compromiso; particularmente agradezco a Celeste, a María de Jesús y a Javier, de igual manera agradezco a Chavela, a Beethoven, a Killer, a Chunduruleca, a Oso, a Elías, a Jose Luís, a Hasiel, a David, a Hade, a Andrés, Ángel, Chava, Martha, Fernanda, Marco, Christopher, Leonardo, la ratona y a los arbolitos.

Agradezco a mis estudiantes de la Secundaria por permitirme dialogar con ustedes como una forma de dialogar conmigo mismo y entenderme de manera más consciente en el proceso educativo.

Agradezco a la ciudad de Morelia, a Michoacán, a México por esta experiencia.



A la memoria de Nelson Andrés Junca Juyó
Nechi

**A la memoria de Francisco José Giacometto Gómez,
mi padre**

Resumen

Palabras clave

Enseñanza de la historia desde las artes visuales, antropología educativa, educación popular, temporalidades posibles, pandemia.

“De la espera a la esperanza” es una tesis desarrollada en el plano de la enseñanza de la historia desde el marco de la antropología educativa. Las reflexiones plasmadas emergen del trabajo de campo que se llevó a cabo en la Secundaria Popular Carrillo Puerto, en la ciudad de Morelia, Michoacán, por más de 15 meses de observación y acompañamiento. Su elaboración se llevó a cabo en un contexto de pandemia entre los años 2020 y 2021. En el documento se reflejan diversidad de problemáticas socioeconómicas que hacen eco en el ámbito educativo. Desde las condiciones de marginación y empobrecimiento en las cuales están inmersos los estudiantes y sus núcleos familiares, se aplica una metodología cualitativa que permita realzar su voz y poder trabajar desde la realidad a la que pertenecen. Los elementos teóricos que asistieron la investigación dialogaron con lo que se presentaba más no lo subordinaron. Sobre la base en mención se genera un tejido recíproco entre el área de artes visuales y la enseñanza de la historia, para hacer una intervención en el terreno de la temporalidad.

Entre las herramientas educativas que sirvieron de apoyo para la observación contamos con la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) y la antropología educativa (Barley, 1983) (Wolcott, 1993). Algunas de las categorías temporales que guiaron diversos ejercicios tenemos: presente consciente, pasado reelaborado y los horizontes posibles desde Giacomo Marramao (1992), además de realidad y lo real desde Žižek (2014) . Entre las conclusiones que deja el trabajo investigativo se realiza: 1) la necesidad de aprender a escuchar a los estudiantes: el niño y el adolescente es el que menos cuenta al momento de elaborar las intervenciones educativas; 2) es necesario que el maestro dimensione la incidencia de su labor para así mismo evitar infantilizar la niñez y por el contrario la dignifique reconociéndole como un actor educativo que al educarse también educa; 3) sí se puede abordar la enseñanza de la historia desde áreas “no históricas” como las artes visuales dado que la historia que se produce aporta al objetivo del pensar históricamente; 4) se pone sobre la mesa la inaplazable discusión que igualdad de derechos no se traduce en igualdad de oportunidades: las condiciones de vida que llevan estos estudiantes replican patrones sociales que no les garantiza la construcción de un futuro digno sino dar vueltas alrededor de un presente envejecido. La educación popular es una necesidad latente y urgente para reclamar el acceso, ejercicio y permanencia de los derechos en medio de la fase neoliberal de un sistema capitalista.

Summary.

Keywords.

Teaching of history from the visual arts, educational anthropology, popular education, possible temporalities, pandemic.

“De la espera a la esperanza” is a thesis developed at the level of teaching history from the framework of educational anthropology. The reflections captured emerge from the fieldwork that was carried out at the Carrillo Puerto Popular High School, in the city of Morelia, Michoacán, for more than 15 months of observation and accompaniment. Its preparation was carried out in a pandemic context between 2020 and 2021. The document reflects a diversity of socioeconomic problems that echo in the educational field. From the conditions of marginalization and impoverishment in which students and their families are immersed, a qualitative methodology is applied that allows them to enhance their voice and be able to work from the reality to which they belong. The theoretical elements that assisted the investigation spoke with what was presented but did not subordinate it. . Based on mention, a reciprocal fabric is generated between the area of visual arts and the teaching of history, to make an intervention in the field of temporality.

Among the educational tools that served as support for the observation we have the zone of proximal development (Vygotsky, 1979), and educational anthropology (Barley, 1983) (Wolcott, 1993). We have some of the temporal categories that guided various exercises: conscious present, reworked past and possible horizons from Giacomo Marramao (1992) in addition to reality and the real from Žižek (2014). Among the conclusions left by the investigative work, the following stand out: 1) the need to learn to listen to students: the child and adolescent is the one who counts the least when developing educational interventions. 2) it is necessary for the teacher to measure the incidence of their work in order to avoid infantilizing childhood and, on the contrary, dignify it by recognizing it as an educational actor who educates himself also. 3) It is possible to approach the teaching of history from “non-historical” areas such as the visual arts, since the history that is produced contributes to the objective of thinking historically. 4) the urgent discussion is put on the table that equal rights does not translate into equal opportunities: the living conditions that these students lead replicate social patterns that do not guarantee the construction of a dignified future but rather to revolve around a present aged. Popular education is a latent and urgent need to claim access, exercise and permanence of rights in the midst of the neoliberal phase of a capitalist system.

Tabla de contenido

-Introducción-	1
-El contexto-	5
La Secundaria	5
Primeras líneas	6
El acontecimiento	9
-Capítulo 1-	13
El niño como maestro	13
Las resistencias en educación	14
La mirada del maestro	15
La mirada del estudiante	18
El maestro como enemigo	22
El maestro como enemigo en la Secundaria Popular Carrillo Puerto	25
Las resistencias detrás de las resistencias en la Secundaria Popular: el niño como maestro	29
Los estudiantes “problema” en las sesiones presenciales	29
La que urge un maestro	33
El dispositivo digital como fetiche	36
Un breve panorama	38
-Capítulo 2-	40
La intervención	40
La intervención educativa	41
Condiciones	42
La intención	48
La implementación	61
-Capítulo 3-	75
El retorno	75
De vuelta a la secundaria	76
El juego y la ZDP como portal a la creatividad	79
Zona de Desarrollo Próximo, juego y construcción de futuro: de la espera a la esperanza hay acciones de por medio	82
-Discusiones-	97
-Conclusiones-	110
Presente envejecido	110
El niño no cuenta	111
Se puede enseñar historia a través de una materia “no histórica”	112

Una historia que aporta al pensar históricamente	113
-Anexos-	116
-Anexo 1-	116
Mi paso por la escuela	116
Descalabrada.....	120
Ver a mis compañeritas de clase trabajar.....	121
¡Tiene el demonio, tiene el demonio!	122
Pelea en el salón de clases.	122
Fractura.	123
Conversación de mi padre con una maestra.....	124
Cambio de casa, cambio de ambiente, cambio de mundo.....	124
No es más que un hasta luego.	127
El Manuelita	128
Las instalaciones.....	128
Los maestros.	129
Mis amigos.	130
-Anexo 2-	137
Dinámica en espiral.....	137
-Anexo 3-	144
De la lógica lineal a la lógica en espiral en la Historia	144
Lógica del progreso en la Historia	147
Lógica dialéctica	150
Lógica dialéctica en la historia	155
<i>Figura. XII.</i> Dinámica de la espiral dialéctica basada en el Gestalt.....	159
<i>Figura XIII.</i> Dinámica de la espiral dialéctica en el tiempo histórico	159
Bibliografía	162

-Introducción-

La enseñanza de la Historia tiene un objetivo y este objetivo es el de <<pensar históricamente>> que, de la forma en que se está presentando en la escuela como <<saber escolarizable>>, es un objetivo que se desdibuja. Haciendo el rastreo de por qué sucede esto, evidencio, a través de la lectura del filósofo y pedagogo colombiano Estanislao Zuleta (2010), que no es sólo un problema de la Historia y su enseñanza sino también de los demás saberes escolarizados (biología, geografía, matemática, filosofía, etc.). Se están abordando de forma descontextualizada, ausente de una metodología que permita retroalimentar y ello está llevando a una visión errada de evaluar meramente desde el resultado. Frente a ello, Zuleta, propone enseñar desde y con el concepto.

Cuando Zuleta, habla de la necesidad de rescatar el concepto en la enseñanza de un área, en este caso particular para la enseñanza de la Historia, nos está queriendo decir que es necesario poner de nuevo en el plano de la escuela enseñar con filosofía, *enseñar desde el proceso*, enseñar con el concepto. Ya Chevallard (1991) nos lo refiere también con la transposición didáctica, de que en la escuela se enseñan nociones, es decir, aproximaciones al concepto más no el concepto en sí. En esa medida, los hermanos Zubiria (1989), refuerzan esta idea al manifestar que al estudiante se le atiborra con una cantidad de información que no está en capacidad de entender porque no se le enseña cómo se construyó esta información, sino que se le presenta meramente el resultado. Incluso, tal cual lo señala Matozzi (1999), al referirse a la transposición didáctica del conocimiento histórico: no servirá de tanto que nos pensemos la tabla de contenidos, los ejes temáticos o la presentación del libro de texto sino cuestionamos el texto mismo, el texto en sí.

En esa medida, retomé el tiempo histórico como aquel cúmulo de conceptos que permita lograr ese objetivo, sin embargo, dado que una de las razones por las cuales la enseñanza de la Historia y otras áreas están basadas en ese tipo de formatos textuales, desde el resultado y desde la competencias, es por su cercanía con la lógica del progreso que

ideológicamente sostienen muchos de estos elementos, y dado que el tiempo histórico también ayuda a sostener esta lógica del progreso, desde ahí hay bastante por cuestionar.

Con lo anterior, hago las siguientes cuestiones. Si no es a través del tiempo histórico que se puede llegar al pensar históricamente ¿cómo sí se puede hacer? ¿Tiempo histórico y temporalidad son lo mismo? Como sujetos históricos ¿De qué otras formas se puede abordar el tiempo? En algún momento intenté solventar algo de estas inquietudes a través de la dialéctica hegeliana¹ lo cual me llevó a que me interpelaran de la siguiente manera ¿Acaso la dialéctica no es otra forma de reafirmar el progreso? Es una posibilidad. Si apelamos a un ejemplo como el que nos desarrolla Engels desde el plano biológico en el cual aterriza la dialéctica en mención, sí. En un ejercicio para esclarecer la negación de la negación, Engels presenta dos granos de cebada, dos granos donde, aparentemente iguales, el uno es fruto del otro como efecto del proceso ascendente de negación de la negación, a saber: grano A, brote, macollo, tallo, hojas, espigal, espiguillas, grano B ¿Cuál es su relación con el progreso? Al igual que la idea de la divina providencia y ucronía, se forja una “expectativa de una mejora indefinida e ilimitada” (Marramao, 1992, pág. 94), ya no desde la linealidad de la historia, sino desde una espiral que se toma desde la dialéctica.²

Ahora, en el plano de la enseñanza y particularmente de la enseñanza de la Historia, se ha abordado esta metáfora de la *espiral* como un elemento alternativo para abordar el área tales como <<Historia en espiral>> por Joaquín Prats (2001) y <<Curriculum en espiral>> planteado por Henry Pluckrose (1993), este último con base a los aportes de Jerome Bruner (Esteban Guilar, 2009). Por parte de Prats, se nos habla de la *espiral* como una forma de abordar y estudiar la causalidad con estudiantes de cursos medios a partir de tres niveles: 1) por qué ocurrieron los hechos. 2) Factores causales y acciones intencionales. 3) Elaboración de teorías explicativas. Todo lo anterior, “mediante la comprensión de la ley general de causalidad. Se explica el concepto de causalidad lineal en su relación de causa-efecto” (Prats, 2001, págs. 26 - 27). Por otro lado, lo que reseña Pluckrose, posicionado desde la psicología cognitiva, manifiesta que la forma en que el niño/estudiante *conoce* la

¹ Para ahondar al respecto, se puede consultar el apartado donde desarrollo este punto “De la lógica lineal a la lógica en espiral en la Historia”. Ver anexo 3 al final del documento.

² Del por qué la dialéctica puede posicionarse como una espiral, se puede abordar el anexo 2 al final del documento: “La dinámica en espiral”

realidad es el puente para acercarlo a los contenidos como una forma clara de identificar los conceptos (Pluckrose, 1993); sin embargo, al abordar el aprendizaje desde este enfoque cognitivo, se caería en las críticas que hace Delval (2001) al constructivismo: tomar de presente el proceso de aprendizaje del estudiante como un proceso cognitivo meramente neurofisiológico y no como un todo social. Con lo anterior, no hay elementos que ayuden a reforzar la idea (en estos casos sin tomar de presente la dialéctica) de que la visión en espiral de la realidad aplicada a la enseñanza de la historia se sobreponga a esa visión del progreso. En el caso de Prats se reafirma la linealidad de la historia; en el caso de Pluckrose el conocer se dimensiona desde el potencial neuronal ¿Qué opción nos queda? La posibilidad.

Josep Fontana, en su texto de la Historia de los hombres (2005), realza a Benjamin refiriéndolo como un autor a rescatar desde varias de sus apreciaciones, particularmente desde sus *tesis* (Benjamin, 1971) donde nos presenta su planteamiento de una <<Historia a contrapelo>> como una forma de contener y sobreponerse a la lógica del progreso que sostiene la Historia desde su linealidad. El hecho de ser conscientes del pasado no promete un futuro mejor. Hay que pensar que al ser conscientes del pasado hay *diversas posibilidades de futuro* y no propiamente uno mejor. Dice Fontana, “entender que en cada momento del pasado no había camino obligado sino una diversidad de futuros posibles, me parece fundamental”

Hemos de elaborar una visión de la historia, que nos ayude a entender que cada momento del pasado, igual que cada momento del presente, no contiene sólo la semilla de un futuro predeterminado e inevitable, sino la de toda una diversidad de futuros posibles, uno de los cuales puede acabar convirtiéndose en dominante, por razones complejas, sin que esto signifique que es el mejor, ni, por otra parte, que los otros estén totalmente descartados.
(Fontana, 2005, pág. 358)

Cuando Fontana nos presenta esa reflexión, lo hace frente a grandes acontecimientos históricos que a su vez fueron elaborados por sujetos históricos ¿Si nos pensamos como sujetos históricos realmente estamos siendo arrastrados por una sola forma de llevar a cabo nuestra intervención en la realidad o será que tenemos la *posibilidad* de elaborar

posibilidades? De ser así ¿Eso sería lo que tendríamos que enseñar? O en la medida de que nos reconocemos como sujetos con una concepción diversa de la temporalidad ¿Nuestro trabajo será desarrollar herramientas que permitan explorar y potenciar las concepciones temporales de los estudiantes e incluso las de nosotros mismos? Dicho lo anterior, en esta tesis se quiere hacer un intento de trabajar desde la posibilidad.

-El contexto-

El método no precede a la experiencia, el método emerge durante la experiencia y se presenta al final, tal vez para un nuevo viaje.

Edgar Morín

La Secundaria

El proyecto de la Escuela Secundaria Popular Carrillo Puerto, es una apuesta por una educación alternativa que emerge en la década de los 70's en la ciudad de Morelia, Michoacán. Dialogando con algunos miembros de la comunidad educativa a nivel directivo y profesoral, manifiestan que para aquél momento, en la ciudad sólo habían dos secundarias públicas y una técnica oficial, datos que para una ciudad capital de un estado federal, dan muestra de la falta de atención para con los jóvenes que culminaban sus estudios primarios. En el año de 1974, refieren, hubo una movilización social que aglomeró a padres de familia, pequeños comerciantes y estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Nicolaitas), que se arrojó sobre una de las avenidas principales de la ciudad, la Av Madero, para exigir al gobierno más escuelas públicas. La respuesta fue crear dos escuelas secundarias públicas más.

Para el año de 1976, continúan, se avista que aunque la movilización fue efectiva, la respuesta no fue suficiente para abordar las necesidades que se demandaban: las condiciones no daban para cubrir el coste de uniformes, material didáctico y matrículas que se exigían en las escuelas públicas. Con lo anterior, se da pie para que de nuevo se viabilizara la organización. Para septiembre de 1976 se toman las instalaciones de la entonces facultad de Filosofía y Letras y dan inicio de la Secundaria de carácter popular. Se iniciaron con varios grupos de primer año y las personas que asumían las labores del ejercicio docente eran egresados de la comunidad nicolaita o próximos a egresar.

Para el 4 de septiembre de 1980 entra en vigor el estatuto que orientará las pautas que nutran el proyecto. (Popular A. y., 1980). Este estatuto tiene los derroteros que guía las labores, a saber, asamblea general, coordinación, dirección coordinadora, para las áreas de finanzas; prensa y propaganda; aseo y limpia; biblioteca, orden y vigilancia; profesores; estudiantes. Asumen una clara postura política al realzar el socialismo científico como guía para su formación y la acción. Entre el plan de estudios se encuentra el área de “Seminario político y social” donde se han de plantear los fundamentos de la postura política mencionada y así mismo se nutra desde los diversos espacios de discusión.

Uno de los objetivos, menciona los estatutos, es el de apremiar la crítica y la autocrítica desde el margen del respeto mutuo para hacer de los estudiantes y los profesores actores sociales ejemplares en la concientización y organización como clase proletaria. Lo anterior, con la finalidad de garantizar el acceso y ejercicio del derecho de la educación a los hijos e hijas de la clase trabajadora y campesina de la ciudad de Morelia y municipios aledaños, para hacer frente a un sistema que margina y excluye el ejercicio democrático.

Primeras líneas

Son las primeras líneas de una reflexión que está atravesada por un sentir muy humano en medio de un acontecimiento que aturde la percepción del vivir de la vida. Es la primera parte de un ejercicio en el cual me enuncio como proceso en medio de un ámbito académico que procura por la reflexión en torno a la enseñanza y al aprendizaje. Llegué a la maestría con toda una elaborada metaconcepción de lo que es la enseñanza de la Historia y del cómo forjar ese anhelado pensar históricamente. Sin embargo, estando acá, viviendo una experiencia, en otra ciudad de otro país del cual no soy natal, me cuestiona, y me cuestiona sobremanera el cómo estoy percibiendo la Historia y su enseñanza, yo, aquí, como sujeto. Para ello, tuve que educar un poco mejor el mirar, enfocar con atención aquello que percibía, observar el ritmo de mi entorno y, así mismo, reconocirme como parte orgánica de él.

Me encuentro en la ciudad de Morelia, Michoacán, con la fallida iniciativa de llevar a cabo una práctica educativa presencial en el espacio de una secundaria: Escuela Secundaria Popular Carrillo Puerto ¿La razón? Algo llamado Covid -19. Pero antes quiero compartir un

poco de lo que fue la expectativa de trabajar en la Secundaria Popular y, a su vez, las horas de clases que tuve con los estudiantes. Reza mi diario de campo:

Es la segunda vez que vengo a la Secundaria de “La Obrera”. Hoy, llegué sólo un poco más temprano que la vez anterior. Posiblemente no me atiendan. Por mi parte hay un aparente temor a iniciar un proceso que no sé cómo empezar. Espero hoy me atiendan y me den visto bueno a la propuesta y poder iniciar.

Hay un elemento particular que debo mencionar y es el hecho de que no se me otorgó el área de Historia sino de Artes visuales; entonces, es por ello parte de mi temor de abordar un terreno donde tengo que arar conocimiento al mismo tiempo con los estudiantes:

Pienso que la propuesta de intervención desde las Artes puede ser sumamente interesante, incluso, desde la arquitectura misma del lugar. Observo el interior de la Secundaria y denoto detalles en materiales y formas cargados de historia sobre los cuales se puede iniciar una labor de reconocimiento del entorno: más que piedra, madera, metal, paredes, escalones, marcos, puertas, hay formas llenas de intencionalidades.

Seguramente una de las constantes por parte de los maestros al momento de enseñar y que percibo necesario mencionar con relación al fragmento anterior, es la concepción de control que tenemos sobre la enseñanza y la educación. Según, pretendemos partir del contexto del estudiante para dialogar con él, pero este “partir del contexto” es una idea que elaboramos nosotros con nosotros mismos: ojeamos el entorno y generamos a su vez una planificación idealizada de lo que se va a enseñar y cómo, sin siquiera haber tenido un previo contacto con la población educativa y sus necesidades.

Un paso adelante se presentaría cuando conjuntamente con el estudiante se genera una aproximación a las necesidades sociales que también lo interpelan a él como sujeto. Próximos a la jornada conmemorativa del Día Internacional de la Mujer Trabajadora, en la Secundaria se adelantaron una serie de actividades en relación a la temática, entre ellas, una

discusión abierta (en el patio principal) en relación al “Qué entendían frente a”. Esto es sumamente significativo por el hecho de que, además de ser una población estudiantil entre 12 y 15 años, ya manifiestan una apropiación fluida de la discusión al proyectar sus intervenciones en la realidad no sólo escolar –que ya es un avance- sino también cotidiana.

Días posteriores, desde el cuerpo administrativo, se me orienta el cómo ubicarme dentro de las instalaciones: horarios, franjas, reuniones, población, enfoque pedagógico, para así mismo irme acoplando. De igual forma, los estudiantes notan que he ido con frecuencia y me preguntan que si voy a dar clase allí. Cuando se me asigna el grupo, primero de secundaria (1ro A), se me presenta ante los estudiantes que no hacen otra cosa que observarme. Según el horario, me vería con ellos en unos cuantos días y por ende empiezo a organizar el cómo presentarme, cómo presentar la metodología a desarrollar, los temas, los tiempos, la forma de evaluar y, sobre todo, una actividad de “cómo romper el hielo”: la actividad fue un total fiasco, no salió como esperaba aunque sí arrojó diversidad de elementos a tomar presente.

La actividad consistía en presentarnos desde el nombre de un animal y uno de los cuatro elementos naturales, hacer unos ejercicios de apreciación musical y otros de lenguaje corporal. En cuanto ingresé al aula, no fue la idea de alumnos receptivos, atentos, empáticos y dispuestos a dialogar que uno inocentemente configura, no, apenas puse un pie dentro los y las estudiantes se transformaron: empezaron a alzar la voz, a correr, cantar, lanzarse cosas. Hice un llamado de atención y empecé con la dinámica. Les sugerí que dibujaran el nombre que se habían colocado producto de la fusión de un animal con un elemento para que se presentaran desde allí.³ Acto seguido iniciamos el ejercicio de la música que fue de descontrol, un relajo total, una *tomadera de pelo* sorprendente que no coincidió en absoluto con lo que entendía por receptividad. Les llevé algo de música étnica africana y asiática, según yo, para que se familiarizaran con lo instrumental. Me decían “¡Coloque banda! ¡Coloque reggaetón!” y se mofaban. Suspendí lo de la música e inicié con el ejercicio corporal: otro fiasco. Además de la mofa, tres estudiantes (dos chicos y una chica) manifestaron actitudes particulares: la chica se dirigió hasta una de las paredes, topó y se

³ Hubieron nombres del tipo: León de agua; Wuau Wuau de Fuego; gato de agua; Chita de Fuego; Aguila de Fuego; Rabyndranath (Dios del amor en hindú); Eustaquio 2.0, etc.

quedó allí mirando a la pared; otro, se dirigió hacia una esquina del salón y se quedó mirando hacia el rincón; y otro más, se tiró al piso debajo de uno de los puestos. Aparentemente no fue un encuentro significativo.

Al día siguiente, la actividad programada estaba más orientada a la expresión gráfica por medio del dibujo. Lo gráfico iba a ser un eje transversal a lo largo del trimestre puesto que es lo dictaminado por la curricula oficial de la Secretaria de Educación Pública, la cual determina cuáles han de ser los conocimientos base abordados por el grupo correspondiente a primero de secundaria. Llevé unos ejercicios básicos de cómo abordar rostros humanos desde la caricatura y el resultado fue sorprendente: les animó dibujar. Fue un alivio verlos trabajar y que indagaran detalles del cómo realizar mejor su trabajo. De ahí me dije: vamos a trabajar el dibujo y relacionarlo con la narrativa. Esto con la intencionalidad de abordar categorías temporales y aprovechar una herramienta como el comic. Llegué motivado a casa, busqué algunos elementos de teoría narrativa como los de Mieke Bal (Bal, 1990); empecé a buscar cómo se trabaja la creación de personajes para la novela gráfica (Ponce, 2013); indagué frente al cómo representar los diversos planos de una imagen (panorámico, general, primer plano, primerísimo primer plano); didáctica de las artes visuales, didáctica del dibujo (Unir, 2016) (Kleon, 2012) etc., con la intencionalidad, como ya se mencionó, de articular lo propio del área de Artes con categorías de la temporalidad histórica.⁴ Lo que les digo, sucedió el martes diez de marzo del 2020. Volvería a tener clase con los estudiantes el martes 17 de marzo; sin embargo, el sábado 14 de marzo, se emite un comunicado general por parte de la SEP y se adelantan vacaciones de semana santa: desde entonces, estamos en cuarentena.

El acontecimiento

Pensé en la categoría de <<acontecimiento>> en un primer momento porque cuando se declaró la pandemia e inmediatamente la contingencia con las medidas que le acompañan, se

⁴ Acá realzo una enseñanza por parte de la Maestra Juanita: que de la experiencia educativa emerja y se oriente la teoría y no al contrario.

forjaron una serie de situaciones sumamente extrañas a nivel general, local y personal que poco a poco fueron configurando un halo de incertidumbre generalizada.

En lo general, se enunciaron una serie de noticias por doquier alertando sobre la proliferación de un virus. De diciembre de 2019 a marzo de 2020, la secuencia de informes en relación al nuevo virus fue escalonada. Desde el 31 de diciembre, donde se anuncia una serie de casos de infecciones respiratorias agudas con etiología desconocida en territorio chino, se hacen una serie de recomendaciones técnicas en la medida de que se dilucida la secuencia genética de este patógeno. Interviene el comité de emergencia de la OMS y hace una alerta de Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional -ESPII, se elabora un plan estratégico de cómo combatir la expansión de este nuevo virus y para el 11 de marzo de 2020 se hace declaración abierta de que esta emergencia tiene caracterización de pandemia. (OMS, 2020) A la par de que se anunciaba esto, el mundo se bombardeaba con noticias con un talante nada menor.

Si bien quisiese y no estaría nada mal, se puede hacer una recopilación de los diversos eventos que conmocionaron el planeta desde iniciado el 2020 hasta lo que fue la declaración de la pandemia; sin embargo toma fuerza algo significativo en relación al cómo la prensa asumió el informar: un efecto embudo antropocéntrico clasista. Diversas situaciones significativas de carácter ambiental, político, económico, social, científico, cultural pasaron a un segundo, tercer, cuarto e infinidad de planos. Cada evento que suscitaba una atención relevante era relegado y sepultado por lo que se anunciaba del Covid-19: la deforestación masiva en el Amazonas que se disparó no es importante, importa el Covid; la corrupción que salpica a diversos sectores institucionales no importa, importa el Covid; los niveles de desamparo laboral y debilitamiento de sectores productivos no importa, importa el Covid; la hambruna y vulnerabilidad en salubridad que aqueja a millones de niños, adolescentes, adultos no importa, importa el Covid. Hay un panorama intencionado en soslayar qué pasa más allá de, además de aumentar el nivel desbordado de xenofobia contra China y lo chino.

A nivel local el comercio se cerraba de la misma forma que sucedía con las escuelas, las universidades, los centros culturales, centros deportivos, haciendo todo aquel espacio que permitiera la aglomeración de personal fuese obligado a cerrar; lo cual desencadenó en que

se cancelaran eventos, se percibieran las calles vacías e incluso un silencio incómodo al medio día. No se tenía la certeza de si asumir las medidas de forma tan abrupta fuera eficaz, sin embargo la orden era acatar. Ahora, en lo personal, la contingencia en los primeros días fueron de una tranquila expectativa, aunque luego, el cambio tan brusco de ritmo al estar tantos días en un mismo lugar empezó a generar desórdenes de sueño, desórdenes alimenticios, poca o nula concentración al leer, al ver un contenido, al hacer algo, una desidia generalizada, alteración del estado anímico que como tal generaron una desorientación total; sin embargo, dice Žižek, la melancolía es efectivamente el principio de la filosofía, tengo que sacar provecho de esto ¿Qué pasó con nuestro confort? ¿Qué es todo esto que percibimos y no sabemos definir? Posiblemente pueda decir que es una <<sensación de vacío>> ¿vacío? pero ¿de qué?

La sensación de <<vacío>> la contemplo de la siguiente forma: la urgente necesidad de encontrar algo guía que nos defina ante la ausencia de una experiencia referente que nos dé la posibilidad de reflejarnos y poder decirnos. Necesitamos de un *otro* para poder *ser*. Pero ¿será eso? ¿Será que sí estamos buscando una experiencia que nos brinde la narrativa para poder contarnos? ¿Será esto el eco de percibir que las herramientas con las cuales nos han forjado socialmente son insuficientes para entender qué somos, cómo somos, quiénes somos? ¿Estará relacionado con la consciencia de la existencia misma alejada de principios que socialmente han instaurado de base para no perder la cabeza: Dios, pareja? O, incluso ¿el ruido generalizado de la <<cotidianidad>> empañado con el entretenimiento y la distracción con acciones tan “simples” como el ir a la biblioteca a leer, no nos permitían cuestionarnos qué era lo que nos sostenía? No se descarta que lo anterior haya sido una constante antes de la contingencia declarada como efecto de la pandemia, sin embargo en medio de esta incertidumbre generalizada se denota que la percepción se ha agudizado por haber obviado los factores de “una vida tranquila”. En unas líneas, traté de darle cuerpo a ese <<vacío>>. Reza mi diario de campo:

Es cierto que en los últimos días he tenido mis altibajos, la particularidad es que he sido muy consciente de ellos; casi que puedo asegurar que entendía por qué se presentaban. Hoy, de un momento a otro se me fue la alegría. Salí a la calle, iba conmigo y, de momento, ya no estaba

allí. Tal vez se fue con un recuerdo. Tal vez se encontró a uno por ahí, uno de los que acompañaron mis pasos en algún momento cuando caminaba por esa plaza, por esa acera, por ese carril. Tal vez y sólo tal vez, los recuerdos no están únicamente en nuestra cabeza, se crea una copia por los lugares donde andamos y de pronto, cuando sin querer y con mil intenciones opuestas pasamos cerca, los recuerdos se encuentran y se quedan dialogando. Tal vez mi alegría se quedó allí, tal vez ya la estaban esperando.

Entonces, en medio de todo esto, adquirió sentido algo que Žižek (2014) refirió en un texto, y eso que refirió lo definió como *acontecimiento*: “algo traumático, perturbador, que parece suceder de repente y que irrumpe el curso normal de las cosas; algo que surge aparentemente de la nada, sin causas discernibles, una apariencia que no tiene como base nada sólido.” (pág. 16) Eso, creo, define, en parte, lo que estamos viviendo. Para que un *algo* sea reconocido como tal, en este caso, para que un acontecimiento sea reconocido como acontecimiento, es necesario relegarse a una estructura formal establecida como punto de partida para poder definirse y decirse; es decir, debe haber algo previamente definido que nos sirva de referente para poder mencionar aquello que aparece como nuevo. Sus rasgos, propios de una realidad contingente, son abordados desde lo *conocido/conocido* -aquello que sabemos que sabemos-, para poder aproximarnos a lo *desconocido/conocido* -las cosas que no sabemos que sabemos, el conocimiento que no se conoce a sí mismo-. Nos estamos adentrando a un elemento aristotélico de forma inversa cuando nos habla de la verdad: hablar de la verdad se refiere a decir *de lo que es, qué sí es, y de lo que no es, qué no es*. En esa medida, al invertirlo, estamos partiendo de lo último, *de lo que es, qué no es* para así mismo acercarnos a aquello que lo compone y define: “el contenedor negativo también es el punto en el que el acontecimiento interviene o se inscribe en una estructura formal” (Žižek, 2014, pág. 43).

-Capítulo 1-

El niño como maestro

El educador, o cualquier otra autoridad, pueden avanzar en sus objetivos y explicaciones si adopta la posición de que representa a una cultura que habla a otra. Esto reduce implicaciones personales y afectivas cuando se atiende a los grandes rasgos de cada tradición

Ruth Landes

Tradicionalmente se ha manejado una figura sumamente paternal y maternal del maestro que ha llevado a hacer del aula un espacio religioso donde los patrones de conducta deben medirse desde el bien y lo correcto. Esta figura puede ser contraproducente, más que controversial, por pretender manejar la visión de la realidad del estudiante desde la visión de la realidad del maestro. Sí, claro, como maestro se tiene una formación, una preparación, un conocimiento y unas pautas de acción que forjan una serie de objetivos para poder llevar a cabo una acción de campo; sin embargo, estamos haciendo de lado que los estudiantes también tienen una formación, una preparación, un conocimiento y unas pautas de acción con las cuales forjan objetivos, pero no precisamente institucionales, y he ahí donde empieza la contienda: reconocer la diferencia implica reconocerse como diferente.

Recién empecé mi experiencia como maestro tuve varias etapas. En la formación universitaria a nivel de pregrado se nos hacía una constante insistencia en proyectar cada cuestionamiento de las materias en un espacio como el aula y esto implicaba un trabajo de campo. Ya sea desde las áreas de epistemología, historia, geografía, todo tenía que traducirse en una unidad didáctica y a su vez en una “intervención” en el aula; coloqué esa acción entre comillas porque realmente lo que se hacía era una intromisión: “Hola, buenos días, somos

estudiantes de Ciencias Sociales de la UPN⁵, traemos esta encuesta, estas actividades, queremos aplicarlas, obtener resultados y largarnos”. No había un diálogo, había un guion; no había una actitud de recepción, habían preguntas tramposas que llevaban a nuestra respuesta acertada; no había indagación, sólo un ejercicio de reafirmar lo que ya sabíamos o pretendíamos saber porque lo leímos, pero ya, no pasaba de un “dennos la respuesta que queremos escuchar”. Entonces como tal no había intervención solo una <<aparición>> en el aula para llenar nuestras expectativas. El verdadero peligro de esto está en el verdadero ejercicio docente.

Llegar con esta imagen del ejercicio docente al ejercicio docente es un choque. Pretendemos caer bien, tener en todo momento la atención y una frágil noción de lo que implica lidiar con lo dinámico, con lo diferente, con lo explosivo, con el azar, con lo real. Ahora, el tema se complejiza cuando hablamos de una práctica presencial a una denominada práctica en línea. Para ello, he de hacer un relación por no decir que un contraste.

Las resistencias en educación

Harry Wolcott en su texto “El maestro como enemigo” (Wolcott, 1993) nos comparte una interesante noción del cómo concebir *las resistencias* en el ámbito educativo desde un plano *no* convencional. Desde un plano convencional de la educación, es decir, desde la educación institucionalizada, se concibe *la resistencia* como una práctica que pone entre dicho el control que hay en la institución; que pone en cuestión la capacidad de mantener los valores tradicionales tales como limpieza, silencio, puntualidad, obediencia. Hablar de *resistencia* en una noción así, implica reconocer como un fracaso tanto a la institución educativa como a los sujetos que la componen. Sin embargo, Wolcott nos está diciendo que no, que la resistencia es algo positivo porque lo que se está forjando en el aula no es sólo para el aula, lo que se forja en el aula es para toda la vida, una educación para la vida ¿Cómo lo desarrolla? Veamos.

El autor parte de que debemos tener claro algo que subraya como <<aculturación antagonista>>. Para entenderlo, definamos cada elemento de la concepción desde su enfoque

⁵ Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

etnográfico. Aculturación: modificación que una cultura sufre por contacto continuo con otra. Antagonismo: aquello que surge de los sentimientos que suscita la pérdida y destrucción de las formas de vida propias y más queridas y el progresivo deterioro del grupo étnico que acaba perteneciendo a la categoría de los que no tienen clase⁶ (Wolcott, 1993, págs. 244 - 245). En el ámbito educativo esta <<aculturación antagonista>> se refleja en la eclosión de conflictos que surgen por la contradicción entre los objetivos institucionales y el desconocimiento de las necesidades de la comunidad educativa, particularmente los estudiantes. Refiere que la práctica educativa ha de entenderse desde tres ámbitos: desde el ámbito del maestro; el del estudiante; el del maestro como enemigo.

La mirada del maestro

El primero de los ámbitos creo que muchos de nosotros lo tenemos presente: los estudiantes no trabajan, no hacen caso, no son obedientes, no son puntuales, llegan tarde, son indisciplinados, no participan, no leen, no hacen las tareas, son perezosos, no hay interés, etcétera; ahora, dado que el maestro no es pasivo y va querer presionar para atajar estos comportamientos, los estudiantes así mismo se ponen de acuerdo en no entregar ciertos pendientes o de entregarlos sobre qué condiciones, hacer remedos tanto verbales como gestuales o incluso no permitir que el maestro se integre de forma afable para persuadirlos. Esta sería una visión que responde al desconocimiento que el maestro tiene del entorno porque está nutrida desde su incapacidad de querer escuchar y dialogar con los estudiantes: hay un plan de estudios, hay unos tiempos, hay unos objetivos, hay una calificación y ya, pare de contar. Ahora, uno de los impulsos de estas situaciones es querer caer bien y hacer un poco más dinámica la clase “generando un halo de confianza” en cual se externen algunas situaciones personales con la temática. Insisto, desde la mirada del maestro esta es la solución, pero incurrimos en lo mismo: no se está escuchando al estudiante. Veamos algunos ejemplos desde mi experiencia de este primer apartado.

⁶ Menciona el autor que los sentimientos de antagonismo pueden hacerse más graves cuando algunos miembros de la sociedad dominante intentan acelerar los procesos de dominación. Y es frecuente que se agraven cuando aparece una contradicción entre el ideal de asimilación y la realidad de un tratamiento que obedece a prejuicios respecto a los grupos de minoría dentro de la sociedad dominante.

Antes de viajar a México, tuve a cargo el área de Ciencias Sociales en una escuela privada con estudiantes de diversos grados, entre ellos los de grado 5to⁷. Con ellos abordaba temas de geografía nacional, los cuales trabajaba desde la geografía cultural, algunos sonidos, imágenes, música y, si era el caso, alguna experiencia de viaje que haya coincidido con la zona en mención ¿Qué sucedió? No les gustaba que involucrara mis experiencias con las temáticas, tanto así que algunos padres de familia me enviaron notas escritas a través de las libretas de los estudiantes. Eran niños entre 9 y 11 años, niños que se despertaban entre 5:00 a.m. y 5:30 a.m. de lunes a viernes para poder estar en la escuela a las 6:30 a.m.; que soportaban el frío de la mañana; el hacinamiento de compartir el aula con 41 compañeros más; soportar lecciones de entre 90 y 120 minutos sobre asientos de madera en total silencio; y, además, la humillación de tener que ponerse de pie y decir en voz alta el nombre del maestro que ingresara al salón (las veces que fuera necesaria). Soportaban esto día a día, mas no soportaban ni toleraban que me saliera de los márgenes institucionales queriendo conectar las temáticas desde mi experiencia para hacerles más llevadera la rutina: el libro de texto es el libro de texto y mis experiencias no tienen nada que ver ahí. Ya lo mencionó Wolcott (1993)

Por contrarios que fueran muchos aspectos de la escuela, mis alumnos, sin embargo, esperaban demasiado de las actividades del trabajo escolar que consideraban apropiadas. La insistencia en prestar atención a las tres <<R>>⁸ constituían el único tipo de demandas del maestro que los alumnos esperaban y estaban dispuestos a aceptar... tenían unas expectativas muy específicas sobre los *propósitos formales*⁹ de la escuela, odiaban una escuela definida por estas expectativas y rehusaban tener que modificarlas. No les gustaba la escuela, pero precisamente era exactamente como les gustaba. (págs. 247 - 248)

⁷ Sería el equivalente a 4to de primaria.

⁸ Nota de aclaración tomada directamente del texto: En la tradición anglosajona las tres R. son las habilidades instrumentales básicas de la lectura (Reading), la escritura (Riting) y el cálculo (Rithmetic). El sentido aproximado de aprender las tres «R» en español sería «aprender las cuatro reglas». (Nota de los traductores).

⁹ Subrayado hecho por mi persona.

Realzo esa parte de <<propósitos formales>> porque, desde esta visión, es la mentalidad que espera tener allí el estudiante en ese espacio que posiblemente esté pensando algo como: me están haciendo cumplir con estar acá y es suficiente, no necesito que me hagan sentir mejor.

De esa institución tengo más experiencias relacionadas con lo anterior que van desde contestar de manera perezosa hasta ponerse de acuerdo para entregar los deberes o “coincidir” en que ninguno sabía que había alguna tarea pendiente, sin embargo acá en la Secundaria Popular, además de las experiencias que mencioné al inicio de este trabajo, también se han presentado particularidades “leves” en medio de esta pandemia que van desde el estudiante evasivo que se reporta hasta final de trimestre, pasando por recibir un mensaje al Whatsapp refiriendo que no tiene internet o una fotografía de una nota médica que sea a la vez un comodín para pedir un plazo extra en la entrega del pendiente o incluso un simple “no entendí, por eso no envié la tarea”: esas serían las “particularidades leves”. Las particularidades más complejas le dan otro carácter a la población estudiantil y educativa en general de la Secundaria. Veamos ejemplos de ambos perfiles: primero leve y luego complejo.

Está el caso de Brayan¹⁰, un estudiante que viene desde primero de secundaria tomando conmigo la clase de artes. Como muy pocos estudiantes de este recinto él tiene celular propio y puede comunicarse directamente con los docentes, entre ellos conmigo. La particularidad acá está en que desde marzo de 2020 hasta la fecha en que escribo esto (febrero 2021) no entrega sus evidencias y guías a tiempo, me ha escrito cosas como: “la tarea se me perdió; me mudé; se juntan otras tareas y no puedo; me quedé sin internet; se me olvidó ¿me da chance de enviárselo mañana?” Sin embargo, en sus estados de Whatsapp constantemente hace público sus avances en la plataforma de juegos *Free fire* y esto lo hace en altas horas de la madrugada.

Está también el caso de Mohamed, él se incorporó con el grupo este año y hay alguna similitud con el caso de Brayan: entrega sus evidencias dos semanas antes de culminar el trimestre. Tiene celular hasta hace poco y su mamá, era la que se comunicaba conmigo al momento en que les solicitaba las evidencias del trabajo. La forma en que se dirigían hacia

¹⁰ Se genera la claridad de que los nombres acá mencionados no corresponden al de los estudiantes.

mí era en todo momento desde la excusa, llegaban a pasar hasta dos semanas desde la fecha en que se acordaba que enviarían las evidencias y no llegaba reporte alguno, incluso cuando se volvía a comunicar lo hacía solicitando más plazo; es más, cuando Mohamed tuvo acceso a un celular propio, él se comunicaba refiriendo que tenía poca batería para revisar, realizar y enviar sus trabajos, que se sentía estresado por dejar los trabajos a última hora y que el internet estaba fallando en todo momento.

Así como el de ellos dos hay más casos que podríamos mencionar. Si los abordamos desde la mirada del docente, podemos referir que son unos irresponsables, que son unos flojos, que todo lo dejan a última hora, que si tienen poca batería pues que prioricen su uso a los pendientes de la escuela y no a otras cosas; que si sus papás están haciendo un esfuerzo enorme por conseguir el celular pues que sean atentos con ellos y que la mejor forma de corresponder ese esfuerzo es siendo mejores estudiantes, etcétera, etcétera. Acá estas situaciones van mucho más allá de lo que podemos percibir ¿Qué resisten con estas resistencias?

La mirada del estudiante.

Un elemento básico para empezar a generar un diálogo con una situación y con quienes le componen pasa por escuchar esa otra parte que complementa nuestro discurso. Ya la mirada del docente como actor social que tradicionalmente ha tenido voz y voto en el proceso educativo ha sido un poco escuchada hasta acá, ahora es necesario darle paso a el estudiante como sujeto miembro de la comunidad educativa y, a su vez, a su entorno. Dentro de las situaciones que se presentan está el de enviar notas, ya sea de voz o en mensaje de texto, especificando que por una situación médica no se han podido enviar los trabajos. Lo complejo acá es que susodichas situaciones desbordan lo que “acostumbramos” a encontrar en una escuela secundaria. Además del caso de Mohamed, refiero otros más que nos permitirán ir ampliando el panorama frente a la población educativa de la Secundaria¹¹.

¹¹ Se aclara que los textos citados son transcripción de los mensajes que ellos han enviado vía Whatsapp, algunos son copiados textualmente, otros son transcritos de acuerdo a lo que puedo entender en los audios. Nuevamente se aclara que los nombres acá mencionados no corresponden con los de las personas. Se usan estos nombres para generar un hilo con el lector.

Cuando Mohamed se empezó a comunicar lo hizo manifestando varios inconvenientes en relación a su celular, el internet, los tiempos, la disposición, y a su vez su mamá, también se ponía en contacto manifestando lo siguiente del por qué él no estaba entregando los trabajos a tiempo:

...porque tengo tres muchachos y les ando recordando sus pendientes, pero se nos pasó lo de las libretas y no se enviaron el día que las pidió... disculpe la hora (22:47), no sé si habría la posibilidad de que mañana Alejandro le mandé el trabajo. Hablé con él, pero como ha estado mandando todas las tareas, este, creo que botó la suya. Entonces sí, tiene las cosas, y ya que se las reenvíe para que no tenga problemas más tarde con su evaluación. Disculpe”.¹²

Por el lado de José ésta es la situación:

Buenas tardes maestro ya le quitaron apenas su yeso, pero tengo muy delicada a mi mamá ya tenemos 3 semanas en en imss de charo, tiene un tumor no operable es cáncer maligno y la verdad estamos mis hijos y yo devastados jamás imaginamos esto por eso José no ha enviado nada, es más ni pude ya pasar por las libretas esto nos cayó de repente con malas noticias y solo nos queda esperar¹³

El caso de Juan:

Buenas tardes maestro sólo para informarle que se me ha complicado x que me dio Covid en estar al pendiente de los trabajos de mi hijo... Hoy apenas fueron x los cuadernillos ojala y de tiempo de ponerse Juan al corriente con los trabajos y que me

¹² Transcripción de un audio enviado por la mamá de Mohamed.

¹³ Transcripción de un mensaje de texto enviado por la mamá de José.

les tengan un poco de paciencia xq no seré yo la que este al pendiente de los trabajos asta que me recupere espero su comprensión gracias.¹⁴

El caso de Daniel:

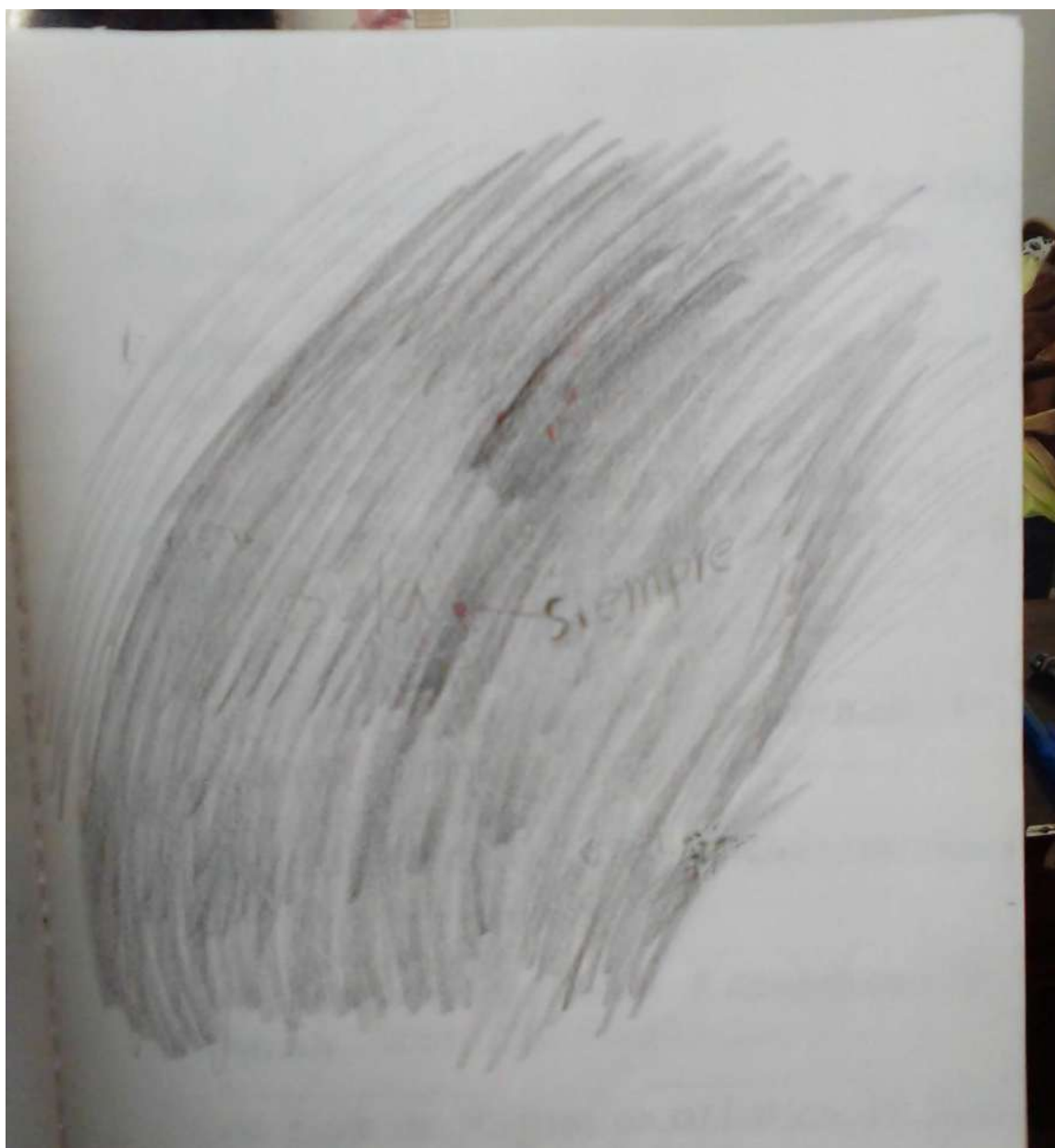
Buenas tardes maestro Si veo que algunos trabajos de Daniel pues le falta más detalle. Sólo para comentarle, Daniel tiene problemas con su aprendizaje tiene déficit de atención e hiperactividad, nosotros como padres nos toca mucho trabajo con él. Aunque el problema más complicado es que Daniel tiene un quiste cerebral, y por eso es dónde creemos que es complicado para él. De cualquier forma maestro nuestro compromiso ahí está y seguiremos tratando de apoyar a Daniel.¹⁵

El caso de Karolain: en un ejercicio de “referir con colores cómo se sentía”, manifestó en medio de una página rayada con líneas negras “sola siempre”.

Esto ya no son “simples” notas, sino que nos catapulta a un plano donde el aula no se posiciona como prioridad sino como eco de las problemáticas donde, en parte, los estudiantes son quienes la replican, pero a su vez los padres y/o tutores. En esa medida se reconoce “que el aula no es la causa subyacente de ese antagonismo, ni el verdadero campo donde se libran las batallas... el objetivo de sus esfuerzos (del docente) no está tanto en los niños de la escuela como en la comunidad de adultos” (Wolcott, 1993, pág. 257). Lo que lleva a pensarnos que la atención sobre esta población de la Secundaria tiene más sentido enfocarla no tanto en cómo se prepara una guía en relación al plan de estudios, en cómo la presentan los estudiantes, en cómo acompañan sus padres, sino en ir más allá en ver que no es un elemento meramente didáctico, que hay un trasfondo. Entonces si el problema no está en la didáctica ¿Cuáles son los elementos de fondo?

¹⁴ Transcripción de un mensaje de texto enviado por Angélica Cedeño, mamá de Juan de Dios García Cedeño

¹⁵ Transcripción de un mensaje de texto enviado por la Madre de Daniel Cervantes



El maestro como enemigo

Al inicio de este apartado mencionaba como algo peligroso pretender *caer bien* a los estudiantes porque estaría buscando consciente o inconscientemente “remediar” desde mi rol de maestro lo que hicieron conmigo como estudiante, y no, son procesos diferentes. Ya lo refirió Mannoni (1979): con estas pretensiones pedagógicas se está enmarcando el odio a la infancia fabricando un niño mítico para perdonar nuestros crímenes (pág. 47). Una cosa es mi paso por la escuela¹⁶, mi experiencia en calidad de estudiante e incluso como docente en otros espacios, y otra muy diferente lo que estoy presenciando acá ¿Hay puntos en común? Claro que los hay y son muy claros: todo contexto es diferente. Partiendo de ahí enmarcaré lo que posiciona Wolcott (1993) ante el maestro como enemigo para aterrizarlo a un contexto como el de la Secundaria

Un primer elemento a tener presente es: desde dónde estoy hablando. En estos momentos soy estudiante de maestría, soy extranjero, se me apoya con una beca de manutención la cual me exenta de laborar para asegurar mi permanencia en la institución; llevo un nivel de vida donde tengo mis necesidades básicas –entre ellas el ocio– saciadas; resido en una zona cerca de Ciudad Universitaria donde los niveles de conflictos son tan tenues que me configuran una visión de “ciudad tranquila”; aunque trato de involucrarme en varios aspectos de la vida mexicana, aún me cuesta naturalizar algunas dinámicas; mi formación profesional es como licenciado en Ciencias Sociales y aun así estoy impartiendo el área de artes; el país de donde provengo (Colombia) está en una “guerra”¹⁷, o peor aún, en un conflicto armado interno hace más de 100 años, lo cual ha configurado unos niveles de violencia tal que forjan una mentalidad con exceso de resiliencia en unos matices de tolerancia cuasi enfermizos; como país tropical el clima es constante la mayoría del año; la alimentación es diferente; costumbres diferentes; mi nivel de patriotismo es mínimo, sólo sé que tengo que “identificarme” con un himno, una bandera y una constitución, y ello no implica salir a la calle un día al año a escuchar unos campanazos y celebrar la independencia,

¹⁶ Ante esto anexo un ensayo al respecto de cómo fue mi paso por la escuela primaria y secundaria. Ver al final del documento anexo 1: “Mi paso por la escuela”

¹⁷ Lo pongo entre comillas porque no es una guerra convencional entre dos ejércitos, sino entre un ejército en representación del Estado y un grupo de milicianos, de ciudadanos dignos que decidieron empuñar las armas para hacer valer sus derechos.

para mí la independencia es una farsa; escolarmente, la enseñanza de la Historia se omitió del plan de estudios desde el año de 1986 hasta recientes tres años que se volvió a incorporar; no había impartido antes clases en una escuela popular, no había recurrido a la modalidad digital para hacerlo y menos en las condiciones que se presentan; creo que lo único con lo cual coincido con la comunidad educativa de la Secundaria es que estamos inmersos en una pandemia, aunque es relativo porque no en igualdad de condiciones. Puedo seguir extendiendo los referentes aunque creo que por ahora es suficiente para perfilarme como docente ante esta institución

Expectativas realistas. Acá Wolcott (1993) hace una analogía para dejar claro cómo posicionarse como un *maestro enemigo*: prisioneros/guardias. Como estamos hablando de un contexto de de-formación institucional claramente se puede pensar que en esta analogía los estudiantes también hacen las veces de prisioneros, y sí, sí es así; sin embargo, ello no quiere decir que posiciona al maestro como guardia; no, el maestro no es guardia, el maestro es maestro en un contexto de presidiarios salvaguardado por guardias, está protegido por el enemigo y viene enviado por el enemigo ¿A dónde quiere que lleguemos con esto? A entender:

El hecho de reconocer la influencia duradera, hostil y cargada de sospechas de una relación entre enemigos ayudará al maestro a plantear expectativas realistas sobre lo que puede conseguir en el aula. Pese a sus válidos esfuerzos por hacer efectiva la instrucción, nunca se verá sobrecogido por sentimientos de inadecuación personal ante la falta de respuesta a sus lecciones. Se dará cuenta de que, bajo ciertas condiciones, los prisioneros utilizarán toda su energía y recursos en una lucha desesperada por sobrevivir y mantener su propia identidad frente a desigualdades muy acentuadas. El maestro reconocerá que el antagonismo de sus alumnos puede ir dirigido hacia el medio cultural total en el que ellos mismos se encuentran capturados, y no tanto hacia él como individuo. Comprenderá que cualquier intento por su parte de alterar o mejorar la base del antagonismo puede caer bajo sospecha. No se desesperará cuando sus alumnos muestren tendencias hacia la reincidencia, al sentirse seducidos por la constante atención e incitación realizada por sus mentores-enemigos. Si son así las cosas para los prisioneros, el maestro advertirá que una modificación en el plan de lecciones o una nueva e ingeniosa técnica de enseñanza no constituirá para ellos una

diferencia importante a tener en cuenta. Tomando el punto de vista de sus alumnos, el maestro podría preguntarse a sí mismo: ¿Qué es exactamente lo que un prisionero desearía aprender de un enemigo? (Wolcott, 1993, pág. 254).

¿Qué es exactamente lo que un prisionero desearía aprender de un enemigo? Vaya pregunta. Si la movemos al ámbito educativo quedaría más o menos así: *¿Qué es exactamente lo que un estudiante desearía aprender de esa sociedad de la que tiene que hacer parte?* Es algo que no responderé de inmediato, aunque sí tomará fuerza al momento de elaborar la intervención; pero antes de meterme en ello, vean todo lo potente que expresó ahí el autor: presencia física no es igual a recepción psicológica; falta de respuesta a las lecciones no tiene por qué llevarnos a un sentimiento de inadecuación personal; el antagonismo manifestado por los estudiantes es un rechazo al medio cultural y no al maestro; no desesperar porque hayan tendencias hacia las reincidencias ¿ah? ¡Si desde las normales se forjaran los maestros así, dejaríamos ver la obediencia, el silencio y la sumisión como un logro y más bien como una falencia para enfrentar la realidad! Imaginen a una persona obediente, callada y sumisa a lo largo de su vida (si a eso le podemos llamar vida): sería un desastre, ningún ser vivo merece vivir así. Entonces ¿Por qué queremos que nuestros estudiantes se comporten de esa manera? ¿Para qué? ¿Para que sean ciudadanos de bien? Un buen ciudadano, es decir, uno activo y participativo es todo lo contrario a alguien obediente y sumiso: es alguien rebelde porque aprende a decir ¡No!, es alguien que se organiza, es alguien que propone y construye. Interesante la forma en que nos lleva a interpelarnos el autor. Continuemos con los otros elementos que componen a un maestro como enemigo.

Reconocer las diferencias en los estilos de vida. Menciona al inicio de su texto que su “intención como etnógrafo era la de identificar y mostrar la influencia de las barreras culturales en el trabajo escolar” (Wolcott, 1993) y para mostrar la influencia de las barreras hay que enfocarse en primera medida en las barreras. Las barreras culturales son necesarias para reconocer en primera medida que el *estilo de vida* que lleva el maestro es del maestro y no precisamente un ejemplo obligado o un perfil forzado para los estudiantes; no se puede llegar al aula pensando que el estilo de vida que se lleva es el adecuado y el de *los otros* como el inadecuado, porque ello lleva a plantear como objetivo triunfal el que los estudiantes se

comporten o se proyecten a comportarse como uno. No, es necesario reconocer que si se tiene un *estilo de vida*, cada estudiante también lo tiene y que los estudiantes en su conjunto congregados como grupo tienen unas características que como grupo no tendrá otro: cada grupo es único y las orientaciones en el plano de valores arrojadas allí es necesario que respondan a ese principio. Al hacerlo de esa manera, permitirá que el acercamiento desde el estudiante hacia el maestro sea a manera de exploración, a manera de adquirir “capacidades de supervivencia que les permita moverse en una cultura diferente a la suya y tener acceso a sus recompensas” (Wolcott, 1993, pág. 255).

Claramente se entiende que en la escuela como institución se piensa un proyecto de higiene que está mediado como un pilar de valores de la clase media: limpieza, cortesía, responsabilidad, puntualidad y obediencia con la intencionalidad de insertar a los alumnos al sistema dominante; sin embargo este “pilar de valores” sólo se menciona como una serie de exigencias vacías que para el estudiante no sonará más que como reclamo: póngase bien el uniforme, lustre sus zapatos, esa no es la camisa, organice su cabello, estas no son horas de llegar, mire a los ojos cuando le hablen, póngase de pie cuando ingrese un maestro... etc. Lo que plantea acá el autor es que más allá del “qué” lo que importa es dialogar el “cómo”: sí el asumir esas dinámicas ha de ser el puente para insertarse en esa cultura enemiga, pues por lo menos saber “cuánta información tienen realmente, qué problemas deben abordar y qué vestigios de su anterior herencia cultural pueden representar obstáculos casi insuperables (Wolcott, 1993)”; para ello, hay que hacer uso de un buen repertorio de analogías a la par que de ser receptivos con las demandas explícitas por parte de la comunidad educativa de la cual los estudiantes sólo son una cara.

El maestro como enemigo en la Secundaria Popular Carrillo Puerto

Reconocerme como enemigo, culturalmente hablando, implica ver en el otro aquellas características que le componen y le hacen distinto a mí; claro está, reafirmando que no pretendo mostrarme ni mostrarlos como lo *adecuado* sino precisamente perfilarlos desde lo humanamente diferente. En esa medida, he de posicionar que el grupo de estudiantes con los cuales trabajo en la Secundaria son personas adolescentes, ese puente en el cual no son ni

niños grandes ni adultos pequeños, pero sí sujetos con una gran variedad de cambios tanto fisiológicos, como físicos y psicosociales que serán somatizados en diversos aspectos.

Una encuesta llevada a cabo en el mes de septiembre de 2020, el cual tiene por nombre “sondeo de saberes”¹⁸ buscaba indagar de manera muy general algunos elementos de los estudiantes para hacerme una idea de *¿Qué tenían presente en cuanto a expresiones artísticas?* Podría decirse que tienen algunos “elementos comunes” que nos puedan dar luces para abordar ello, con lo cual nos sirve preguntarnos *¿Qué tipo de estudiante ingresa a la secundaria popular?* *¿Cuáles son esos elementos comunes?* Empecemos por lo último.

Según uno de los documentos de la Secundaria Popular el cual estipula el perfil de docente aspirante, el espacio está pensado y dirigido para el pueblo trabajador y sus hijos. Dialogando un poco con los coordinadores de la Secundaria, por pueblo trabajador podemos entender aquellas personas obreras, campesinas, asalariados del campo y la ciudad que están inmersos en los diversos sectores que producen la riqueza de este país que, para el espacio en mención, se puede reflejar directamente en “comerciantes, madres que trabajan haciendo aseo, albañiles, madres que trabajan para Walt Mart, repartidores o repartidoras de Sabritas o de cualquier otra empresa, y de policías. Hay algunos pocos que son profesionistas” (Popular C. S., 2021) Este podría ser el elemento común de los estudiantes: hijos e hijas del pueblo trabajador.

Ahora, qué tipo de estudiante ingresa a la Secundaria, veamos.

Son estudiantes que vienen de colonias populares, que vienen saliendo de escuelas públicas, son estudiantes que han repetido o que fueron expulsados de sus otras escuelas, la mayoría de ellos vienen de familias con problemas, madres solteras, en proceso de divorcio, que viven

¹⁸ ¿Qué tipo de formatos y contenidos gusta leer? ¿En estos momentos se encuentra leyendo algún libro? ¿Qué tipo de formatos y contenidos le gustaría leer? ¿Qué tipo de expresiones artísticas le llama la atención? Si le llama la atención la fotografía ¿hay algún tipo de fotografía en particular que le guste? ¿Sabe de algún fotógrafo/a? Si le llama la atención el cine ¿Qué tipo de cine le gusta ver? ¿Sabe el nombre de algunos directores? ¿recuerda el nombre de algunas películas que le haya gustado? ¿Qué tipo de música escucha? ¿Quisiera mencionar el nombre de algunos artistas? ¿Ha ido a algún museo? De ser así ¿Qué elementos nos puede mencionar de lo que le llamó la atención?

con sus abuelos, o que viven con el papá... La escuela ya tiene una historia y la mayoría de los y las estudiantes que llegan, es porque se los han recomendado, las madres y padres de familia que tiene actualmente a sus hijos o hijas en la escuela, recomiendan la escuela; además de que la escuela recibe a todos y todas las que quieran estudiar. (Popular C. S., 2021)

Sumado al *elemento común* y al *perfil general* de los estudiantes que ingresan a la Secundaria Popular, podemos dar pie a cómo aterrizar esos datos con los alumnos de segundo grado. Para mediados del mes de enero de 2021 se abordó otro ejercicio de sondeo de saberes desde la temática de *sensibilidad social*. Partiendo de lo planteado por Severo Iglesias en su texto de “Estética o teoría de la sensibilidad” (1994) “no vemos las cosas como pueden verse o como quisiéramos verlas, sino como la sociedad quiere que las veamos... como las heredamos”; en esa medida, dialogamos un poco con los estudiantes esta definición y llegamos a la siguiente síntesis: lo que nos gusta o no nos gusta no es que nos guste o no, sino que nos enseñaron a que nos gustara o no nos gustara. Aclarado esto abordamos tres planos: la comida, la vestimenta, la música.

La comida. “a mi abuela se lo enseñaron en su tierra, mi abuela se lo preparaba a mi mamá y mi mamá nos lo prepara a nosotros”; “mi abuelita le enseñó a mi mamá de todo un poco”; “mi abuelita se lo enseñó a mi mamá porque es tradición michoacana”; “es un platillo muy querido para la familia”; “lo preparó mi mamá que lo aprendió en el rancho”, etc. La mayoría de respuestas se soportaron en una herencia matronal. Las festividades son un tema particular en toda región, cada una tiene sus formas de externar el sentir desde lo colectivo que, para este caso, se quiso abordar desde las festividades decembrinas y el día de reyes, que es el seis de enero: “¿Cuál es el platillo que prepararon en esas fechas? ¿Quién lo preparó? ¿Dónde lo aprendieron a preparar? ¿Por qué se le enseñó a preparar ese platillo y no otro?”. Entre los platillos que mencionaron estaba el pozole, las enchiladas, la ensalada de manzana, lomo desmechado, papa rellena y sushi

La vestimenta. Hay un patrón común: las madres y las abuelas son las que compran las prendas, de igual forma optan por las prendas más económicas y, entre esas, por algún elemento publicitario que el adolescente esté consumiendo en ese momento: música o dibujos animados. Las prendas hablan de estos sujetos. Se arrojaron tres preguntas orientadoras:

“¿Recuerdas quién te compró esas prendas y en dónde? ¿Por qué en ese lugar y no en otro? ¿Por qué te gustaron esas prendas y no otras?” Acá ya nos encontramos con un tema complejo porque tiene que ver con la identidad, y la identidad, sin ir tan lejos, desde la visión de la extimidad¹⁹ es algo que se construye a partir de otro: la intimidad de lo íntimo que se externa en factores como la vestimenta. Desde esta visión las prendas, además de cumplir una función de cubierto, también juegan un papel de externar, de hacer público lo privado, lo secreto, la intimidad revertida.

La música. “cuando estaba chiquita los escuché por primera vez, estaban mis papás conmigo y me gustó por los diferentes ritmos que tienen”. La música como expresión artística llegó a ellos a través de sus padres, a través de familiares, a través de cercanos de sus familiares o a través de lugares en los que interactuaron con cercanos de cercanos a sus familiares y/o padres. Con ello, entendieron que había una situación o un momento “fundacional” desde el cual escucharon una expresión musical y ellos “adoptaron” como gusto o disgusto. De lo anterior emergieron las siguientes expresiones artísticas: José José, Christian Nodal, Luis Miguel, Gera Mxm, Michael Jackson, Marilyn Manson, Metallica, Rammstein.

Además de lo mencionado, realzo lo indicado por Brayan en relación al uso excesivo del teléfono celular y sus contenidos. Con todo lo anterior, se puede inferir, *grosso modo*, que el perfil cultural del *ellos*, de los *otros* diferente a mí, se puede perfilar como el de estudiantes que tienen una marcada figura matrilineal en la configuración de sus gustos; hay una perceptible ausencia de la figura paterna en sus referentes; la adquisición de bienes está mediado por la condición socio económica; muchos de sus filiales “autónomos” son reflejo de los diversos entornos en los que les han hecho interactuar y también de las pautas publicitarias que se les hace consumir, es decir, lo que ellos quieren reflejar no es porque así quieran hacerlo sino porque su *deseo*, su querer ser, viene condicionado en gran medida por la lógica consumista de esta sociedad en su fase neoliberal.

¹⁹ Para ahondar al respecto, se sugiere abordar la obra “El seminario de Jaques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis”.

Las resistencias detrás de las resistencias en la Secundaria Popular: el niño como maestro

En este apartado intento englobar algunos de los elementos que he podido percibir a través de las sesiones en línea. A partir de situaciones concretas hago un breve rastreo de qué puedo detectar más allá de lo que la situación o el estudiante de manera explícita han manifestado. Las situaciones que generan eco, sí, claramente pueden ser percibidas como algo fuera del marco convencional en su momento, y a su vez, cómo aquello al ser introducido dentro del marco convencional también puede traer consigo *algo* que genera eco; es decir, lo normativo y socialmente aceptable también ha de ser leído como un síntoma que, para este caso, encubre más no soluciona el problema de fondo. Son tres breves análisis que no sólo se detectaron en las situaciones detonantes sino que a su vez sirven para asociar con lo que ya se mencionado para así mismo generar un tejido que nos permita poco a poco a entender el grupo en sí mismo.

Los estudiantes “problema” en las sesiones presenciales.

En las páginas iniciales de este trabajo plasmé parte de mi experiencia presencial en los primeros dos y únicos días en los cuales interactué con los estudiantes. En ellos, retomo un poco, se evidenció una serie de actitudes que mencioné como un “fiasco” dado que un porcentaje muy mínimo de lo que había planeado –un 10%- coincidió con lo que había ejecutado, el resto, fue un descontrol; sin embargo *ése* <<descontrol>> es el que veo necesario traer a discusión para posicionar susodichas acciones como resistencias.

Coloquialmente se nos han presentado las *resistencias* como algo meramente negativo, como un acto en *sí mismo* que evoca un rechazo tanto en quien lo presencia como en quien lo ejecuta; sin embargo, si agudizamos un poco más el ojo en relación con lo que hemos venido dialogando hasta ahora, la *resistencia* no sería un acto en sí mismo sino un eco; es decir, en términos de Pichón Reviere, detrás de un contenido manifiesto, de un acto (lo explícito) hay un contenido de lo latente (lo implícito) (1980) ¿La actitud del estudiante es reflejo de su entorno? Wolcott nos ayudó a aclarar esta interrogante manifestando que la discrepancia por parte del estudiante es hacia su entorno cultural, no hacia el maestro como

individuo; en otras palabras, no tomar esas resistencias como algo personal contra uno sino como la oportunidad de empezar a dilucidar aquello que habla a través del estudiante, aquello que lo construye como persona, pero que a su vez le generan una serie de tensiones que son manifestadas con actitudes disonantes que nosotros asumimos como violentas: resistencias.

Uno de los estudiantes es Salvador, el cual se había retraído en medio de la actividad que se estaba adelantando dentro del aula: se dirigió hacia una esquina del salón y se acurrucó mirando hacia la pared. Una imagen alarmantemente fuerte para un salón de clase. Pongamos la situación en contexto. Estábamos en un grupo de más o menos 15 estudiantes adelantando una actividad que consistía en crear y nombrar un personaje que articulara un tipo de animal con un elemento natural: león de agua, gato de agua, águila de fuego, chita de fuego, etc. Salvador nombró a su personaje como *superhéroe del amor*, a los oídos de sus compañeros fue un detonante de risas y burlas. En silencio los observó, sintió que le vulneraron y su actuar se canalizó en tomar distancia de ellos e irse hacia el rincón del salón. Claramente este es un acto de acoso psicológico en el cual sus compañeros lanzan juicios contra él, esto le indujo un tipo de presión que le detonó una sobresaturación de ideas que generó una actitud de desconexión ante ese entorno y la respuesta corporal ante el hecho es tomar distancia, huir *del ahí*; la huida como una respuesta corporal frente al presente, huir del presente, tomar distancia de lo que detona la ansiedad ¿Qué es lo que llama la atención acá? Que desde la etapa de confinamiento, es decir, desde que trabaja en su casa se ha convertido en <<un alumno 10>>. Similar y muy parecido a los otros dos casos que se presentaron en la sección presencial: el del Daniel, que fue el que se escondió debajo de la mesa, y Rosa, quien fue la que se paró de frente hacia la pared y quedó mirando fijamente hacia ella. Durante la etapa del confinamiento han respondido con mayor disposición, han tenido voluntad de trabajo, escriben seguido a través de los celulares externando sus inquietudes, entregan sus pendientes a tiempo e incluso, si no lo hacen, escriben solicitando algo de plazo ¿Qué decimos?: ¿"Qué maravilla? ¿Grandioso? ¿Genial? ¿Mejor no pudo haber ocurrido? Barajemos esta situación por partes.



Bien podríamos tomar estas acciones como un caso más de bullying, de matoneo, de violencia al interior del aula y de la necesidad de resaltar que si forjamos las condiciones propicias el alumno puede trabajar a gusto: por ejemplo en su casa y solo; y luego, evaluando estos resultados, haciendo un contraste de entornos, *entourage*, y de interacciones entre el sujeto, el medio y los grupos, todos, finalmente, podamos gritar alegremente y al unísono “¡¡¡Lo estamos logrando, la educación en línea funciona!!!” tal cual reza un pendón en las calles de Uruapan. Pero un momento, la vida no es una burbuja; y si celebramos esto, estamos celebrando el encierro. La vida no es el encierro, a estos estudiantes se les está negando la posibilidad de afrontar y enfrentar la vida. En cinco, diez, quince años, cuando se encuentren inmersos en una situación conflictiva y alguien se les burle de su nombre ¿cuál será la respuesta? ¿Salir corriendo del lugar? ¿Tirarse en un rincón? ¿Dar la espalda y pensar que no está ocurriendo? Aclaro que acá no estoy haciendo una apología a la reacción y que a la primera ofensa la respuesta sea potencialmente desproporcional al ataque; no, nada de eso. Lo que estoy puntualizando es que esto es una dinámica que se está presentando de manera particular en un contexto de pandemia y por tanto no ha de desviarse o dejar pasar por alto la intención del acto educativo que pasa por educar para la vida.

De manera inicial, muy general y somera, puedo tomar algunas referencias como las de Guajardó y Rivera (2018) para entender un poco el acto educativo. Presentan una idea del acto educativo basada en la disposición y capacidad de construir conocimiento desde el ser y su existencia, donde la interacción se soporta sobre una serie de contenidos, y donde la interrelación de lo macro a lo micro y viceversa, es decir, desde lo social hasta lo individual pasando por la cotidianidad de los grupos, cuestione, reafirme y transforme diversos de los ámbitos entre los cuales nos encontramos inmersos: cultural, político, social, económico, religioso, ideológico; desde los cuales hay una clara voluntad manifiesta de hacer aprender desde un *uno* hacia un *otro* en las condiciones óptimas de manera significativa, consciente y libre. (Guajardó Espinosa & Rivera Morales, 2018, págs. 65-69)

Bastante interesante el aporte que hacen los autores, aporte al cual quiero complementar dos elementos: más que disposición, intención; y más que condiciones óptimas, condiciones y ya. Disposición puede que tengamos todos en todo momento, podemos tener disposición de tiempo, disposición de estar en ese lugar, disposición de estar con esas personas, sin embargo, el salto cualitativo del estar al hacer está en la intención: si llego con unas intenciones a ese lugar durante ese tiempo con esa población en particular es otra actitud la que asumo, es otra la lectura que hago del entorno, es otra la modalidad de acción la que ocupo. Cuando hay intención hay voluntad de acción ¿Frente a qué? Frente a un objetivo ¿Cuál? El de incidir en el ser y su existencia desde unos contenidos. Esos contenidos abordados desde la intención juegan el papel de interpelar, de cuestionar, de remover, porque el contenido en sí solo no dice algo. El contenido como tal el estudiante lo puede abordar en cualquier momento, en cualquier fuente, pero es el docente con la intención el que le da un valor.

Ahora, frente a las condiciones óptimas. Qué complejo es esto de lo óptimo porque estaríamos jugando al *gran hermano* de que cada uno de los detalles que está presente en la situación juegue un papel particular espacial y temporalmente hablando, pero aun así se nos pasa un detalle: todo es dinámico, todo está en constante cambio, todo está en constante movimiento, empezando por nosotros mismos. Si aterrizamos el acto educativo al aula puede que esta espacialmente esté “bajo control”: los puestos, el pizarrón, la silla del docente, etc. Sin embargo, todas y cada una de las personas que está allí viene con una historia que, si lo

ponemos en términos de la psicología social, cada cual viene con su Esquema Conceptual Referencial Operativo, ECRO, (Pichón-Riviére, 1980) que no es otra cosa que las referencias que constituyen a una persona y que pone en *disputa* con otras. Esas referencias al ponerse en *disputa* es a lo que le apuesta el educador, porque precisamente las referencias abordadas en el acto educativo son las que el estudiante va a apremiar o a rechazar no sólo ahí sino en los diversos ámbitos y grupos con los que interactúe a lo largo de la vida. Por ello, retomando el caso del Salvador, Daniel y Rosa, las actitudes que asumieron en el aula fueron eco de las referencias que han adoptado a lo largo de su vida, abordar un acto educativo con ellos implica que se cuestionen esas referencias en el presente y las proyecten hacia su futuro ¿Cómo? Esa inquietud guiará la intervención.

La que urge un maestro.

El caso de esta estudiante, Gabriela, tiene un matiz interesante porque al revisar su libreta esta está decorada con gran detalle: la caligrafía, los márgenes, las formas que usa para realzar los contenidos, los colores con los cuales se dibujan esas formas, signos de expresión, colores diferentes para diferenciar mayúsculas de minúsculas, buen manejo del espacio que brinda las hojas, un uso intencionalmente intenso del color porque no es tenue sino muy marcado y demás; sin embargo, todo estos detalles se quedan en la transcripción de la guía más no en el desarrollo de la misma, es decir, plasma sobre su libreta la voz del maestro más deja de lado la suya propia ¿Qué evidenciamos acá? Inconscientemente está reclamando la voz orientadora por parte del maestro ¿La voz? Sí, la voz como objeto.

Mladen Dólar, en su texto “Una voz y nada más” (2007) desarrolla toda una serie de elementos que posicionan a la voz como algo más que una función anatómica y la coloca como una herramienta que colorea la percepción: la voz como significado; la voz como apreciación estética. Para aclarar esta percepción, mencionaré uno de los ejemplos que el autor coloca en su título:

Existe una historia que cuenta lo siguiente: en medio de una batalla hay una compañía de soldados en las trincheras, y un comandante italiano emite la orden “soldados ¡ataquen!²⁰”. Grita con una voz alta y clara para ser escuchado en medio del tumulto,

²⁰ *I soldati attaccano!*

pero nada sucede, nadie se mueve. Entonces el comandante se enoja y grita más alto “soldados ¡ataquen!”. Nadie se mueve. Y como en los chistes las cosas tienen que suceder tres veces para que algo despierte curiosidad, él grita aún más alto “soldados ¡ataquen!”. En este punto hay una respuesta, una pequeña voz se eleva desde las trincheras diciendo elogiosamente “*che bella voce*”, “qué bella voz” (Dolar, 2007, pág. 13)

Con este ejemplo hace la diferenciación entre la voz como objeto significado y la voz como objeto de apreciación estética. El objeto voz como significado hace referencia al contenido explícito de la enunciación, a la mención que exige una acción explícita como respuesta. En el caso de la cita es “soldados ¡ataquen!”, aunque en un terreno del ámbito escolar institucionalizado como lo es la escuela bien puede ser “desarrolle este ejercicio, haga esta tarea”. Si lo vemos desde las diversas relaciones que explícitamente se marcan en el aula, claramente la voz del maestro demandará elementos puntuales cada vez que se pronuncia, algunas veces con un tono más acentuado que otros, pero con el mismo objetivo: exigir que la respuesta sea manifestada a través de una acción concreta.

En el objeto voz como apreciación estética ocurre todo lo contrario, no se asume la enunciación como una expresión a la cual se le debe dar puntual atención porque esta viene cargada de instrucciones concretas, sino por cómo viene presentada: su forma. Para ser muy gráfico en este asunto al autor refiere el canto de una ópera, sin embargo, para que haya una cercanía a la idea, desde mi para ustedes que me están leyendo, lo posiciono en que piensen en un canto que escuchen en repetidas ocasiones precisamente por cómo suena y no propiamente por lo que dice. He ahí el factor de lo estético en la voz, un sonido que endulza, envuelve y transporta.

Piotr Ilich Tchaikovski es reconocido, entre otras obras, por la titulada *el lago de los cisnes*²¹, una composición musical orquestal adaptada al ballet formada por 32 movimientos; en su movimiento número 9, el que da cierre al acto primero, *finale*, es el que se ha hecho más conocido para referir la obra²² ¿A qué viene esto? Aunque esta composición fue

²¹ En ruso Лебединое Озеро [*Lebedínoye óziero*]

²² Bien se puede buscar en la plataforma de YouTube: Tchaikovski - Swan Lake (complete) desde el min. 23:57 al min. 26:32. <https://www.youtube.com/watch?v=ILfgvsH0m9E>

estrenada a finales del siglo XIX -1877- su sonido todavía se toma como referencia para algunas agrupaciones musicales contemporáneas y no precisamente cercanas al ballet sino con tendencia a lo que se denomina sonidos extremos: death metal. El death metal se caracteriza principalmente por el uso de voces guturales, la agrupación que quiero traer a la discusión, The Agonist, es una agrupación canadiense donde quien hace las voces es una mujer, una mujer que hace voces guturales. Además de desarrollar su tono natural como soprano, también hace guturales. Ellos, The Agonist, toman la composición de Tchaikovsky y le hacen una serie de arreglos de estudio para dar como resultado una versión *a capella* de la pieza musical. Suena tan bien que acá la voz es tomada como un claro ejemplo de lo que se menciona en relación a la voz objeto como apreciación estética.²³

¿La voz del maestro puede llegar a este plano de apreciación estética? Claramente el primer referente que podemos hacer del cómo apreciar la voz del maestro en ejercicio es desde el objeto voz como significado, sin embargo, si nos aproximamos de nuevo en el plano educativo esto puede ser aclarado desde allí. En el acto educativo hay otros elementos base a tomar presente, estos son el de sujeto supuesto saber; y, la transferencia. El sujeto supuesto saber, SSS, es la figura que desde el niño mira al maestro como *sujeto* que puede ser portador de un supuesto saber para él, es el referente en el cual se explora a través del conocimiento que el maestro posee y así mismo se acerca a ese conocimiento. Puede que uno como maestro no tenga el conocimiento, pero finge tenerlo ante el niño para que éste se acerque a conocer. Ahora, esto va de la mano con el otro elemento, la transferencia. La transferencia habla cuando el conocimiento que se aborda va en función de las *necesidades* del estudiante y no del maestro, es decir, el maestro sí, como poseedor de ese conocimiento, pero a su vez, ese conocimiento como un acompañante de lo que el estudiante quiere conocer. Es diferente cuando yo le digo al estudiante “tiene que aprender” cuando si quiera él se ha hecho participe en manifestar si quiere aprender algo. Para el caso concreto de esta estudiante, y sus semejantes, ella está reclamando que quiere un saber, que ve en el maestro ese sujeto supuesto saber que le permitirá explorar el conocimiento, más no, y en esto hay que ser claros, propiamente de la materia de artes. Quiere aprender de un maestro, sí, pero no propiamente

²³ Se puede buscar en la plataforma de YouTube como: The Agonist Swan Lake.
<https://www.youtube.com/watch?v=FTOBn7EQpGk>

de artes, sólo quiere aprender de un maestro de la manera previa a la pandemia: de manera presencial.

Entonces, aclaro, explícitamente no es mi voz la que en sí misma es un atributo estético, ni tampoco de que los anteriores maestros de esta estudiante hayan sido portadores de un registro sonoro encantador, no, sino que la voz representada en este caso por los talleres que envió vía Whatsapp, hace las veces de ese *referente* que necesita la estudiante para asimilar la idea de que posee un *supuesto saber* del conocimiento que ella quiere conocer, y a su vez, vean lo interesante de esto, *colorea la percepción* -literal- del maestro en su libreta. Para ella, la instrucción que recibe es ese atributo estético. Cada vez que tiene acceso a una guía la transcribe tal cual por lo que representa más no por lo que dice; está transcribiendo la voz del maestro por lo que alude en su forma más no en su contenido. Está siendo el soldado que mira al comandante fascinado y dice *che bella voce*.

El dispositivo digital como fetiche.

Recién empezó el confinamiento salió a flote una <<deficiencia>> si lo podemos llamar así: muy pocos estudiantes de edad adolescente no tenían celular propio, el celular o los celulares que habían en su círculo familiar eran propiamente de los adultos y no precisamente por un posicionamiento crítico ante el uso de dispositivos digitales que ellos como tutores percibían, sino por algo más complicado porque parte de su nivel adquisitivo se refleja allí. Tenemos presente que los adultos de estas familias son personas que están en condiciones laborales donde se les garantizan pocos derechos o se les vulneran demasiados, es decir, hay notables índices de precariedad socioeconómica con los cuales saciar las necesidades básicas se vuelve un desafío y aun así, en medio de esta vulnerabilidad, se posiciona como obligatorio adquirir un dispositivo digital, ya sea computadora o celular.

Karl Marx en “el carácter de fetiche de la mercancía y su secreto” (Marx, 1867) nos refiere que todo *objeto de uso* tiene dos connotaciones básicas para entenderle: el objeto de uso como producto y el objeto de uso como mercancía. Cuando el objeto de uso es percibido como producto es porque hay un reconocimiento del trabajo invertido para poder producirlo; esta noción de trabajo se entiende como la transformación de la materia por parte del productor, es decir, el tiempo y fuerza de trabajo empleado por el trabajador para transformar

la materia prima en un objeto de uso. Me explico. Transformar una pieza de madera en una mesa de madera implica que el trabajador esté en condiciones materiales propicias para poder hacerlo. Creo que <<propicio>> acá juega el mismo papel que <<óptimo>> mencionado unas líneas arriba; lo propicio en la sociedad actual bajo una dinámica de pandemia, no involucra propiamente una buena vivienda, buena alimentación, buen estado de salud que hace parte de lo que Marx menciona como verdad fisiológica, es decir, lo necesario para suplir el “gasto de cerebro, nervio, músculo, órganos de los sentidos, etc.”; ni mucho menos un espacio propicio de trabajo y herramientas aptas para el mismo, sino sólo el conocimiento, la técnica, la fuerza de trabajo y el tiempo de trabajo. Cuando el objeto de uso es reconocido como *producto* hace un breve acercamiento para reconocer estos elementos, cosa que ni por asomo sucede con la mercancía.

Cuando el objeto de uso se clasifica como mercancía se está desconociendo fuera del proceso de producción y los productores, un carácter meramente objetivo. La mercancía, nos dice Marx, es una relación fantasmagórica entre las cosas que anula las relaciones sociales entre los hombres mismos que han producido ese objeto de uso, como si los productos en sí mismo estuviesen dotados de vida propia e independencia recíproca. Esa “vida propia” de la cual es dotada la mercancía es lo que se ha de denominar fetichismo, fetichismo de las mercancías ¿Cómo se relaciona esto con lo que se está abordando? ¿Qué relación tiene la visión de Marx ante los objetos de uso con las dinámicas de la Secundaria? Los dispositivos digitales como fetiches.

Una vez declarada la pandemia en marzo de 2020 por parte de la Organización Mundial de la Salud, varios gobiernos a nivel mundial, entre esos el mexicano, organiza una serie de dictámenes que harán parte de las medidas de confinamiento. El estado de Michoacán, inmerso en estas dinámicas, acoge los parámetros propios del nivel educativo como lo son los programas de “aprende en casa”. Con estos programas se adecua una serie de lineamientos plasmados en el numeral 2, capítulo II, sección I, artículos del 5 al 7 del documento *Una nueva convivencia. Lineamientos para vivir en comunidad y afrontar el Covid-19*. Dentro de los lineamientos se exige a los maestros como actores fundamentales “mantenerse en comunicación con sus alumnos, orientarlos en sus actividades y encargarles

tareas y ejercicios” (SEP, 2020). Con esta exigencia que hace énfasis en la *comunicación* se arrincona a los padres de familia.

Se fuerza el imaginario de que a través de los dispositivos digitales los estudiantes podrán mantener el vínculo con la escuela por medio de la comunicación y así suplir el acto educativo en medio de la contingencia. Se crea una exigencia. Muchos núcleos familiares, como se mencionó, no tenían en casa más que los dispositivos propios para atender asuntos en su mayoría laborales y se ven en la obligación de adquirir dispositivos para los educandos, creyendo fiel e ingenuamente que con esto estarían atendiendo a generar un nuevo vínculo educativo. Pavadas. Se desconoce e ignora por completo que por el sólo hecho de adquirir el dispositivo digital este no garantizará un ejercicio pleno y fluido del acto educativo. En un contexto escolar un dispositivo digital no garantiza comunicación, instrucción, orientación, formación. Se cree que el dispositivo por ser dispositivo en sí ya solucionó los problemas que se presentaron desconociendo desde toda mirada las relaciones sociales detrás del educando, por eso se convierte en un fetiche, porque se cree que la laptop, la tablet, el celular por sí solos son la solución a un problema que requiere comunicación. El tener y usar un dispositivo creado para la comunicación no garantiza la comunicación y más cuando esta se piensa de manera grupal. Además, retomando las condiciones laborales de la población adulta que rodea a estos educandos, con el fin de obtener el dinero suficiente para adquirir el dispositivo están haciendo un sobre esfuerzo en fuerza y tiempo para poder comprarlo, incluso con ellos al lado, experimentando un agotamiento, pero en la medida de que esto se justifica para adquirir el dispositivo la remuneración se asume como un goce y cuando se experimenta un goce con algo tóxico fácilmente se puede llegar a un plano de enfermedad mental. La persona se activa como potencial consumidor: me esfuerzo más, trabajo más, obtengo una bonificación en mi remuneración para el dispositivo y el cómo mantener el funcionamiento del mismo.

Un breve panorama

Hasta acá, se presentó un panorama de lo percibido a través de las sesiones en línea, sin embargo, al hacer este rastreo y al intentar entender esto dentro de una dinámica escolar y de grupo, estas situaciones y/o comportamientos generan inquietudes frente a los estudiantes que se han mencionado previamente al apartado o incluso los que no. Si a los que le hacían

matoneo han “mejorado” su capacidad de desempeño escolar fuera del aula presencial, a los que les escolarmente les iba bien de manera presencial ¿Ahora en línea les va “mejor”? Con base a un caso como del Gabriela ¿Dónde está quedando la voz del estudiante? El caso de los que han adquirido un dispositivo para cumplir a una demanda implantada, han develado todo un panorama social de explotación ¿Están condenados a reproducir este panorama? Si sumamos estos tres elementos someramente abordados en el apartado y lo potenciamos como una problemática que se puede replicar en el grupo, en varios estudiantes de la Secundaria, en varias Secundarias a nivel municipal, estamos al frente de una problemática que está haciendo un tipo de efecto embudo en estos estudiantes. Ellos no son el problema tan sólo son una cara más de él. Sigamos trabajando con ellos desde el área de artes con una intencionalidad de intervención de educación histórica que es lo menos que puedo hacer en estos momentos.

-Capítulo 2-

La intervención

He de mencionar que esta parte la empecé a escribir en mayo de 2021, un mes sumamente tensionante porque estaba viviendo dos acontecimientos que me dieron una tacleada fuerte en la vida: el asesinato de mi padre a mano de paramilitares y el paro nacional en Colombia. En ese orden de ideas, el día que supe lo de mi padre viajé inmediatamente a Colombia para atender en abrigo de mi familia aquella situación; y, estando allá, estalla un paro nacional sin precedentes: ha tenido tanta fuerza que hasta la Corte Interamericana de DDHH (CIDH) y la Organización de Estados Americanos (OEA) claman para que cese el atropello y la violación masiva violenta de derechos humanos que se está dando en la nación. Ya me encuentro en México y ser consciente de eso, a la vez que tengo que sentarme a redactar la tesis, es algo sumamente complejo. Es tanta la sensibilidad que uno desarrolla en el terreno educativo, una sensibilidad puente para el diálogo entre subjetividades que, en situaciones así como las vividas, el diálogo intrapersonal se vuelve una prioridad para saber qué partes de la subjetividad escuchar. No hay necesidad de volverse una piedra, ni mucho menos una fría, sólo poco a poco aprender a dialogar de manera dialéctica ¿Dialéctica? Sí, dialéctica porque además del quehacer introspectivo debo reconocer y fortalecer el ámbito en el que me encuentro ahora, el ámbito académico. Optar de forma comprometida por la academia en un mundo que está en constante crisis, es de admirar. También es un campo de compromiso. Lo cual me hace pensar que quienes usan la academia para nutrir sus egos y evadir su compromiso social no son más que un catre de egoísmo e irresponsabilidad.

Lo anterior lo escribí porque al reconocer al niño como maestro me permití tomar esta enseñanza. En una ocasión solicitando un trabajo a los estudiantes de la Secundaria, uno de ellos, que aún no lo había entregado, me escribió “Sí Perdón profe es que estoy teniendo problemas familiares mi papá y mi mamá. Ahorita se lo entregó profe”. Lo asumí en su momento como una petición de espera, aunque quedó ahí dando vueltas y lo pensé de mejor manera. Más allá del impedimento para enviar el trabajo hay que ver el nivel de confianza

con que se comunica y, a su vez, el ejercicio que está llevando a cabo de evitar que se le estanquen las ideas por no comunicarlas. Dice Atahualpa Yupanqui “Que no se quede callado quien quiera vivir feliz”. Para mí eso fue un haz de luz: si él no me ha podido enviar el trabajo por lo que se le están presentando en casa y al manifestarlo está dando pie para que entienda un poco su situación, lo mismo puedo hacer yo, referir que en estos momentos se me está dificultando redactar la tesis por lo que estoy pasando, percibiendo, pensando; reconocerlo dará y hará espacio para pensar y decir otras cosas. Y así fue, y acá estoy. Una vez escritas estas palabras he pasado de disponer de tiempo para redactar la tesis a invertir mi tiempo redactando la misma. Entremos en el cuerpo del trabajo.

La intervención educativa

Elaborar una intervención educativa no es tan automático, no es como tenía presente en un principio de que es el elemento final de la implementación, no, la intervención se viene tejiendo desde el primer momento de interacción que se tiene con la comunidad educativa y particularmente con los estudiantes. Son todos esos elementos, situaciones, orientaciones, reflexiones, espacios, tareas enviadas, tareas recibidas, llamadas, preguntas que escriben, inquietudes que plantean, la excusa médica, la ausencia en la sesión, la participación, el diálogo con los maestros, con los directivos, los ejercicios de redacción de uno mismo, las horas de diálogo con las hojas en blanco de la bitácora, mis experiencias como persona, todo eso, y hasta más cosas que por el momento se me quedan por fuera, hacen parte de la intervención porque todo ello es un tejido que, puesto sobre la mesa, debo organizarlo no para generar algo nuevo sino para potenciar lo que ya está hecho; o mejor aún, para potenciar lo que se viene haciendo. La intervención no es otra cosa que mover el timón hacia algo que ya viene andando, a darle un nombre a algo que ya viene siendo.

En esa medida, cuando me dispongo a hilar fino con los perfiles de los estudiantes con los que estoy trabajando, percibo que me han dicho tantas cosas en diversos lenguajes que lo que tengo que hacer es retomar esas diversas expresiones y canalizarlas en elementos puntuales que respondan a lo que ellos ya me han manifestado. Ellos, los estudiantes, en estos meses de interacción (95% digital, 5% presencial) desde la forma en que escriben, el cómo

lo hacen, los colores que usan, los referentes que plasman, ya me están diciendo qué es lo que necesitan. Lo único que tengo que hacer es atender sus peticiones y con base a eso afinar las herramientas de diálogo. Frente a eso, lo primero que me pensé fue aterrizar dos elementos: condiciones e intenciones.

Condiciones

Había mencionado que para impulsar el acto educativo no se requería de condiciones propicias como si fuéramos *el gran hermano* sino de condiciones y ya, de trabajar con lo que se nos presenta, y de ahí en adelante forjar una *intencionalidad* de acción que responda a lo que se está dando. Por ende, pensarse lo de las condiciones es hacer como una especie de ejercicio cartográfico, un mapeo macro/micro que nos amplíe la visión de quiénes son estos estudiantes que están allí involucrados en este proceso.

Con unos de los estudiantes, Daniel, empecé a hacer un listado de condiciones:

- La comunicación con él es meramente digital, primero con el dispositivo celular de su mamá y luego con uno que le dieron
- Tiene una hermana y un hermano mayor
- Vive con ambos padres.
- Está diagnosticado con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, TDH.
- Tiene un quiste en el cerebro.
- Le gustan los animales y quiere ser veterinario.
- En su libreta usa el color de manera intensa y a gusto, no escatima espacio en las hojas ni tonos de colores para externar a través de los dibujos lo que en ese momento percibe pertinente expresar.
- Me escribió para felicitarme en el día del amor y la amistad.
- En los días que tuve que viajar a Colombia para atender el sepulcro de mi Sr Padre, y que ello implicó desentenderme por un par de semanas de la dinámica de la secundaria, me escribió para saber por qué no había impartido clase.

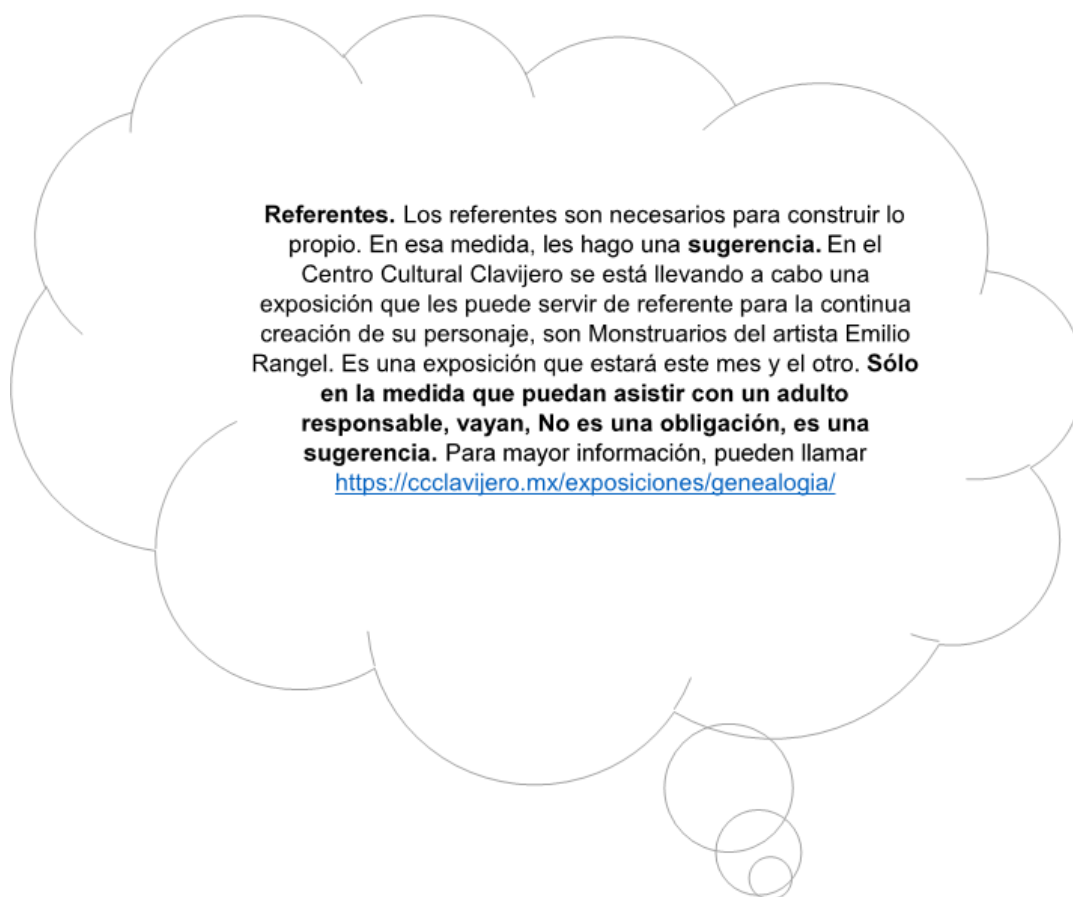
- En una ocasión que le escribí para que me enviara evidencias de sus avances, me dice “Sí Perdón profe es que estoy teniendo problemas familiares mi papá y mi mamá. Ahorita se lo entregó profe”.

Lo anterior, son expresiones explícitas que se han dado a través de un medio como Whatsapp. De igual forma, a través de sus libretas, han manifestado otra serie de elementos que poco a poco van ampliando el panorama de quiénes son estos estudiantes. Ejemplo. En el mes de noviembre de 2020 se sugirió ir al Centro Cultural Clavijero a ver una exposición de Emilio Rangel. Esta exposición llamada *Genealogía*, realza, desde la plastilina epoxica, la diversidad genética que puede haber en la evolución. El autor fuerza un poco este principio de diversidad genética y genera híbridos entre seres humanos, animales y algunos personajes de series animadas del siglo XX. Sólo se sugirió ir a la exposición, no era obligación ir, sin embargo, aunque no fue, este estudiante lo tomó como referente para contarse a sí mismo.

	
*Esta imagen es un registro propio hecho en noviembre de 2020	Fotografía de la libreta de Daniel

Dice “Estoy muy aburrido y sólo tengo que salir para tener amigos” Sin solicitarlo lo manifestó. Lo cual da a pensar que para conectar con la voz del estudiante en un ámbito

escolar, particularmente desde el área de artes visuales, hay que mostrar las herramientas como una invitación, una sugerencia, un *algo ahí* puesto en la mesa que él pueda tomar como un instrumento para decirse. Copio un pantallazo del taller correspondiente al 23 de noviembre de 2020.



Con todo ello me pensé ¿Cómo hago para ampliar y visibilizar el marco de las *condiciones* con los estudiantes? Es más ¿Qué estoy entendiendo por *condiciones*? Lo entendí de la siguiente manera: *todo* aquello que converge en el estudiante como persona y lo induce/empuja a llevar la vida que lleva; entiéndase: lugar en que reside, personas con las

que reside, tiempo en el que han habitado ahí; de lo que vive, qué le agrada; de lo que vive, qué no le agrada; de lo que le agrada, cómo lo puede cuidar para que continúe así; de lo que no le agrada, cómo lo puede intervenir para cambiarlo. Parte de esos elementos se pueden explorar con lo que ya se ha trabajado. Esto nos da una pista para aterrizar lo de *las condiciones*.

En primera medida es necesario dinamizar un poco el formato tipo encuesta formal, enumerada con preguntas concretas y respuesta múltiple, porque ello puede llegar a chocar con una dinámica como la que nos está invitando a explorar una situación como la que se presentó. En esa medida, la mejor forma de continuar con esto es realzando el carácter de *antifaz* que puede representar el dibujo, o más bien el personaje dibujado, para el estudiante.

Desarrollar una idea como esta no implica partir desde ceros sino tomar *qué y cómo* se ha trabajado, para así mismo reorientarlo con lo que se quiere hacer. De esa manera, con los estudiantes, hace varios meses, se había trabajado la creación de un personaje con la intención que se contaran desde allí, que no se sintieran expuestos al momento de referir algo, que ese personaje ficticio que habían creado fuera a la vez un canal que desde la ficción conectara con la realidad, con su realidad ¿De dónde viene esto?

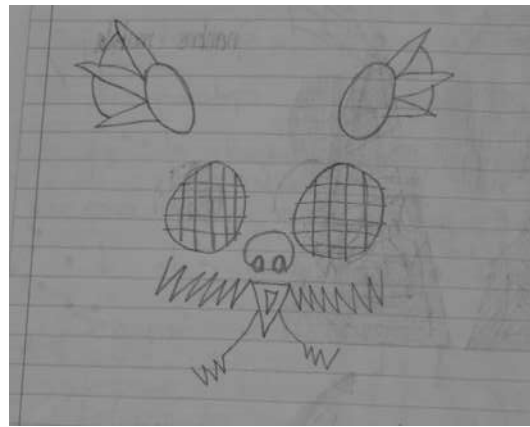
En un momento de la práctica me pensé que la mejor forma de orientar a través de un dispositivo digital era por medio de la instrucción porque es muy complejo abordar el acto educativo desde un dispositivo digital, es muy complejo impulsar un ambiente formativo a través del dispositivo digital ¿Qué hacer? Instruir, la instrucción está soportada sobre la individualidad. Aunque tenga en mi pantalla un recuadro que me indica la “presencia” de 13 estudiantes, sólo los puedo “atender” de manera individual, “darles la voz” de manera individual y “escucharlos” de manera individual. Con esta modalidad digital la posibilidad de trabajar como grupo se dispersa, se esfuma y sólo queda retomar la instrucción. Ni siquiera se les puede ver los rostros porque por los inconvenientes de conexión, evitan activar la cámara de vídeo.

Algo clave en la instrucción es el referente a seguir, el ejemplo es el fundamento, la copia es el objetivo ¿Cómo instruir en las artes visuales? Además de referirles qué hacer y cómo hacerlo, hay que presentar el modelo. El cómo puede quedar ello o aquello pasa también por mostrarles una posibilidad de cómo podría quedar. Con lo anterior, si la

intención es que ellos creen un personaje, es necesario crear el personaje y exponerlo. Además, pensé que si muestro que lo que ellos van a trabajar también lo trabajé, es una forma de que quieran trabajar. Les presento a Budraga, mi avatar ante ellos.



Su nombre Budraga responde a la fusión de las iniciales de búho, dragón y gato, Budraga. Para la creación de sus personajes me pensé una especie de “bestiario”, les di la posibilidad de que tomaran rasgos de búhos, dragones, gatos, perros, escarabajos y moscas para que los mezclaran entre sí y crearan sus personajes. Estos fueron algunos de ellos.



“Mobula” personaje creado por Salvador



“Hachi” personaje creado por Daniel

Hay elementos particulares a realzar acá. La primera vez que realicé el ejercicio los estudiantes sólo tomaron algunos elementos gráficos únicamente para asociarlos en un rostro; sin embargo no asignaron personalidad alguna a su personaje a menos de que se los solicitase, solicitud que hice explícita en el segundo momento que realicé el ejercicio a través de las siguientes inquietudes ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿Qué come? ¿Tiene familia? ¿Dónde vive? ¿Qué hace? ¿Qué le gusta hacer? ¿A qué se dedica? ¿Tiene súper poderes?

En este segundo momento, el ejercicio estuvo acompañado por una carta, una carta a nombre de ellos dirigida a alguien en la que contaran lo que quisieran. Haciendo una relación entre los contenidos de la carta y las preguntas que enuncié anteriormente hallé algo: a través de los personajes los estudiantes se pueden decir, hay características propias de ellos que asignan directamente a los personajes. Veamos unos ejemplos.²⁴

Yedidia en su carta coloca “... también amo la playa las alvercas y todo lo que tenga que ver con agua...”. Y entre las características de su personaje menciona “... le gusta el agua, le gusta nadar y vive cerca de un río en la montaña más alta del mundo”.

Gabriela manifiesta en su carta “... también me hace sentir feliz el poder aver estado con mi familia juntos siempre y apoyarnos en todo, también me siento o me hace sentir muy contenta y feliz poder convivir con mis mascotas y en ocasiones con la naturaleza”. Y entre las características de su personaje refiere “... pinta, colorea, dibuja, hace tik toks, convive

²⁴ La transcripción es una fiel copia del original

con su familia, le gusta pasear con su familia y familiares a espacios naturales y recreativos... se dedica a estudiar, a grabar tik tok, y atiende a sus mascotas”.

Se pueden mencionar más ejemplos en los que incluso hay aspectos físicos del estudiante como la talla fijados en el dibujo de su personaje, también el lugar de residencia, gustos alimenticios, apariencia física e incluso edad. Con lo anterior puedo deducir que el personaje es una buena herramienta para que el estudiante se exprese y este a su vez pueda ser un vehículo para dar eco a la realidad que lo rodea. Es lo que en términos de Lacan se asume como “extimidad”.²⁵

La intención

La intención es un paso hacia la voluntad, hacia la concreción de aquello ideado. La intención no es idea, no es idealización, es impulso para que ello que está en la mera abstracción adquiera un sentido en la realidad presente. Aunque se pueden presentar imprevistos en la viabilización, la intención no es accidentalizada; tal vez en su proceso adquiramos un nivel de maniobrabilidad audaz con lo que se presenta, más no quiere decir que se desvíe del objetivo inicial. La intención es marcar un margen, amplio o reducido, con aquellos elementos que estamos dispuestos a tolerar para trabajar con ellos. En esa medida, la intención que surge con estos estudiantes es que se cuenten a partir de sus personajes y que desde ahí haya un proceso de construcción de narrativas en la cual incorporen herramientas temporales ¿Cómo?

Ya han creado un personaje, ya tenemos un *qué* para viabilizar su voz; quedó evidenciado a través del ejercicio que el personaje responde a un carácter de extimidad, de hacer público aquella intimidad íntima, aquella privacidad invertida, que nos permite detectar no tanto una fidelidad en sus palabras sino un canal de enunciación. Quiero hacer énfasis en esto. El interés no está en detectar la veracidad de lo que el estudiante cuenta a través de su personaje sino sólo en el hecho de que se cuente; este *antifaz* es a la vez una frecuencia que

²⁵ Para ahondar en el término, bien se puede consultar “*El seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis*”.

el estudiante se permite sintonizar para poder comunicar algo. Me explico. Varias veces cuando al estudiante se le pide que participe en clase se manifiesta dudoso entre lo que va a decir, entre lo que supone que el maestro quiere escuchar, entre la mirada atenta de sus compañeros y lo que quiere manifestar en realidad; en medio de todo ello, el estudiante escoge lo más conveniente que, para varios casos, la mejor opción se inclina hacia el silencio. Sin embargo, una vez realizado este ejercicio en paralelo a pedir una participación abierta que implique alzar su voz, optan sin discusión alguna escribir/contar desde sus personajes lo que se les solicita. Veamos un caso particular



1-¿Cómo se llama?
R=Gato y dragón

2-¿Qué hace / Qué le gusta hacer?
R=Este nada, y que le gusta hacer trapar insectos

3-¿A qué se dedica?
R=nada caminar

4-¿Tiene super poderes?
R=NO

5-¿Tiene familia?
R=NO

6-¿Cuántos años tiene?
R=32

7-¿Dónde vive?
R=En una casa

8-¿Qué come?
R=croquetas

En el momento de crear su personaje, al cual llama Dragónto, Rosa se limita describiéndolo superficialmente; sin embargo, una vez dimensiona su personaje como herramienta para decir, fluye en su ejercicio de escritura; no tanto por la cantidad de caracteres plasmados, sino que este personaje hace las veces de un escudo que la blindo de la pena y le permite decir con confianza. Haré transcripción de uno de los ejercicios. La orientación fue directa “Con base al ejercicio anterior, escriban lo que quieran”. Aclaro, en la transcripción me tomo el atrevimiento de agregar uno que otro elemento en cuanto a ortografía para que quede un poco más claro el mensaje, y a su vez agrego una imagen del escrito como tal, el original.

Pues se siente un poco incómodo porque casi no tiene la confianza ni la seguridad. Él mismo piensa que se van a burlar de él, por eso es un poco tímido, pero ya con el tiempo se le va a pasar a Dragónto. Y de los recortes se siente a gusto aunque piensa mucho a responder, pero le encantó las actividades. Esperemos ya no sea tímido, la verdad. Aunque a veces tenga dudas prefiere quedarse callado porque tiene vergüenza a preguntarle al maestro; en veces no habla ni participa mucho porque tiene miedo a participar o piensa que va a estar mal su respuesta. Solamente le falta que agarre confianza con el maestro y también entre sus compañeros porque casi no los conoce mucho aunque también le va a dar pena de que le lean.

Pues se siente un poco incomodo porque casi no tiene la confianza ni la seguridad el mismo piensa que se van a burla de el por eso es un poco tímido pero ya con el tiempo se le va a pasar a drogón. Y de los recortes se siente agusto aunque piensa mucho a responder pero le encanto las actividades esperamos que ya no sea tímido la verdad. Aunque en veces tenga dudas prefiere quedarse callado porque tiene vergüenza a preguntale al maestro en veces casi no habla, ni participar mucho porque tiene miedo a participar o piensa que va a estar mal. Su respuesta solamente le falta que agarra confianza con el maestro y también entre sus compañeros porque casi no los conoce mucho aunque también le va a dar pena de que la lean

Acá ya tenemos un punto a favor y es la disposición de comunicar. Ahora, otro elemento que entra a jugar es ¿Cómo garantizar una apropiación de lo que se va a enseñar? Ya se mencionó una herramienta que es la instrucción sin embargo la instrucción no garantiza una apropiación; tal vez evidencia una repetición, una copia, una memorización de lo expuesto, pero de ahí a una apropiación como tal hay trecho largo ¿Cómo garantizarlo? Se puede intentar con la zona de desarrollo próximo, ZDP.



La zona de desarrollo prójimo, nos dice Vygotsky (1979), tiene la intencionalidad de generar un diálogo entre aprendizaje y desarrollo. Ha sido un extenso debate, el cual no voy a plantear acá, que discute qué va primero si el aprendizaje, si el desarrollo, si ambos; sin embargo Vygotsky posiciona un diálogo entre ellos porque es algo que va en constante interrelación

... la zona de desarrollo prójimo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979)



Fotografía registrada por Javier Dosíl

Esta fotografía es una expresión explícita real de la definición de la zona de desarrollo próximo, y para entender mejor la definición en conjunto con la imagen y la fotografía, debemos integrar un elemento crucial: cooperación. La *cooperación* desde Vygotsky es ese motor que viabiliza la articulación del desarrollo y el aprendizaje en una situación concreta, es ese motor que articula la intencionalidad de los actores involucrados. Ahora, aclaremos lo siguiente, como el término cooperación ha sido tomado y mal usado desde el plano empresarial y financiero, acá lo hemos de realzar como un algo dinámico que alimenta la convivencia; por ello, al articularlo de esta manera nos permite engancharlo con una concepción de convivencia que se traspola al ámbito educativo: la convivencialidad (Illich, 1978). La convivencialidad, dice Illich, se conjuga en términos de ser... ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y creativa, donde la creación de la vida social es una constante fuera de los términos de productividad con la intencionalidad de hacer valer la libertad. Desde ese ámbito podemos entender la cooperación.

En la fotografía podemos evidenciarlo de la siguiente manera: para poner a andar una bicicleta necesitamos que funcionen tres elementos: equilibrio, impulso y maniobrabilidad. Son tres elementos que por sí solos no harían funcionar la bicicleta, los unos independientes de los otros anularían el acto en sí mismo; y lo particular acá es que cada uno de ellos es representado y asumido por cada una de las niñas que están allí: la mayor aporta impulso, equilibrio y maniobrabilidad; la de edad media, aporta maniobrabilidad y equilibrio; la de edad menor, aporta impulso y equilibrio. Ahora, además de ello, y quizá lo más importante, está en que hay elementos muy potentes que van más allá de lo técnico e involucran el aprendizaje: la mayor como tal también está llevando a cabo una labor de aprendizaje, está aprendiendo a orientar, está aprendiendo a cuidar; las menores también están llevando a cabo una labor de aprendizaje: están aprendiendo a escuchar, están aprendiendo a confiar. Esto es la zona de desarrollo próximo y a su vez es la base del acto educativo: el aprendizaje no precede al desarrollo, ni el aprendizaje y el desarrollo están al mismo nivel “... nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno” (Vygotsky, 1979, pág. 139). Recuerden lo que mencioné líneas arriba en relación al acto educativo: no se tratan de orientaciones para el aula sino orientaciones para la vida. Estas niñas están viabilizando el acto de educar, están aprendiendo para la vida. (Ver gráfico)

Cuando estamos hablando de unidad nos estamos refiriendo a que la ZDP involucra los procesos de aprendizaje y viceversa, la ZDP involucra los procesos de desarrollo interno y viceversa, los procesos de desarrollo interno involucran a los procesos de aprendizaje, los procesos de aprendizaje involucran a los procesos de desarrollo interno, y así sucesivamente: constantemente los puntos están en continuo contacto y retroalimentación ascendiendo y ampliando el nivel cada vez que se completa el ciclo. Ni el uno precede al otro ni van a la par, concatenación de elementos que forjan una red integral y compleja. Pero y bueno ¿Cómo viabilizar la ZDP, el acto educativo y la enseñanza de la Historia a través de un medio digital? Para entender parte de eso, tenemos que situarnos sobre la pregunta: En la educación digital ¿Quién está definiendo el desarrollo potencial?



El desarrollo potencial, recordemos, está determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, pág. 133) ¿Cómo averiguarlo? Observando en clase en qué o quién se apoyan para la resolución de un problema.

En las clases impartidas a través de los medios digitales se evidencia que hay poca cooperación entre ellos y a su vez poca confianza para comunicarse con el maestro –en este caso conmigo- Entonces, aunque tengan las dudas, por lo menos en las clases digitales no me evidencian como ese sujeto supuesto saber, clave de la transferencia, que les pueda brindar esa claridad que en el momento requieren. Si no es en la clase donde se puede rastrear quién o qué está definiendo el desarrollo potencial, intentaremos situarlo desde las tareas.

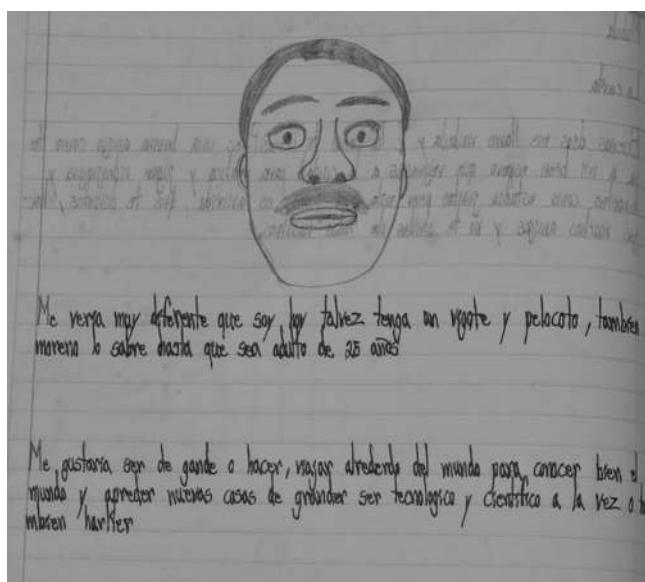
Al enviar las guías/instrucción, insisto en que se comuniquen conmigo por si tienen cualquier inquietud. En el caso de Daniel sí lo hace, sin embargo los otros estudiantes sólo se comunican para enviar la evidencia como tal. Posiblemente Daniel sí me sitúe, en parte, como aquel sujeto que hace las veces de desarrollo potencial ¿Cómo averiguar en el resto de los compañeros? Preguntando. La respuesta fue: maestro, buscamos tutoriales en YouTube o vemos las presentaciones de Power Point que ustedes –los maestros- usan para las clases; es decir, con esto los estudiantes me están diciendo que si quiera en la clase hay un mínimo

de atención, sólo una formalidad para sumar en asistencia y ya las labores las desarrollan en casa “*solos*”. Así tal cual: solos. He de mencionar que en algún momento sí me ilusione con el número de participantes en las clases vía digital porque 13 de 28 estudiantes estaban ingresando a las sesiones de zoom, pero ¿Cuántos estaban poniendo atención? ¿10, 5, 1? Volvemos a lo que se mencionó con Wolcott: presencia física no es igual a conexión psicológica; en este caso están “conectados” a la sesión virtual, pero no garantiza en absoluto que estén atendiendo los contenidos. Los estudiantes al recurrir constantemente a las consultas que pueden realizar en internet se están forjando la falsa idea de que con el celular pueden reemplazar la orientación de alguien más. Algo ha dejado esta pandemia y es la fantasía de crecer solos, fantasía que genera y alimenta los dispositivos digitales ¿Cómo comprobarlo? Otro ejercicio.

Como quedó evidenciado con la fotografía, el desarrollo potencial se sostiene en la cooperación y la cooperación se da cuando quiero hacer algo en conjunto. Cuando quiero hacer algo y soy consciente de que no puedo hacerlo solo, necesito de la orientación de alguien más o de algo que haga las veces de esa voz de alguien más; con *algo* me estoy refiriendo propiamente a los tutoriales, sin embargo, los tutoriales como tal no reemplazan a ese *otro* que nos acompaña porque el tutorial parte de una generalidad, de una idea de que ya se tienen claro algunas términos base que han de hacer las veces de sostén para la explicación que se va a brindar; y si no se tiene esa base implica buscar otro tutorial y otro y otro y otro ¿Por qué? Por el impulso de saber que se conecta con el preguntar; hay una disposición de explorar y a la vez de escuchar y a la vez de creer y tomar como cierto aquello que se está recibiendo. Si estamos hablando de educación secundaria popular donde, de acuerdo a lo que se perfiló, no hay un acompañamiento en casa para orientar ese tipo de búsquedas, es más complejo aún que ese *algo* reemplace a ese *otro* ¿Qué tipo de orientadores están tomando como referente? ¿Qué inquietudes forjan esa exploración? ¿Qué situaciones y experiencias están conectando con el impulso de saber, de preguntar? ¿Qué contenidos están consumiendo que a la vez nutre su visión de realidad y así mismo desenvolverse en ella? La presencialidad nos permite hacer lectura de esto, forjar una intencionalidad, una voluntad de acción y así mismo acompañar desde ahí ¿La digitalidad nos lo permite?

También es necesario tomar de presente que la ZDP juega a prospectiva, lo cual quiere decir que en el momento en que se brinda la claridad frente al saber éste como tal no queda asimilado al instante sino que se va forjando de manera unitaria, se va consolidando *algo* que en el futuro permita a la persona recurrir a ese *algo* para poder desarrollar la tarea de manera individual y ya haga parte de su desarrollo real. Entonces, partiendo de que la ZDP tiene el carácter prospectivo, es decir, de proyección, una manera de evidenciar el desarrollo potencial en los estudiantes es proyectarlos a futuro. En la medida de que ellos se proyecten a futuro sabrán que para lograr algo o hacer lo que quieren hacer, necesitan del apoyo de alguien más. Al tener presente con qué apoyo cuentan, se evidenciará a quién están concibiendo en estos momentos como su desarrollo potencial. Por lo tanto, en ese orden de

ideas, la mejor manera de evidenciarlo es que ellos se cuenten en un futuro lejano. Se les solicitó, por medio de un ejercicio, que hicieran un dibujo de cómo se ven ellos en 25 años y, a su vez, un escrito explicando el mismo ¿Qué plasmaron? Se dibujan solos.



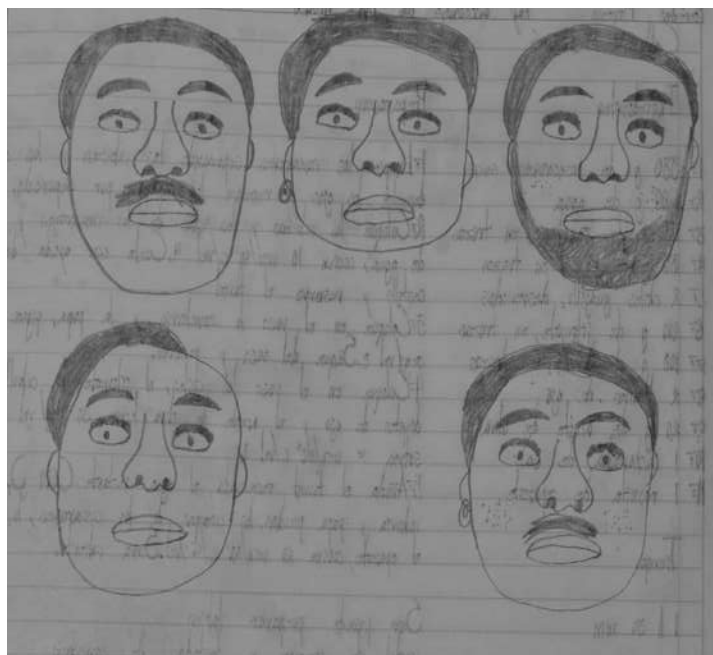
Inicialmente pensé no me di a entender de la mejor manera, les solicité “Vais a hacer un dibujo de cómo te ves en 25 años”²⁶ y se dibujaron como si ellos tuvieran 25 años, pero por otro lado, con otro ejercicio, me pensé cómo enmendar el error y a su vez palpar un poco si consideran la concepción de *posibilidad*: les solicité explícitamente que hicieran una proyección de ellos en el 2045 y a su vez 4 posibilidades de ello. Replicaron lo mismo, lo cual me da a entender que quizá no fue que no me hubiese dado a entender de la mejor manera sino que se refleja como una imposibilidad por parte de los estudiantes ante lo que están viviendo, no hay posibilidad de que se proyecten en una temporalidad que interpele directamente al futuro. Hice una prueba más.

Recurrí y envié un capítulo de Los Simpsons²⁷ donde uno de los personajes -Homero- viaja en el tiempo hacia el pasado y constata que todo cambio que hace en el pasado tiene efectos en el futuro, construyendo así, accidentalmente, la *posibilidad*. Hay quienes no pudieron acceder al material audiovisual, como Rosa, y opté por la opción de orientar desde un relato tipo cuento de conocimiento general que tuvieran presente; mencionaron el de la bella durmiente.

Pidiendo el favor de que relataran la historia, coincidieron con el elemento común: la princesa está dormida en una torre, llega un príncipe, la besa, despierta, se casan y son felices por siempre. Ante ello, les mencioné una serie de finales alternos tales como: 1) el príncipe no llega; la princesa se despierta sola y se va. 2) el príncipe llega, la besa, se despierta y cada uno decide hacer su vida por aparte. 3) el príncipe llega, la besa y no despierta. Contaron otro relato tipo cuento como el de Rapunzel y pedí que hicieran sobre ese relato el mismo ejercicio de plantear finales alternos ¿La respuesta? No conciben otros finales al que ya tienen presente. De igual manera se percibió entre quienes sí accedieron al apoyo audiovisual, lo mismo: que no conciben otros finales al que ya tienen presente ¿Qué claridades y necesidades emergieron de este ejercicio? Una claridad, que se proyectan solos. Una necesidad, que se piensen el carácter de posibilidad ¿Cómo abordarlo? Más ejercicios.

²⁶ Recuerden que la voz que coloqué en las guías es la voz del personaje Budruga

²⁷ Capítulo 6, temporada 6, especial noche de brujas V “La paradoja del tiempo”



Son cinco rostros posibles de la misma persona. En este nivel los estudiantes están percibiendo la posibilidad

Reitero, algo está dejando esta pandemia y es la fantasía de crecer solos, fantasía que ha generado los dispositivos digitales. En una ocasión me encontraba por el municipio de Tingambato comiendo un plato de pozole y, dadas las condiciones sanitarias, la señora que lo vendía sólo estaba dando para llevar, sin embargo, al ver que éramos pocas personas nos invitó a pasar a su casa para que lo tomáramos allí. Estando dentro, la señora y parte de sus familiares empezaron a conversar con nosotros la experiencia en medio del confinamiento y, uno de ellos, una chica pre adolescente, también manifestó su voz: refirió que no extrañaba ir a la escuela, que no extrañaba jugar con sus amigas, que con su celular le bastaba ¿Con su celular le bastaba? Dos cosas. En relación a los estudiantes de la Secundaria, esta persona se percibe, concibe y proyecta sola como efecto de la dinámica que se está dando en medio del confinamiento. De igual manera, en relación a los estudiantes de la Secundaria, es una adolescente que vive en una familia que tiene un negocio de ventas en la misma casa, está acompañada (aunque no lo perciba de esa manera) por su madre, su tía, su hermana, sus abuelos que, entre otras, le han ayudado a solventar sus necesidades vitales. Por otro lado, en palabras de Irene Rodríguez, esto se entendería como presentización:

Se están construyendo generaciones ancladas a una especie de presentización, es decir, son sujetos que viven el presente, que viven el hoy con un análisis a la velocidad de las redes sociales; sujetos que tienen una opinión, pero que no tienen una formación o un método que les permita abonar en conciencia, memoria, emocionalidad y racionalidad sensible que incida en sensibilizarse con el presente y proyectar el futuro (Rodríguez, 2016)

Centrémonos en esa última parte de *proyectar el futuro* que nos es pertinente para lo que estamos desarrollando ¿Qué es el futuro? ¿Por qué es importante el futuro? ¿Cómo proyectar el futuro? ¿Por qué es importante la construcción de futuro en la enseñanza de la Historia?

La implementación

Como bien se sabe, en esencia toda ciencia es social, es decir, todo elemento razonado sobre la realidad parte desde una vivencia que pasa por la mirada humana, y si la huella que deja el ser humano a través del tiempo se le denomina Historia, pues esta, la Historia y su enseñanza no es ajeno a este mirar. De igual manera, la técnica ha sido un elemento que ha estado allí presente para dar un sostén a las intromisiones que hacemos en la realidad con la finalidad de que funcionen, y si no funcionan por lo menos nos den un margen de cómo sí pueden funcionar. Ahora, algo a realzar tanto en la ciencia como en su aliada la técnica es la atención como base de la observación: la atención es fundamental para rastrear un algo que esté allí, percibir parte de su dinámica e intervenir en ella. Esa atención nos va a ser fundamental para trabajar la zona de desarrollo próximo y su relación con el desarrollo potencial en los estudiantes de la Secundaria popular.

Claramente la zona de desarrollo potencial es el objetivo que planteamos como maestros para que el estudiante se sitúe allí, ahora, como educadores la zona de desarrollo potencial sería tan sólo un punto para demarcar una parte del proceso que se construye con el educando. El que se sitúe allí no es lo primordial, lo prioritario es el camino, las relaciones, las inquietudes, las aseveraciones, la sorpresa, el temor, la seguridad, la iniciativa, el

compartir, el escuchar, los centros de atención, lo que descarta, los referentes, las apreciaciones y demás que se pueden presentar entre la zona de desarrollo real y la potencial. Por eso es fundamental observar la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Con base a lo anterior, todo ejercicio de observación parte de una cotidianidad, lo cual implica aprender a dirigir la mirada. Posicionándome un poco sobre algún elemento común desde el cual se comparta la atención entre la realidad que percibo y la que perciben estos jóvenes identifico la cocina, el cocinar, la preparación de alimentos. Como personas que se encuentran inmersas en dinámicas que les implica asumir roles de responsabilidad y de cuidado que trasciende un poco lo personal, es común y “normal” para ellos trabajar desde temprana edad o asumir labores de mantenimiento general en sus hogares que bien pueden reflejarse en la cocina. En esa medida, decidí que se puede trabajar desde allí.

En una de las sesiones virtuales solicité que dijeran un platillo cualquiera que se les antojara comer en ese momento, una de las estudiantes manifestó “caldillo de papas con arroz”. Pregunté que cómo se prepara, a lo cual respondió: “en una olla se ponen las papas, el arroz, jitomate y ya”. En ese momento detecté que en cierta medida la imposibilidad de proyectarse a futuro también parte de la imposibilidad de situarse de manera consciente en el presente. Situémonos en el presente. Vamos por partes –le dije- vamos a preparar ese caldillo de papas con arroz entre todos.

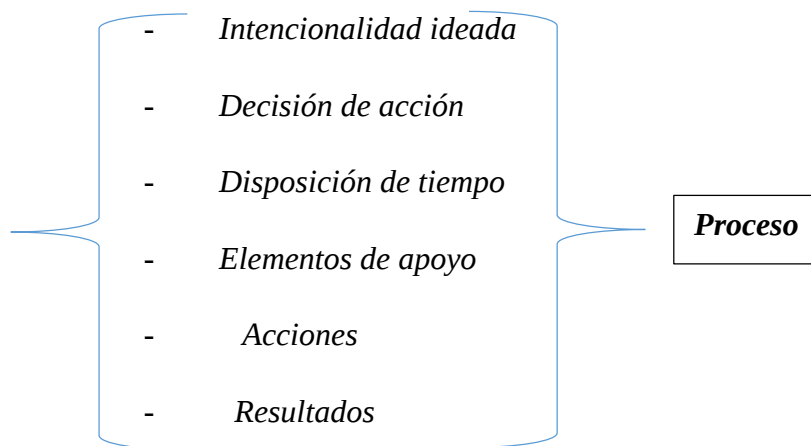
Acá la pregunta jugó un papel fundamental porque fue la que permitió, de manera colectiva, rastrear todos aquellos elementos que se dan por obviados y es necesario empezar a nombrar para involucrarlos en esa realidad. Fueron particularmente dos preguntas “¿Qué necesitamos?” y para ahondar “¿y qué más?”. A lo cual, además de la olla, el jitomate, las papas y el arroz, también se sumó: cebolla, ajo, sal, estufa, fuego, gas, cuchara, licuadora, mesón. Entonces, de “en una olla se ponen las papas, el arroz, jitomate y ya” a esta respuesta obtenida donde empiezan a nombrar otra serie de elementos que en todo momento han estado allí presentes y que hasta ahora empiezan a adquirir ese carácter de importancia para empezar a ser mencionados, ya hay un avance. Los estudiantes empezaron a nombrar elementos que daban por obvios ¿Qué más pueden nombrar?

Es necesario nombrar, sí, es un paso muy valioso, es un ejercicio de reconocimiento, detectar que hay un algo allí que puedo articular a mi percepción de realidad; y, a su vez, hay que

considerar que al nombrar los elementos estos, por sí solos, no son sinonimia de saber qué se quiere hacer, es necesaria la intención, es necesario la intencionalidad, es necesaria la proyección, por tanto, previo a llevar a cabo una idea necesitamos eso: una *intencionalidad ideada*. En complemento a ello, también se requiere tomar la decisión de hacerlo. Para que así sea, esa decisión se toma en un momento dado para así mismo llevarla a cabo en un momento dado. Ese <<momento dado>> se traduce en ocupar un fragmento del día para hacerlo; entonces, a la *idea intencionada* que sí le agregamos *decisión de acción* nos dará como resultado ocupar un fragmento de día para llevarla a cabo y eso se traduce en *tiempo*. Ya tenemos una idea y ya tenemos una disposición de tiempo para viabilizarla. A eso se le suma los elementos de apoyo que se requieran según el campo que, para este caso, está en la cocina: ingredientes y utensilios. Sólo nos queda construirla por medio de acciones. Tenemos:

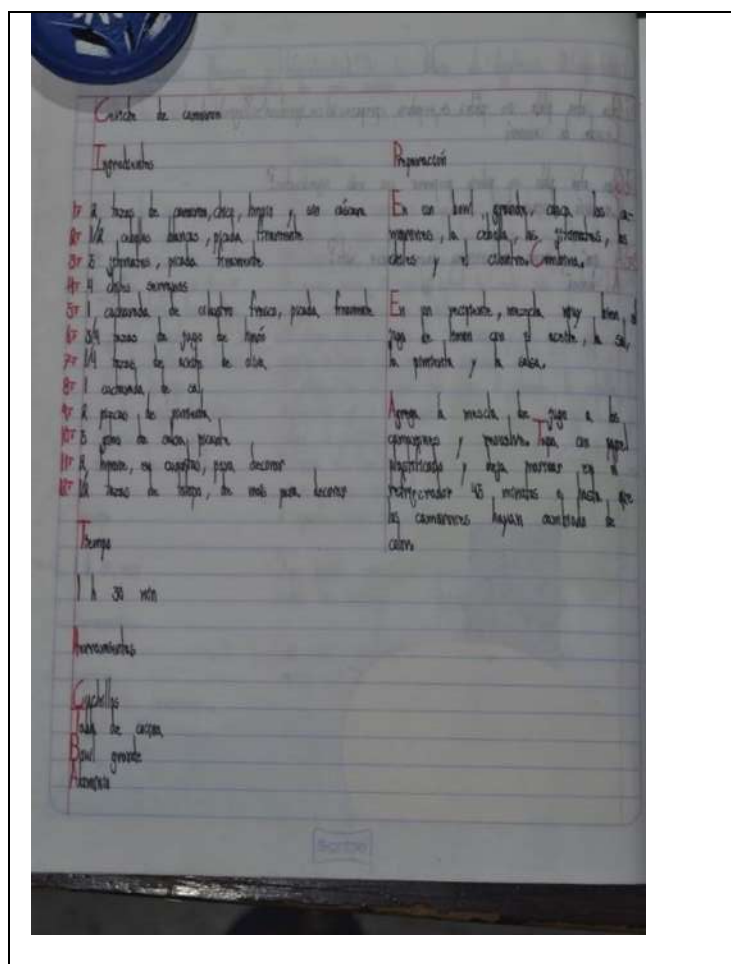
- *Intencionalidad ideada*
- *Decisión de acción*
- *Disposición de tiempo*
- *Elementos de apoyo*
- *Acciones*

De lo anterior sale algo más interesante a considerar: hay un puente que conecta las ideas y las acciones que bien podemos llamar *proceso*, además de los *resultados* que nos pueden generar un balance en el nivel de coincidencia entre lo pensado y lo elaborado.



Con todo lo anterior, y aún con la idea de detectar todo aquello que se está presentando entre la zona de desarrollo real y la potencial en los estudiantes, se decidió elaborar una guía/taller con la intención de que se nombre todo aquello que hace parte de ese presente y así mismo denotar quién les está brindando acompañamiento. Incluso, se mencionó de manera explícita “¿A qué personas recurrirían para hacer esto? Es decir ¿A quiénes le pedirían apoyo/ayuda?”. Una vez enviadas las evidencias del trabajo empecé a revisar y hay una en particular que quiero exponer porque sintetiza lo que recibí por parte de los estudiantes.

Para empezar, lo primero que busqué fue la persona a la que ellos recurrirían para hacer algo así, la mayoría mencionó a su mamá. Con ello supuse que la mamá los había acompañado en este proceso, pero al revisar las evidencias fueron otros los resultados. Veamos.



La anterior receta está muy bien escrita para un niño de segundo de secundaria: hay buen uso de las tildes, hay buena ortografía, los términos son formales –demasiado formales para una preparación casera- e incluso las unidades de medida son muy exactas. A su vez, cuando menciona las herramientas (cuchillo, tabla de cocina, bowl grande, aluminio) no hay algo que indique que está nombrando precisamente todos aquellos detalles que hay en el lugar, sino que por el contrario recae en lo que se indicó deberíamos dejar de hacer: obviar. En la preparación igual, el lenguaje es algo técnico y es como si le estuviera hablando a alguien que ya sabe del tema. Recuerden cuando mencioné lo de los tutoriales ¿Será copiado de internet? Salí de dudas tomando un fragmento de la receta y colocándolo en el buscador ¿El resultado? Tal cual, el contenido lo transcribió de una página de recetas llamada kiwilimón.

Ingredientes

2 tazas de camarón, chico, limpio y sin cáscara
1/2 cebollas blancas, picada finamente
5 jitomates, picada finamente
4 chiles serranos
1 cucharada de cilantro fresco, picada finamente
3/4 tazas de jugo de limón
1/4 tazas de aceite de oliva
1 cucharadita de sal
2 pizcas de pimienta
5 gotas de salsa picante
2 limones, en cuartos, para decorar
1/2 tazas de totopo, de maíz para decorar

Preparación

1. En un bowl grande, coloca los camarones, la cebolla, los jitomates, los chiles y el cilantro. Combina.
2. En un recipiente, mezcla muy bien el jugo de limón con el aceite, la sal, la pimienta y la salsa.
3. Agrega la mezcla de jugo a los camarones y revuelve. Tapa con papel plastificado y deja marinar en el refrigerador 45 minutos o hasta que los camarones hayan cambiado de color.
4. Sirve y decora con cuartos de limón y totopos de maíz.

No hay rastro de quién hace las veces de desarrollo próximo, pero no porque no lo haya sino porque el estudiante lo ha obviado, lo ha naturalizado, lo concibe como algo que en todo momento ha estado y en todo momento estará; prescinde de él, no ve la necesidad de separarlo y nombrarlo como algo externo. Por ende, ante esta falsa fantasía que genera los dispositivos digitales de que sólo con ellos se puede vivir la vida y explorar el mundo, es necesario inducir un poco esta situación ¿Cómo? Con otro ejercicio.

Se percibe que por el sólo hecho de pensar que se va a hacer algo esto por sí sólo se ha de realizar. Inducir un poco una situación donde ellos dimensionen las pautas que

emergieron²⁸ implica que materialicen lo que piensan. Si piensan en hacer un caldillo de arroz con papas, que lo hagan; si piensan en hacer un ceviche de camarones, que lo hagan; y si soy consciente de que por el momento el método de la instrucción ha funcionado para orientar ciertas pautas con los estudiantes, implica que de mi parte no sólo se mencione que ellos materialicen la idea sino además evidenciar ante ellos que también hice el proceso que les solicito llevar a cabo.

Al momento de empezar a preparar la receta que había escogido, vi necesario modificar parte de las pautas que se indicaron. Pasamos de: *ideas, tiempo, elementos de apoyo y acciones*; a: *objetivo, plan de acción, procedimiento, resultados*.

Objetivo 1	Plan de acción	Procedimiento	Resultados
- Aquí es lo que se quiere llegar a realizar.	- Objetos - Lugares - Personas - Tiempo	- Acciones concretas - Conflictos	- El resultado coincidió con lo que se quería llegar a realizar.

Tabla

Explico un poco la tabla. *Objetivo*: como tal es eso, qué es lo que quiero preparar. *Plan de acción*: ahí nombro y ubico lo que he de ocupar para lograr ese objetivo: estufa, cerillos, mesón, en qué lugar de la casa, con qué personas, el tiempo invertido en ello. *Procedimiento*: hago énfasis en el cómo voy a llevar a cabo lo que pensé y nombro esas acciones concretas: cortar, usar agua, licuadora, estufa; lo cual da pie para otro elemento a realizar: los conflictos. A medida que se va llevando a cabo el procedimiento de acuerdo a ese plan de acción van emergiendo una serie de imprevistos que es necesario atender para poder

²⁸ Ideas, tiempo, elementos de apoyo, acciones, resultado.

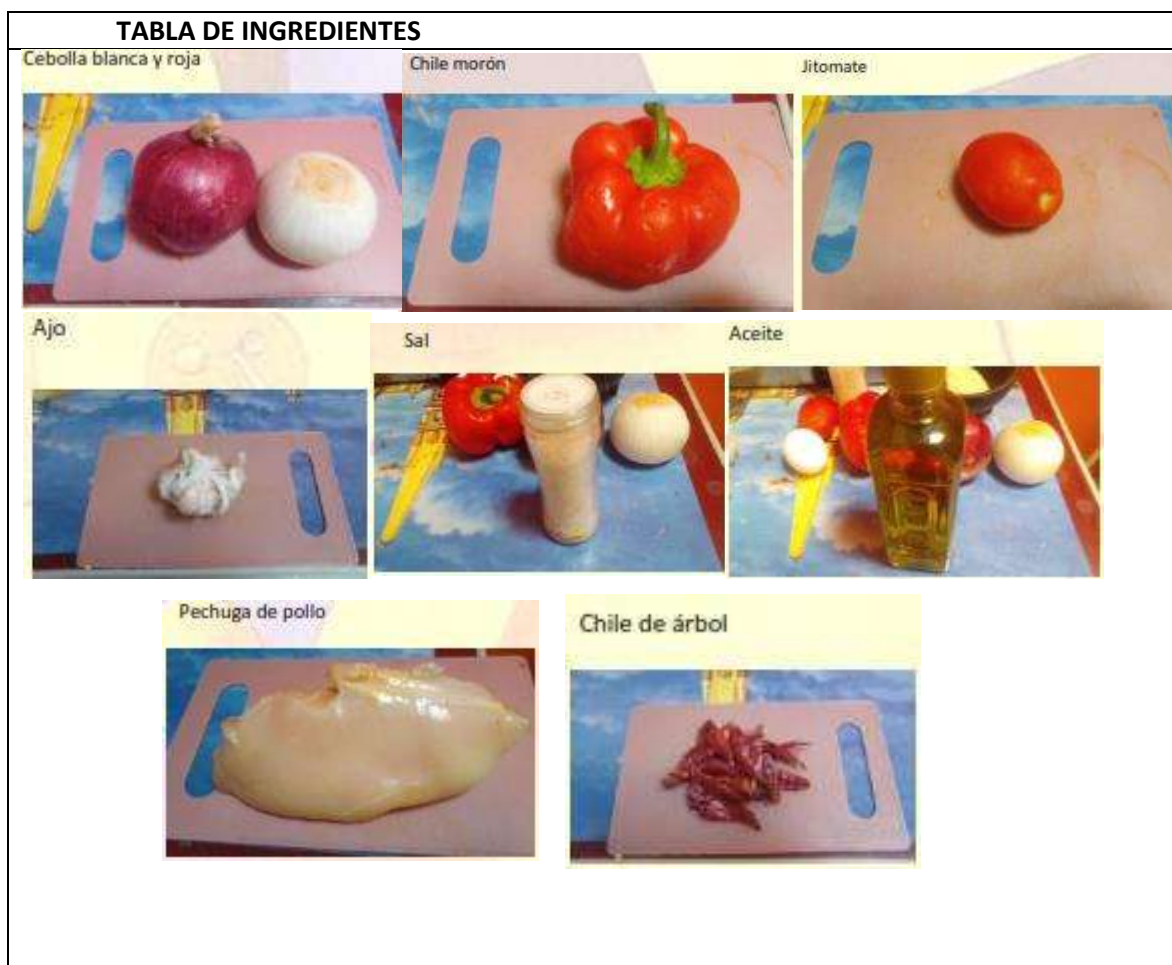
viabilizar la idea. Vi pertinente mencionar ello para que los estudiantes también lo tuviesen en cuenta.

Resultados: con base

a lo anterior también vi necesario mencionar “¿Lo que resultó coincidió con lo que se tenía como objetivo?” Esto es necesario recalcarlo para que los estudiantes tengan presente de que de las ideas a la materialización de las mismas hay una realidad de por medio. He acá el ejercicio.

Objetivo I	Plan de acción	Procedimiento		Resultados
- Acá es lo que se quiere llegar a realizar.	- Objetos - Lugares - Personas - Tiempo	- Acciones concretas - Conflictos	sobre la sartén coloco algo de aceite, muevo la perilla del fogón para que salga algo de gas, prendo el	- El resultado coincidió con lo que se quería llegar a realizar.
Pechuga de pollo en salsa roja.	Ingredientes: jitomate, cebolla, ajo, chile de árbol, sal, aceite, tomillo, agua. Herramientas: Gas, estufa, cerillos, sartén, pala de madera, tabla para picar, cuchillo, licuadora, mesa, energía, vaso. Lugares: cocina. Personas: mi persona más los conocimientos que me brindó una amiga para poder preparar la receta. Tiempo: 30 mins.	Acciones: Sobre la mesa coloco la tabla para picar y sobre la tabla corto en trozos la cebolla, el jitomate, el ajo y el chile. Todo ello lo deposito en el vaso de la licuadora, pongo un poco de agua, conecto la licuadora, la acciono y licúo lo que hay en ella. La pechuga de pollo la corto en filetes sobre la tabla de picar, le pongo algo de sal y tomillo. Aparte coloco la sartén sobre la estufa,	cerillo, lo acerco al fogón y obtengo el fuego. Los conflictos se me presentaron al regular el fuego. Con un fuego alto vi que hirvió muy rápido la salsa, que se iba a secar pronto y que no iba a alcanzar a cocinarse la pechuga; entonces lo que hice fue bajarle la llama para que así diera tiempo de cocinar la pechuga sin que se secara la salsa.	No del todo, al final puse a guisar un poco más de cebolla y de tomate para darle un poco más de cuerpo a la pechuga. Esperaba que se viera la salsa más roja sobre la carne de la pechuga, sin embargo al no ser así, decidí hacer este guiso y colocárselo encima.

Ahora, para inducir un poco de que recurran a ello que han obviado, hice registro fotográfico del proceso que llevé a cabo con la intencionalidad de que ellos también lo hagan. En las evidencias registradas y enviadas por los estudiantes se nota que hay un cambio: cambian la forma de expresarse, los términos son más cotidianos, las unidades de medida más hogareña o incluso ni se mencionan, y a su vez un poco más conscientes de aquello que compone su presente.



HERRAMIENTAS



Tabla de picar, cuchillo y pala de madera



Estufa/parrilla y mesa



Cerillos



Gas



PREPARACIÓN/ACCIONES CONCRETAS



RESULTADO



EJERCICIO LLEVADO A CABO POR SALVADOR

O jetivo	P lan de acción	P rocedimiento	R esultados
El objetivo es que los alumnos sepan preparar un ceviche de camarón y pulpo.	Ingredientes: Calamar, pulpo, jitomates, cebollas, chile verde, manojos de cilantro fresco, pepinos, aguacate, salsa inglesa, jugo de limón, aceite de oliva, pimientos, galletas saladas y sal.	Acciones: Picar el jitomate, cebolla, cilantro y pepino. Mezclar en un refractario el calamar y el pulpo con las verduras.	Hay que tener la cantidad exacta de ingredientes para que sepan mejor. También hay que combinar bien los ingredientes perfectos.
	Herramientas: gas, estufa, cerillos, sartén, cuchillo, licuadora, energía, etc.	Agregar limón, salsa, aceite y salpimentar.	
	Lugar: la cocina	Servir encima de la tostada.	
	Personas: yo	Decorar con aguacate picado y cilantro.	
	Tiempo: 1 hora		

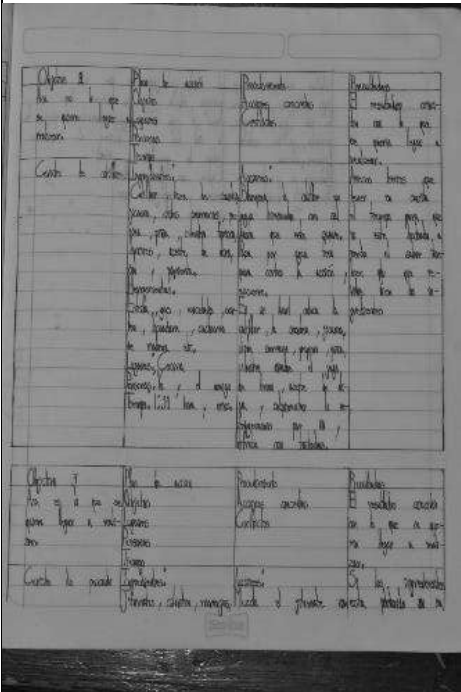
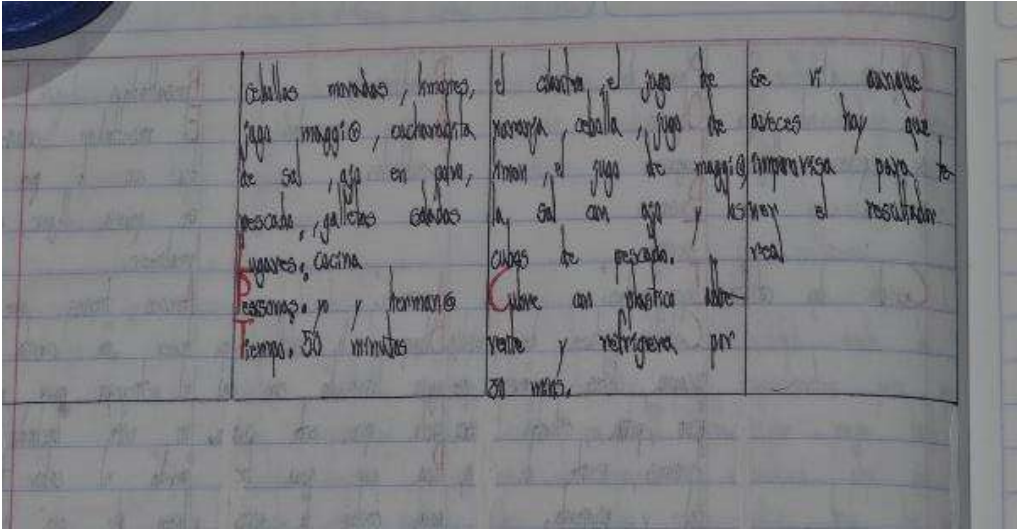


Objetivo 1	Plan de acción	Procedimiento	Resultados
Ceviche de camarón y pulpo	Ingredientes: Calamar, pulpo, jitomates, cebollas, chile verde, manojos de cilantro fresco, pepinos, aguacate, salsa inglesa, jugo de limón, aceite de oliva, pimientos, galletas saladas y sal. Herramientas: gas, estufa, cerillos, sartén, cuchillo, licuadora, energía, etc. lugar: la cocina Personas: yo Tiempo: 1 hora	Acciones: picar el jitomate, cebolla, cilantro y pepino. Mezclar en un refractario el calamar y el pulpo con las verduras. Agregar limón, salsa, aceite y salpimentar. Servir encima de la tostada. Decorar con aguacate picado y cilantro.	Hay que tener la cantidad exacta de ingredientes para que sepan mejor. También hay que combinar bien los ingredientes perfectos.

Evidentemente sí hay un avance en la sensibilización con su presente que a la vez amplía el desarrollo potencial. Se empieza a nombrar aquello que estaba dado por obviado: gas, estufa, cerillos, sartén, cuchillo, licuadora, energía; intentan connotar un procedimiento real para un resultado real; involucran el verbo como sinonimia de la acción a la vez que le da sentido de coherencia: picar, mezclar, agregar, decorar; el resultado adquiere un valor no sólo de reflejo del objetivo pensado sino también como puente para *la sugerencia*, es decir, nutrir el objetivo ideado con el proceso vivido. Acá es muy importante resaltar este elemento de *la sugerencia* porque nos da pie para abordar el mismo proceso con nuevos matices que amplíen el margen del procedimiento al momento de construir la experiencia y, a su vez, sentar una base para la posibilidad, para la proyección de futuro. Intentémoslo.

Solicité que con los mismos ingredientes que usaron para su receta tomaran de presente la siguiente consideración: Tienen sus ingredientes base para preparar una receta concreta, ahora ¿Qué receta se puede preparar si quitan algunos ingredientes? ¿Qué receta se puede preparar si agregan algunos ingredientes?

En relación a la receta de la tabla anterior, quitaron los mariscos y prepararon ceviche de aguacate; agregaron pescado y prepararon ceviche de pescado, además de mencionar a un amigo y a su hermana para preparar estas dos nuevas recetas. Pregunté “¿Por qué ellos?” y la respuesta fue “Porque estaban en casa”. La persona que define el desarrollo próximo para el menor desde un requerimiento escolar está condicionado por la coincidencia, es un factor al azar, no es una presencia con la cual se pueda contar para resolver una labor escolar.

Ceviche de coliflor 	Ingredientes: coliflor, taza de sandía, jícama, chiles serranos, pepino, piña, cilantro fresco, jitomates, aceite de oliva, sal y pimienta. Herramientas: Estufa, gas, encendedor, sartén, licuadora, cuchara, cuchara de madera, etcétera. Personas: yo y el amigo. Tiempo: 1:30 una hora y 30 mins	Acciones: blanquea la coliflor en agua hirviendo hasta que esté suave. Pasa por agua fría para cortar la acción y escurre. En un bowl coloca la sandía, la jícama, la coliflor, el chile serrano, pepino, piña, cilantro. Añade el jugo de limón, aceite de oliva y sal pimientar. Lo refrigeramos por 20 mins y disfrutar con tostadas.	A veces tienes que tener en cuenta el tiempo para que no esté hechado a perder el sabor, también hay que revolver bien los ingredientes
			

Con lo anterior, queda claro que sensibilizarse con el presente da una pauta sólida en la proyección y construcción de futuro a la vez que contempla la posibilidad entre el rango de acción; de igual manera, cabe destacar que la ZDP está soportada en la cooperación y que esta sí o sí requiere de un alguien más para adquirir sentido. Si juntamos estos dos elementos obtenemos que la cooperación es necesaria tanto para el acto educativo en sí mismo como para la sensibilización con el presente y por tanto la construcción de futuro. En esa medida habría que comprobar que esto que se está afirmando adquiera relevancia en la presencialidad y, dado que estamos en medio de una restricción la cual limita la presencialidad más no le prohíbe, hay que maniobrar con ese elemento.

En la finalización del ciclo escolar hay que llevar a cabo un periodo de regularización. Este periodo insta en que el estudiante adquiera aquellos elementos más relevantes del área para así mismo aprobarla. Esta regularización, dado el caso de la Secundaria, y sobre medidas estrictamente valoradas desde el plano de la bioseguridad, se pudo llevar a cabo de manera presencial. En el aula podía tener un máximo de tres (3) estudiantes al mismo tiempo, ante lo cual, para poder llevar a cabo la tarea en mención y a su vez implementar la hipótesis planteada, tuve que trabajar con varios grupos del mismo curso de manera aislada en la misma jornada escolar. He de mencionar que los tiempos de las instituciones no corresponden al tiempo de los procesos. Los procesos van más allá de los parámetros temporales establecidos por estas entidades, no se trata únicamente de dar un contentillo de resultados a sus exigencias sino también evidenciar una realidad que trasciende un protocolo de implementación. La tesis se escribe, sí, y a su vez la realidad continúa, por ello hay también un papel importante de la noción de *ciclos* en este tipo de proyectos. El tesista debe aprender a adquirir herramientas de lectura de esa realidad, sí, y a su vez debe aprender a respetar a la población con la cual construye su trabajo, ser claro en ello y con ellos nos permitirá trascender ese papel de operarios que cosifica a los sujetos. Hay que dignificar la labor dignificando(se). De haberme ceñido estrictamente al margen institucional, hubiese tenido que dar un corte brusco al proceso.

-Capítulo 3-

El retorno

Cabe destacar que la ZDP está soportada en la cooperación y otro elemento que está soportado en la cooperación y que va de la mano con la ZDP es el juego. El juego, nos dice Winnicott, es un elogio para desarrollarse libremente desde la actividad creadora (Winnicott, 1993). Con lo anterior, y dado que se presentó la posibilidad de trabajar de manera presencial con los estudiantes, he de impulsar una dinámica que reafirme la cooperación a partir de estos dos elementos.

Según las reflexiones de Gadamer (1991), el juego tiene dos componentes que le articulan: atención y tensión. Generar la suficiente atención sobre una dinámica genera un nivel de tensión tal que al liberarse puede generar frustración o satisfacción. Desde esta visión, el juego rompe ese margen de entretenimiento con el cual se le tiene mal entendido y, por el contrario, lo trasciende al plano de la configuración simbólica del sujeto. Retomando a Winnicott (1993), precisamente esa configuración simbólica se da en lo que denomina el espacio transicional, aquel espacio que enfrenta al mundo interior con la realidad exterior, que le permite configurar toda una visión del afuera desde el adentro y una visión del adentro desde el afuera, una representación que le permita fantasear pero a la vez distinguir la fantasía de los hechos, de la creatividad primaria de la percepción. Con base a ello, impulsé una dinámica de juego al interior del salón, sin embargo, antes de presentar esa parte quiero compartir un poco lo que fue la experiencia presencial.

De vuelta a la secundaria

Los estudiantes estaban citados para las 8:00am, llegué un poco antes para acondicionar el espacio: puertas y ventanas abiertas para la ventilación, los puestos separados de acuerdo a lo que se exige desde “la sana distancia” y la correspondiente sanitización de los mismos. No lo voy a negar, estaba nervioso, iba a tener la oportunidad de ver a mis estudiantes, aquellos con los que por más de un año estuve intercambiando mensajes, audios, llamadas, talleres, sesiones en zoom y libretas; su palabra y su rostro eran sus letras, su registro de voz cuasi robotizado que ofrece los dispositivos digitales y, en el mejor de los casos, su foto de perfil dado que, como se mencionó, muchos de ellos utilizaban los dispositivos de sus tutores. Llegaron uno a uno “buenos días, maestro” -decían- en total fueron tres: dos chicas y un chico. El cubre boca hacía invisible mi risa nerviosa y mi alegría por verles.

Sí, claro, tenía todo un plan de trabajo para llevar a cabo la regularización, pero quise que primero habláramos un poco, saber si se conocían, que me compartieran un poco lo que pensaban, lo que sentían. El estar allí. Empezaron por presentarse. El escucharse la voz entre ellos generó risas, percibían que se oían diferente, aún con tapabocas estaba mejor que a través de los dispositivos. El chico al presentarse llamó la atención de una de sus compañeras, ella se lo hizo saber refiriéndole que tenía “un nombre lindo”. De inmediato él se ruborizó y miró fijamente su pupitre. Seguramente por la mente de este estudiante adquirió sentido la expresión de Midlen Dollar “*Che bella voce*”. Entre los tres, constantemente se miraban a los ojos, se reían solos y ya luego atendían a lo que les decía. Poco fue lo que querían expresar verbalmente, por ello recurrí a la palabra escrita, para que se dijese un poco. Desde que se los propuse fue algo que les liberó. Hicieron a un lado los puestos y se tiraron al piso a escribir²⁹:

“me siento raro, me siento con escalofríos pero es normal, también me siento incómodo y me da ansiedad no escuchar música, además mis lentes se empañan y

²⁹ Transcripción al pie de la letra de los originales

tengo mucho frío, talves sea porque una compañera dijo que mi nombre es lindo, quien sabe. Jajaja, no sabe quien soy, jajaja que tonto”

“ps me siento muy bien, siempre ando feliz casi nunca triste, un día se murió mi abuelita lleva casi dos meses de muerta y ps me toco ver como se acababa ella misma hoy en dia todavía no lo puedo sacar de mi cabeza como sucedió todo y ps la verdad cambie mucho, mi carácter, en la escuela, me apague mucho, ya casi no salgo de mi casa nomas salgo cuando hay peda o alguna fiesta, pero me aleje de muchas cosas, amigas, amigos, y familia despues de todo eso que paso con mi abuelita y ps nada eso es lo único que tengo guardado en mi. Y ps de lo demás estoy muy bien me siento bien...”

“Pues estos momentos me siento yo feliz con mucha paz y pues también muy alegre porque llegue a la secu y vi a mi mejor amiga y también conocí a un niño muy cayado”

Las otras tres estudiantes que estaban citadas para la franja siguiente, también optaron por compartir su palabra a través de la escritura:

“Me siento extraña rara no me siento yo me siento triste me han pasado cosas muy feas y no las quiero volver a sentir, quisiera poder contarle a alguien como me siento pero no me siento comoda, segura al contarcelo a alguien prefiero callar”

“Me encantaría conocer toda mi familia lejana quisiera contarle todas mis cosas una persona muy especial para mi que jamas me ha dejado sola en estos momentos difíciles siempre voy a estar agradecida con esa persona. Y últimamente me he sentido muy triste”

“me siento triste por la realidad que estamos pasando como ejemplo lapandemia del Covid-19, pero a la vez me siento contenta motivada contenta porque ya va pasando un poco la pandemia y motivada he estado asistiendo a la atención psicológica y me he sentido mejor conmigo-misma y ahora siento motivación para echarle ganas a hacer mejor las cosas, también me hace sentir feliz el poder aver estado con mi familia juntos siempre y apoyarnos en todo. También me siento o me hace sentir muy contenta y feliz el poder convivir con mis mascotas y en ocasiones con la naturaleza”

Para ese momento percibí el aula como una trinchera, un lugar donde en cierta medida podían ser a partir de lo que decían de sí, de los otros, con los otros y para sí. La presencialidad es más que estar en el mismo lugar, es la posibilidad de conectarse con uno mismo para, en el mejor de los casos, expresarlo sin necesidad de compartirlo. Es un espacio que, a pesar de los otros, necesita de los otros. El otro no es más que una presencia socialmente aceptada e idónea para poder contarse y decirse consigo mismo. El ejercicio de docencia que asumo desde las artes y la historia no es otra cosa que una herramienta para que el estudiante aprenda a dar voz a una parte de sí que en el momento está evocando y, como se ha reflejado hasta ahora, este elemento es mucho más propenso hacerse notar en la presencialidad. La pandemia ha dejado un sentimiento compartido de soledad en estos jóvenes y la enseñanza de la Historia aquí es fundamental. No se trata únicamente de un carácter emocional, las emociones son la forma en que los seres vivos se comunican con la vida e incluso por medio de ellas dan vida a lo inanimado. La vida y lo vivo es dinámico y lo podemos percibir a partir de sus movimientos, de sus cambios. Medir esos movimientos y esos cambios es tarea del tiempo. El tiempo desde el *anthropos* se posiciona como verbo, que no sólo está vivo y hace parte de la vida sino que también tiene la facultad de vivirlo, de vivir. El vivir a través del tiempo y sus huellas lo llamamos Historia. El ubicarse temporalmente, ser consciente de ello, es posicionar el vivir con la vida y lo vivo. Reconocerse como narrativa andante y reconocer que hay narrativas que ya anduvieron, que ya sintieron, y nos dejaron varias huellas para estar bien consigo mismos y con los otros como expresión de lo vivo en el vivir de la vida, ubica ese “estar bien” como consciencia histórica. Situarse temporalmente es reconocerse en un contexto con sus dinámicas y ritmos, y al mismo tiempo saberse capaz de tomar decisiones para incidir en él, no para adaptarse (como mero Darwinismo social) sino subvertir aquello que está generando un síntoma de mal estar en el sujeto como eco de algo que ya está en la sociedad. Estos jóvenes tienen un síntoma de mal estar que adquiere mayor visibilización en un contexto de pandemia. Brindarles herramientas de ubicación temporal les permitirá saberse parte y fruto de un contexto y así mismo tomar decisiones que incidan en él. Lo emocional y lo racional van de la mano, ya lo reafirma Lacan al expresar que “Lo afectivo no es como una densidad especial que escaparía a una consideración intelectual”; y como estamos dando prioridad al vivir de lo vivo en la vida, viene bien sellar con Nietzsche al mencionar que la Historia (y su enseñanza) debe estar al servicio de la vida. Retomemos.

El juego y la ZDP como portal a la creatividad

Las labores que se llevaron a cabo con los estudiantes en las instalaciones de la Secundaria siguieron un orden similar hasta lo ahora descrito a lo largo del documento: el punto y la línea como base del dibujo, creación del personaje con sus respectivas características, algunos elementos de la técnica de collage, algunas técnicas del pintar con acrílicos, el juego más allá del mero entretenimiento, la creación de narrativas e intervalos temporales. Quiero empezar con el manejo del juego más allá del entretenimiento porque va de la mano con la ZDP y la construcción de futuro.

La dinámica de juego, como ya mencionamos, va mucho más allá de lo coloquialmente percibido y lo queremos rescatar acá como un elemento que nutra la cooperación. Dibujé sobre la pizarra varios puntos que iban acompañados de números en orden ascendente que al unirse formaban una figura, y uno de los estudiantes tenía que unir esos puntos con un marcador para formar la figura; la particularidad acá está en que tenía que hacerlo con los ojos vendados. Para escoger al candidato o candidata, quise poner a prueba dos de los elementos que componen el juego: atención y tensión. A uno de los estudiantes le entregué el borrador del tablero a la vez que me di media vuelta y empecé a decir “tingo” en repetidas ocasiones. Entre los estudiantes debe rotarse el borrador con el objetivo de no quedar con él. En el momento en que yo diga “tango” el estudiante que tenga el borrador en sus manos será quien pase al frente. Empecé: “tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo...”. Al fondo se escuchaban las risas y los movimientos bruscos que genera el afán por no quedar con el objeto. “... tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo, tingo” continué, hasta que dije “¡Tango! ¿Quién pasará al frente?”.

Desde la ZDP los aprendizajes sobrepasan lo esperado en esta parte inicial. Uno de los objetivos es que el estudiante no quede con el objeto en la mano, sin embargo, en medio de eso, el primer estudiante aprendió a calcular distancias y fuerza para lanzar un objeto contundente de manera parabólica de forma tal que llegue al punto observado y a la vez no lastime a quien lo recibe; de igual manera, el segundo estudiante aprende a recibir objetos que vienen con una trayectoria aérea, es decir, a la vez que sigue la trayectoria del objeto, su cuerpo asume una disposición, particularmente sus manos, para ubicarse de manera tal en que reciba aquello que viene hacia él; así mismo, el tercer estudiante, observado esto, va

asimilando el cómo lanzar y el cómo recibir ese objeto que está próximo a su lugar. Todos tres al mismo tiempo están atentos de los códigos “tingo, tango”.

El estudiante que quedó con el borrador pasa al frente, se le venda los ojos, se le da un par de vueltas y debe empezar a unir los números en el tablero con la orientación de sus compañeros para formar la figura. En medio de los gritos y las risas, se daban indicaciones, se pensaba la palabra adecuada: “¡Arriba! ¡Abajo! ¡Al frente! ¡A la derecha! ¡Diagonal! ¡Ahí! ¡No, ahí no, al otro lado!”. Casi que el desespero los impulsaba a levantarse y tomar la mano del compañero, sin embargo entendieron que lo principal no estaba en lo que se decía sino en el cómo. Entre los dos estudiantes que estaban sentados detectaron que había uno de ellos en particular al que el compañero que estaba al frente escuchaba, entonces, lo que hicieron fue ponerse de acuerdo entre ellos dos y sólo uno dar las indicaciones en voz alta mientras el otro le orientaba con las palabras adecuadas en voz baja. Entonces, tenemos: indicaciones claras, una voz guía y una persona receptiva a esta conjunción. A nivel general se le denominaría juego colaborativo (Winnicott, 1993) y cuando no es colaborativo, desde esta mirada ¿Qué papel juega el juego? Observemos las siguientes fotografías.



Evidenciamos tres personas, sí, una de ellas un adulto y dos niños pequeños con diferencia de edades no tan marcadas. Desde la mirada del adulto se percibe la zona como un *lugar* de mera contemplación que no le involucra tanto de sí, sin embargo, desde la mirada de los pequeños, caso particular de la niña, ahí hay *algo* más que adoquines adornados con un sistema de tubería que haga las veces de fuente. Para ella *eso* que presencia la interpela, la transforma y le lleva a un plano de su *ser* que la hace percibir la realidad de otra forma. La realidad aquí ya no es objetiva, la realidad acá trasciende a un nivel de portal que moviliza ese *algo* a una categoría de signifiante con la cual desde su percepción empieza a elaborar una narrativa que no tiene nada que ver con el objeto objetivamente allí abordado. Ahora, conectemos esto: al adulto. El adulto acá representa la función de cuidado de los padres, independientemente de si es o no su padre biológico, ante la mirada del niño asume ese rol. El cuidado acá es vital porque el mundo en sí mismo es una amenaza grande. La mera presencia hace las veces de una *sonda* con la cual el niño se lanza a la exploración y eso se refleja en la siguiente fotografía.

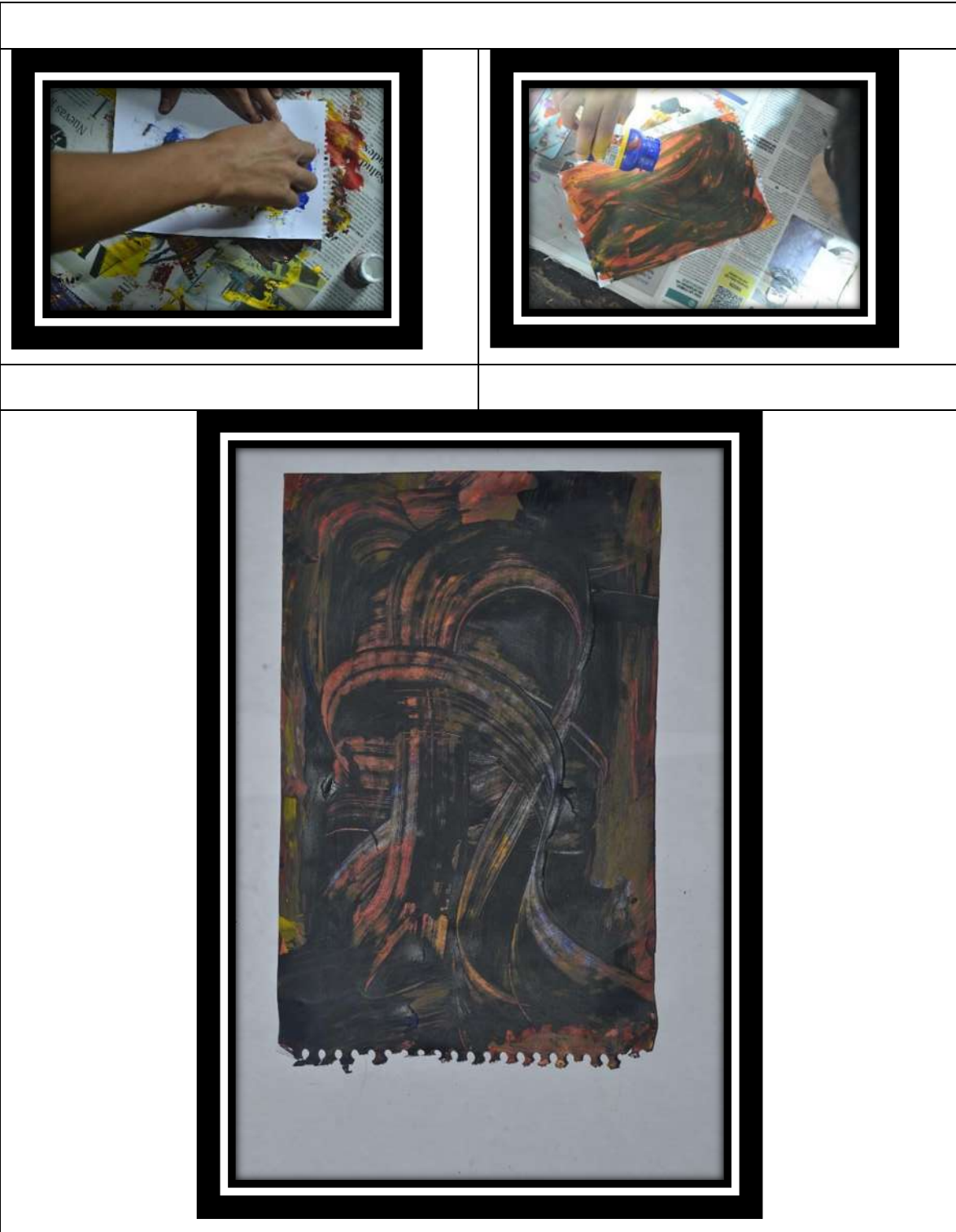


El niño que hace unos segundos estaba en los brazos del adulto recibiendo indicaciones de contemplación y apreciación, se ha conectado a la *sonda* y se ha lanzado al vacío de la exploración. El portal se abre de nuevo. *Aquello* no es una mera fuente, se han encargado de transformarlo en un empuje hacia lo posible, la posibilidad, que incide en su aprendizaje y desarrollo. Estamos al frente de una fuente de creatividad. Eso es el juego.

Retomemos el aula de la Secundaria. Estos estudiantes se dieron el permiso de habilitar *el portal*. Al interactuar, al estar allí juntos haciendo parte de una dinámica que hace más de un año no tenían la posibilidad de experimentar directamente en la institución, llevaron a cabo un acto liberador; y además de eso, en relación a la idea en mención, mi presencia haría las veces de figura simbólica de cuidado que sostiene, en cierta medida, la atmósfera que ellos han generado allí. Lo colaborativo, lo cooperativo, requiere de una interacción para poder ser, y como esa interacción se da de manera conjunta entre los unos y los otros en una experiencia concreta de vida, es necesario realzar el factor de la convivencia como ese con-vivir para poder ser y construir desde lo colectivo, co-crear, tanto a nivel subjetivo como a nivel inter personal.

Zona de Desarrollo Próximo, juego y construcción de futuro: de la espera a la esperanza hay acciones de por medio

Antes de hablar de construcción de futuro, es necesario posicionar el futuro como parte de la temporalidad -presente, pasado, futuro- con la cual el sujeto se ubica y conecta con la realidad. Una herramienta para abordarlo fue la historieta desde la técnica de collage, y los lugares a plasmar en esta técnica serían los que perciben desde su cotidianidad. Empezamos con referencias comunes que todos ubicaran como el centro de la ciudad, para luego sí abordar referentes propios de sus entornos. Lo anterior, incluyendo, claro está, el carácter exploratorio que permite la pintura y sus formas.



La temporalidad, en este plano, quisimos trascenderla un poco más allá de la visión *khronos* que une los referentes temporales de manera lineal y progresiva constantemente hacia *un* adelante, para llevarla a un plano que intencionalmente dinamice un poco la conexión entre los mismos. Ya vimos que vivir el presente requiere un ejercicio de sensibilización con el *situarse ahí*, lo cual implica detallar las acciones que llevamos a cabo involucrándolas en la realidad a partir del nombrarlas. Dejar a un lado el piloto automático y aprender a observar observando.

Un primer ejercicio pasó por entender el tiempo ¿Qué es el tiempo? pregunté. “El reloj, la hora, los días, los minutos, el calendario” decían. Ante lo cual precisé que lo que habían acabado de nombrar eran formas de medir el tiempo más no el tiempo como tal. Acto seguido puntualicé: lo que entendemos como tiempo es la forma que usamos para medir el movimiento, el cambio ¿Qué tipo de movimientos y cambios perciben sobre su cuerpo? Mencionaron: las uñas, el cabello, el ir al baño (soltaron risas). Percibimos los movimientos y cambios que estamos en capacidad de atender ¿Qué tipo de movimientos están atendiendo en este momento? “Los que usted hace, maestro”. Ok -Respondí-. Vamos a hacer lo siguiente –continué- vamos a medir otros tipos de movimientos que se están dando en este momento y que aún no estamos atendiendo: la respiración, el pulso.

Puse el cronometro en ceros para poder contabilizar ¿Cuántas pulsaciones pueden contar en un minuto? ¿Cuántas respiraciones pueden contar en un minuto? Para el primer ejercicio, estando sentados, cerraron los ojos, colocaron sus dedos índice y anular sobre la vena yugular y contaron las pulsaciones que lograron percibir durante un minuto. Al compartir el resultado, también mencionaron que pudieron percibir cómo se inflaba y desinflaba su pecho, al igual que oían “hacer ruido a la panza”. Algo a realzar acá era que no cerraban los ojos del todo: los cerraban por unos segundos y luego los abrían para ver si sus compañeros estaban haciendo lo mismo o mirar dónde estaba yo. No percibían un ambiente de confianza. Intenté guiar el mismo ejercicio con las respiraciones e igual, no se concentraban del todo. Probé con algo más: el celular y un trozo de papel.

Pedí que buscaran en sus celulares, curiosamente todos tienen uno, un contenido audiovisual que quisieran y pudieran compartir. Cada uno buscó un contenido adecuado. La

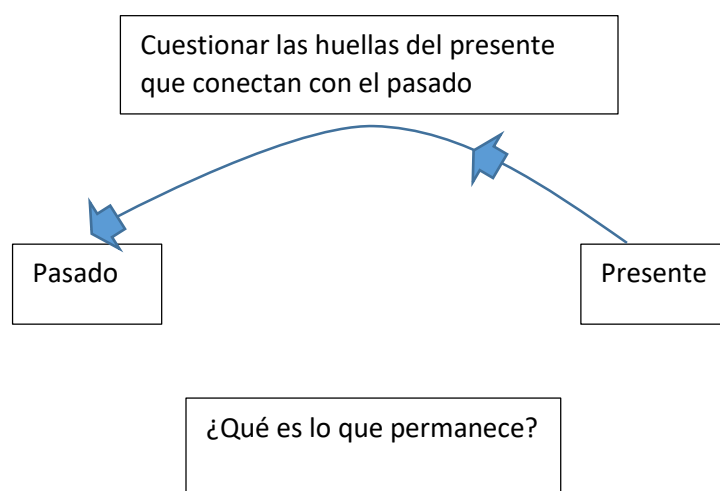
dinámica era sencilla que uno de ellos compartiera a los otros dos el contenido, con la particularidad de que yo les iba a avisar en qué momento pausarlo. Así fue, todos tres compartieron e intercambiaron contenidos. Luego de ello, les orienté que de manera individual y sobre su puesto tomaran un pequeño pedazo de papel y lo pasaran muy suavemente por sobre sus propias manos, nariz, cejas, pestañas, pómulos, hasta escuchar la señal de detenerse. En este segundo ejercicio curiosamente todos cerraron los ojos sin solicitarlo. Pregunté ¿Cuál de las dos actividades se les hizo más tardada, la del papel o la del celular? Coincidieron que en la del papel ¿Por qué? -Interpelé- “Porque era más lenta y porque duró mucho más”, coincidieron. Les retroalimenté refiriendo que los dos momentos duraron igual 1 minuto y que la percepción del tiempo puede variar de acuerdo a la intensidad de estímulos que se brinde en ese momento. Aunque hagamos la misma actividad varias veces, esta no tendrá la misma percepción de acuerdo a lo que estemos detallando en ese momento y eso dependerá de los factores que estén de por medio. Solicité ejemplos:

“No es lo mismo jugar un minuto un partido de fútbol cuando empieza a jugar un minuto de fútbol al final del segundo tiempo en una final”, “No es lo mismo estar un minuto en el fondo de la alberca si sabes nadar a si estás un minuto en el fondo de la alberca si no sabes nadar”. Les pregunté por situaciones un poco más cotidianas, en su casa y se quedaron en silencio. Dicen que no hacen nada. Para ellos estar en el celular es no hacer nada y pasan alrededor de seis horas diarias frente a él. La forma en que pude sensibilizar a estos estudiantes con su presente fue dibujando. Concentraron su atención en un punto fijo durante varios minutos detallando al máximo lo que veían y plasmándolo sobre la hoja de papel. Al compartir sus dibujos también compartieron que sintieron la vibración de los carros al pasar, el crujido de los tablones de madera, el viento sobre las orejas, el movimiento de los dedos de sus pies, lo cual nos lleva a deducir el aprender a describir como manera de aprender a descubrir.

El segundo ejercicio se encaminó en entender el tiempo en nosotros como sociedad, como especie, por ende se abordó la concepción de Historia. Hay una marcada tendencia que asocia la Historia únicamente con el pasado, con lo con ya sucedió hace mucho tiempo y llevaron a cabo ilustres personajes de la patria, en otras palabras, tienen una idea de lo que entenderíamos como historia de bronce. Ante lo cual se acuñó la definición que hace

Guadalupe Valencia frente a la Historia como aquella *huella* que dejan los seres humanos *a través* del tiempo. Relacionando un poco las definiciones indagaron por la *huella* ¿Qué es una huella a través de tiempo? Miren alrededor, mucho de lo que vemos a nuestro alrededor lo hicieron otros seres humanos: la pared, el techo, las sillas, la mesa, los cristales, los celulares, los carros, los edificios, los puentes, las banquetas, las calles. Aquí hubo una mirada colectiva de asombro. Incluso -continué- la canción que ustedes tararean la recuerda porque hubo algo de esa canción que les llamó la atención, la apropiaron, marcó esa *huella* en ustedes y fue realizada por otra persona. Preguntaron por la ropa y pedí que ellos mismos contestaran. Hicieron la asociación ropa-tienda-máquina-hilos-personas que elaboró hilos-persona que elaboró máquina-persona que elaboró tienda-persona que elaboró ropa. Son huellas. Ahora ¿cómo trabajar la concepción de que ellos también son actores históricos, que son una construcción histórica y que a la vez pueden construir historia, es decir, dejar huellas a través del tiempo?

Tienen claro que la Historia se relaciona con el pasado y lo que podemos hacer acá es nutrir esa visión que tienen con el pasado ¿Cómo? Conectándola con el presente ¿Cómo? Concientizándolos con aquello que *permanece* ¿Cómo? Sensibilizándolos con su presente cotidiano e indagar. De esas huellas del pasado que están presentes en su presente ¿Qué es lo que ellos han querido que permanezca?



Con esto lo que estamos planteando es que no hay ausencia de pasado sino ausencia de consciencia frente al sentido del pasado, esa consciencia presente la podemos reflejar en aquello que ellos han querido que permanezca ¿Y uno cómo hace para que las cosas permanezcan, para que se prolonguen en el tiempo? Rescatándolas del pasado y cuidándolas. En esa medida se indagó frente a aquello que ellos cuidan, que ellos rescatan ¿Es lo mismo? No, no lo es, y la diferencia se hace con lo siguiente. Me dice uno de los estudiantes “Maestro, yo cuidaba a mi mascota, pero ella ya se murió ¿Sirve?” ¡Claro que sirve! Exclamé. Ahora explico por qué sirve y cuál es la diferencia con el cuidar. Haciendo el ejercicio se denotó que rescatar algo del pasado está más relacionado con el recuerdo, con un pasado remoto; y el cuidar está más relacionado con un pasado más próximo, un pasado reciente, un pasado vivo:

“Elementos que rescatamos del pasado.

Mi mascota (perra) que se perdió en el carnaval de los toros de petate y ya teníamos 2 años con ella.

Yo rescataría del pasado aver jugado futbol con mi abuelito”

El recuerdo como elemento a rescatar del pasado, posiciona que la *huella* que mencionamos hace un momento, además de ser externa, también es interna. Este elemento asociativo es eco del ejercicio que trabajamos de manera virtual frente a los sabores, los olores, las texturas: sus recuerdos como un rastro en su paso por el mundo y el paso por el mundo a través de ellos. Una danza binaria que se alimenta con el día a día. Es necesario puntuar esta claridad. En complemento, el cuidado, relacionado con su pasado reciente, lo asociaron con su familia, con mascotas y con objetos. Canalizamos el cuidado frente a lo vivo.

(sic) Las cosas que no nos hablan pero yo las cuido porque quiero que estén conmigo: mi perrita, mi ropa, mi celular, mi cargador. Mis tenis no me hablan pero quiero que estén conmigo. Mi sudadera ó chamarra no me hablan pero quiero que estén conmigo. Mi familia quiero que permanescan conmigo un tiempo porque todos tenemos una ley de vida. Para cuidar bien a mi mascota en mi caso es una perra, la alimento bien,

la baño cada sierto tiempo, Aveses se sale a la calle si yo estoy en la calle y sale a jugar también yo juego mucho con ella, la hago enojar para que me muerda y así. Cuidado es alimento, limpiar, jugar, pasear, entrenar, vacunar.

Ps darles de comer, bañarlos, atenderlos, no descuidarlos, salir a paciar con ellos, para que no salgan a la calle, darles lo que ocupen, llevarlos al veterinario no siempre pero si, para saber que salud tienen. hacerlos sentir como si fuéramos sus mamás.

En la mañana que me levanto les doy su agua y su comida. A medio día les doy otro poco de comer y más agua. Ya como a las 4:00 ó 4:30 les doy de comer otra vez. Y ya en la noche les doy agua y poquitas croquetas. Y para mantenerlos haceados los baño cada quince días.

El recuerdo como elemento a rescatar del pasado posiciona que la *huella* que mencionamos hace un momento, además de ser externa, también es interna. Sus recuerdos como el rastro en su paso por el mundo y el paso por el mundo a través de ellos. Una danza binaria que se alimenta con el día a día que, para este caso, lo presentan como un anhelo, algo que ya vivieron y quisieran volver a experimentar. Es necesario mencionarlo porque de manera implícita, en las primeras líneas de este apartado, a través de sus escritos, de las palabras que nos compartieron, se evidenció el pasado como un algo que genera incomodidad³⁰, por ello, se fue explícito en canalizar la pregunta hacia el *¿Qué rescatan?* De igual manera, la relación con el cuidado, con el cuidar, se podría posicionar como aquel recuerdo vivo, latente, palpable, que se puede acompañar, que se alimenta y crece con las experiencias, que se nota cómo el tiempo lo hace diverso, dinámico, cambiante, que ocupa un lugar entre la vida y lo vivo, que lo hace actor de la realidad y que interpela en ella interpelándonos a nosotros. Sea

³⁰ (sic) “me siento triste me han pasado cosas muy feas y no las quiero volver a sentir, quisiera poder contarle a alguien como me siento pero no me siento cómoda, segura al contarcelo a alguien prefiero callar” son las palabras a las que hago referencia.

un algo o un alguien, al cuidarlo están trayendo ese pasado constantemente al presente. Es la continuidad histórica.

Hacer consciente al estudiante de su pasado y su relación con el presente a través del recuerdo y el cuidado, nos sirve como herramienta para lo que Giacomo Marramao (1992) nombra como <<reelaborar el pasado>>. Marramao menciona que la sociedad actual, una sociedad hipermoderna, temporalmente padece del *síndrome de la prisa*. Dicho síndrome genera un exceso de presente, una eternización del mismo, una *presentatio*, o lo que líneas arriba Irene Rodríguez catalogaba como presentización. Esta anomalía temporal incapacita la reelaboración del pasado y así mismo la proyección y construcción de futuro. Con este ejercicio evidencio que el problema no es tanto si hay o no pasado, sino ausencia de consciencia ante el mismo. Ser conscientes implica reconocer que de manera intencionada el estudiante quiere rescatar algo de él y cuidarlo porque sabe que alimentar de manera consciente el pasado puede nutrir su presente, ampliar sus experiencias y ensanchar su noción del presente. Rescatar y cuidar el pasado es una medicina para combatir la eternización del presente. Ahora ¿Qué hay del futuro?

Para conectar con *un* futuro, también es necesario partir de *un* presente. Nos dice Chul-Han (2015) que una forma de conectar y construir futuro desde el presente es a través de la promesa, el compromiso y la lealtad. En la medida que prometo comprometo un vínculo. Ante las adversidades y el azar de lo real en la realidad, la lealtad a la promesa comprometida abre camino ¿Uno sencillo? No lo creo.

Hicimos dos ejercicios con los estudiantes, uno de ellos consistió en proyectarlos hacia el año 2.045 y el otro hacia el día siguiente al que se dejó la tarea. En relación al del año 2.045, debían escribir en sus libretas cómo creen que sería el mundo para esa entonces y cómo creen que serían ellos. Frente al mundo, lo posicionaron como un entorno sumamente degradado con diversas especies extintas, sobrepoblación humana, contaminación excesiva y mejoras en la tecnología; incluso hubo quienes lo plantearon como una total incertidumbre, “algo que no podemos saber ahora”. Lo anterior, lo relacionado con la incertidumbre, me lleva a pensar que un buen elemento a trabajar con los estudiantes es la prognosis. Por otro lado, en relación a ellos mismos, posicionaron el año 2.045 como un año próspero donde se piensan con casa, una carrera, carro e hijos; y otros, menos optimistas (o incluso más

realistas), realizando que eso dependerá de las oportunidades a las cuales se tenga acceso, realizando que una cosa es tener los mismos derechos y otra muy diferente tener las mismas oportunidades.

En relación al ejercicio de lo que harían al día siguiente, pedí que anotaran en sus libretas lo que tenían pensado hacer entre lo que salían de lo Secundaria y en lo que regresaban en la mañana a la regularización ¡Qué no dijeron!: irían a cortarse el cabello, hacer las tareas, salir un rato con los amigos, cuidar al sobrino, platicar con la mamá, etc. ¿En realidad qué hicieron? De lo anteriormente mencionado, nada ¿La razón? Hay una densa capa de lo real entre lo que el sujeto piensa hacer y lo que realmente puede hacer, lo que lleva a pensar lo siguiente: si reconocernos como maestros implica no sólo tener la intención de enseñar sino la voluntad de hacerlo, ello también hay que enseñarlo al estudiante: no sólo cuenta en pensar qué se quiere hacer sino armarse de una voluntad de acción que le permita abrirse paso entre lo real y le permita construir esa realidad pensada, materializar el pensamiento en acción³¹ que bien puede coincidir con lo que se pensó o por el contrario puede emerger algo nuevo, eso nuevo lo vamos a llamar posibilidad.

Para trabajar la concepción de posibilidad con los estudiantes, recurrimos a una herramienta gráfica como la historieta y le complementamos con la técnica de collage desde donde destacamos algunos elementos que puedan constituir una conexión narrativa: lugar, objetos, personajes, situación, desenlace. Desde el personaje que había creado, Budraga, se hizo una recreación conjunta. Ideamos un lugar (Oxxo), una serie de objetos (faro, motocicleta), un personaje complementario (lagartija) una situación y un desenlace. Al principio fue algo lineal: “Budraga iba a ir al Oxxo, tomó su motocicleta y en el camino se encontró una lagartija en un faro, fueron juntos al Oxxo y luego se despidieron.”

Acá se evidencia que como el fin último es lograr llegar a un lugar acordado para realizar una acción puntual, adquiere sentido lo de la promesa, el compromiso y la lealtad; como bien se refirió líneas arriba, puntuar estos principios permite abrirse camino entre lo real para materializar esa realidad ideada. Ahora, el carácter de posibilidad adquiere peso

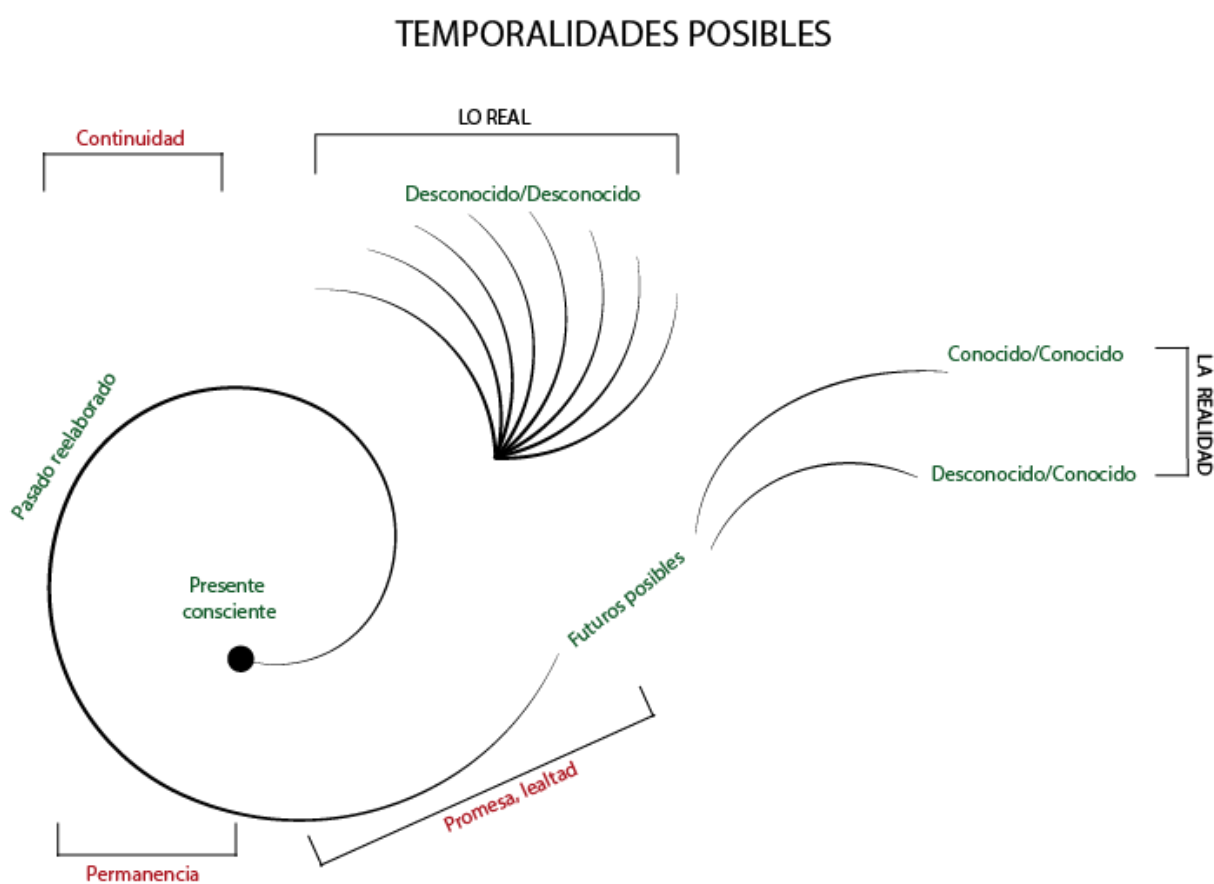
³¹ Dice uno de los estudiantes “Un ejemplo es que yo le diga a mi mascota que la voy a cuidar y alimentar sino hago ni una de ellas”

cuando se dimensione lo real por encima de la realidad³² que, entre otras cosas, se soporta sobre el principio de incertidumbre, lo imposible de imaginar, aquello que, en este caso los estudiantes, no se está en capacidad de dimensionar y contemplar entre lo conocido certero sino hacia un desconocido azaroso; es como si en cada parpadeo se dibujara una nueva línea que sostuviera cada paso, cada respiro, cada palpito en el vivir con la vida y lo vivo; y justo cuando se presente un dilema que implique una decisión, el espacio/tiempo se dilata y, hace de cada parpadeo, una brocha que pinta de sentido la realidad allí presente a partir de las claridades que se tengan con el objetivo: o de continuar firme a la promesa asumida o de explorar aquello nuevo que se presente o incluso de no explorar lo nuevo, de no cumplir lo prometido sino de engancharse a lo conocido certero ¡vaya! ¡Ha salido una tercera opción que se sumó al dilema! Entonces, la posibilidad se mueve en estos tres campos: la lealtad a lo prometido, que es abrirse campo entre la realidad, es decir, lo conocido, para cumplir con el compromiso; la exploración a lo nuevo, que es precisamente dejarse llevar por lo real de la realidad que va apareciendo en el camino e ir sin prisas atendiendo cada novedad que se presente en ese presente; y, la certeza de lo conocido, que no sería otra cosa que la rutina, el control, el dominio, lo certero. En términos de Žižek (2014) sería: lo conocido/conocido, aquello que sabemos que sabemos; lo desconocido/conocido, aquello que no sabemos que sabemos; lo desconocido/desconocido, aquello que no sabemos que no sabemos.

Entonces, organicemos. Partiendo de un presente, sensibilizarnos con él y ser conscientes de él, es decir, salirnos de la absorción del presentismo, de la *presentatio*, nos permite remitirnos a un pasado, a uno que queremos darle continuidad por medio de la permanencia y queremos que permanezca: eso lo vamos a hacer por medio del recuerdo y del cuidado. En esa medida, esa lectura de pasado a partir de una consciencia del presente nos permite hacer una lectura de futuro -prognosis- y ese futuro se proyecta desde la posibilidad: a aquello que conocemos lo que sabemos que puede ser de una manera y no de otra porque se maneja desde lo certero, será lo conocido/conocido (la rutina); a aquello que no conocemos pero que queremos conocer porque tenemos unos referentes que nos permita acercarnos allí, será lo desconocido/conocido (lo viable, explorable). Para estas dos aplica el carácter del compromiso, la lealtad a la promesa porque la realidad, es decir lo conocido, nos

³² Para ahondar en el concepto de <<lo real>> bien se puede consultar fractales, atractores, nudos borromeos, la fuzzy logic, etc

permite configurar un mapa para viabilizarlo, para materializarlo. Ahora, a aquello que desconocemos por completo, que se sale de la realidad, que no sabemos ni tenemos como nombrar, es decir, lo real, será lo desconocido/desconocido (salto al vacío).



En esa medida, el ejercicio continuó y se movieron las imágenes alternando el orden de las personas, los objetos y los lugares, lo cual incidía en la dinámica de la situación y por tanto en su desenlace. El ejercicio se hizo sobre el tablero y curiosamente todos participaron

en voz alta sin siquiera pedirlo. El ambiente en el aula se había dinamizado por completo. Había confianza. Al realizar de manera conjunta el ejercicio se entendió con claridad; otra muestra clara que cuando la dinámica se hace de manera colectiva, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje es más significativo.

Los estudiantes pintaron sobre el papel elaborando colores, matices y texturas a su gusto. Elaboraron sus personajes, los objetos y los lugares de acuerdo a su entorno más cercano: bancas, supermercados, taquerías, botes para basura, paleterías, vendedores. Las situaciones ellos las armaron a gusto y luego desarrollaron la narrativa con base a las variables de orden de los factores y el momento del día en que ocurría. La imaginación voló, lo cual, a buenos ojos, se tomaron el ejercicio tan en serio que lo asumieron como un juego. En las humanidades el orden de los factores sí altera el producto. Las situaciones y desenlaces fueron tan diversos que captaron lo amplio de lo posible. Sí, claro, fueron enfáticos que aunque hay posibilidades, también hay propósitos claros a los cuales engancharse, lo cual también dimensionan como otra perspectiva a asumir al momento de que las cosas no salgan como ellos piensan, asumir el conflicto como algo a favor, lo que Einstein denomina el *thauma*. Lo cual me lleva a pensar que un buen sostén de las emociones también involucra y requiere de claridades frente a la temporalidad. Por último solicité que escribieran sobre una hoja << ¿Qué habían entendido?>> la respuesta fue sorprendente, entendieron todo y eso fue motivo de suma alegría, sin embargo la alegría no duró mucho. Al dimensionar los alcances de estos conocimientos teóricos en sus contextos.



Que la continuidad es lo que conecta a pasado, presente y futuro y que en el pasado hay huellas emocionales, corporales y históricas. Las corporales son de alguna marca que tenga un significado del pasado. La emocional es de algo que te pasó y que te acuerdes de algo similar en lo que te hizo sentir la misma emoción, y histórica es de algo que en un futuro puede contar.

En el futuro,

hay promesas que se tienen que cumplir, compromisos por ejemplo y tengo partidos para el otro fin de semana y tengo que estar consciente de eso para no hacer otras cosas a la misma hora que la del compromiso y todo eso se ve con la lealtad y las acciones, de que sirve decir que sí, si no vas a cumplir.

El presente

lo estamos viviendo relajado con el ejercicio de la hoja y hace rato tenso por lo del valor

Tarea:

Cofi estaba arriba de una banquita, después fue a comprar comida con los Vendedores, después la desecho.

Pasado.....

Cofi estaba en su casa, Cuando vio una taquería, después de comer, se acostó en la banquita.

Presente....

Cofi tiene hambre, Va al bote de basura por comida, luego se va a su casa.

Los Vendedores están aburridos, Ven a Cofi triste y lo invitan a la pastería.

Futuro.....

~~Cofi~~ ~~Porque~~ los Vendedores le piensan dar comida a Cofi del bote de basura.

Cofi piensa tener una casa con un bote de basura.



Morelia, Michoacán. Julio 10 de 2021

Carta abierta a un maestro de historia.

Evitemos infantilizar la niñez, tratemos a los niños como personas, no subestimemos a nuestra especie.

Un niño de trece años escribió esto, un niño de contexto de periferia a través de un escrito a mano organizó una respuesta a partir de la orientación “Escriban lo que entendieron”. Un niño de trece años, de contexto de periferia, al borde de la deserción escolar, con poca atención en casa, que gestiona las emociones “a lo macho” porque sólo sabe ser rudo, apropió conceptos de Byung-Chul Han y Marraño: tiene claro qué es la huella histórica, los intervalos temporales, la continuidad, la duración, la praxis vinculadora, la posibilidad. No niego que en un principio me alegré, sin embargo ¿De qué le va a servir esto? ¿Para aprobar la materia? ¿Y en el resto de su vida qué? Ya tiene claro que para construir algo no sólo tiene que pensarlo sino también hacerlo, pero y cuáles son sus oportunidades ¿Ser el chico listo de la bodega? ¿Un joven de la obra que en el tiempo del receso no tomará Coca-Cola y llevará un libro y cigarrillos? ¿Un borracho desdichado por entender su condición de empobrecimiento y no tener las suficientes herramientas para afrontarla?

No sólo basta con que empiece a ser consciente de que puede tomar algunas decisiones y de que hay más posibilidades de las que se le presentan en su entorno, sino que también se le brinden las oportunidades para que él y los suyos pueda escoger en medio y más allá de sus condiciones; y esas no se mendigan, se arrancan.

¿Hasta dónde va nuestro compromiso como educadores?

Asumamos la educación como un campo de combate

-Discusiones-

Esta tesis, este documento, aborda la labor llevada a cabo con jóvenes estudiantes de entre 12 y 14 años en una institución secundaria de carácter popular, lo cual quiere decir que no es pública ni privada, que no es oficial aunque legalmente esté reconocido por la Secretaría de Educación Pública -SEP-, sino que se enfoca en trabajar con aquellos estudiantes que, en relación a otras instituciones, reflejan con mayor crudeza aquella realidad que nos configura, nos construye y, paradójicamente, nos enseñan a anular, a borrar, a evadir, a negar. Esta tesis es el trabajo llevado a cabo con estudiantes de la Secundaria Popular Carrillo Puerto... en contexto de pandemia.

Además de la diversidad de complicaciones que se presentaron en una dinámica escolar digitalizada y de confinamiento, como eco de las directrices para desarrollar la actividad académica una vez declarada la emergencia sanitaria, hay otro factor a sumar: enseñanza de la historia desde las artes visuales. Complejiza la situación, si, más no la desvaloriza sino todo lo contrario, la enriquece. Entonces en medio de todo esto: secundaria popular, confinamiento, emergencia sanitaria, artes visuales y enseñanza de la historia, se desarrolla la compleja tarea de abordar la temporalidad, su comprensión y enseñanza: una experiencia de educación histórica.

Para llegar allí implicó sumergirse en un contexto complejo, un contexto para el cual la metodología establecida previamente en el proyecto de investigación no era suficiente; en esa medida, desde elementos propios de lo antropológico y lo educativo, se hizo una aproximación a eso que se estaba presentando allí: “estudiantes problema”. Lo paradójico es que estos estudiantes únicamente lo que hacen es reflejar la diversidad de conflictos que se presentan a su alrededor. Estos *estudiantes problema* sólo son una ventana a familias problema que hacen parte de una sociedad convulsionada por tantos problemas, y no precisamente porque los problemas sean los problemas, sino la incapacidad para

afrontarlos, entenderlos y así mismo resolverlos. Ya lo dice Estanislao Zuleta, en relación a los conflictos (otra manera de llamar a los problemas) que no debemos vivir a pesar de ellos sino en favor de ellos. Con esa antorcha y decidido a sumergirme ante lo que se me estaba presentando, fue que abordé la Secundaria Popular; pero, o más bien, sumado a lo anterior, se nos viene otro problema para afrontar, entender y <<resolver>>: una pandemia.

Es la primera vez que como persona, como ser, como hombre, como profesional, había estado inmerso en una problemática de este tipo de manera tan consciente. Podría decirse que un acercamiento menos consciente fue cuando eclosionó la denominada gripe porcina AH1N1. En esa entonces era estudiante de pregrado (licenciatura) y las problemáticas del país del que provengo no se empañaban por algo así. Estábamos en el auge de la política de un gobierno paramilitar que se llamó Seguridad Democrática, lo cual, en cifras oficiales se traduce en 8'000.000 (ocho millones) de desplazados; 10.000 (diez mil) jóvenes marginados engañados por miembros activos del ejército que les pusieron camuflados, los asesinaron y los hicieron pasar como guerrilleros caídos en combate; el asedio diario contra profesores de todos los niveles, líderes sindicales, sociales, comunitarios y estudiantiles que corrían con la suerte de ser perseguidos³³, amenazados, desaparecidos, asesinados; allanamientos diarios contra la comunidad universitaria; presos políticos; militarización de las universidades, paramilitarización de los campos, una lista no menos importante de situaciones hostiles que se presentaban en lo cotidiano y la lucha armada como una vía que muchos consideraban como forma de enfrentar todo esto en mención. Entonces, en medio de lo comentado, la gripe porcina AH1N1 no era más que una “gripita” a la cual se le podía hacer frente con un té caliente de aguapanela con limón. Esa fue mi experiencia previa en relación a una emergencia sanitaria de carácter internacional. Estando en México es otra cosa.

El ruido que genera la guerra no permite escuchar otra serie de ideas, ya lo decía Descartes que para poder pensar se requiere de paz en el espíritu. No sé si fue paz como tal la que encontré al estar solo en otra ciudad de otro país, pero sí la posibilidad de dar camino

³³ Hubo un caso que conectó directamente a Colombia y México a través de la detención arbitraria del Profesor Miguel Ángel Beltrán

a ese espíritu que traía consigo otra serie de elementos que se estaban presentando: recién había fallecido mi tía que, después de mi madre, era la mujer que más amor me habría brindado en vida; estaba experimentando una ruptura amorosa con mi compañera sentimental de varios años; estaba sin beca porque había ingresado a la maestría en condición de promedio recuperado, no por mal estudiante, nada de eso, por el contrario sobresalía en los espacios académicos, sino porque el compromiso que como estudiante universitario se asume en un contexto así rebaza la academia y ello no se refleja en un promedio acumulado. La guerra que estaba afrontando acá era más personal y era cuestión de batallar todos los días. Con una mirada hundida en la tristeza asumí el compromiso de acompañar a los estudiantes de la Secundaria Popular.

Los estudiantes de la Secundaria Popular son estudiantes que sí quieren estudiar, pero que hay diversidad de instituciones, en grandes cantidades, que no conciben las herramientas para escucharlos y construir conocimiento con ellos, estudiar con ellos. La formación general de maestros está anclada en los planes institucionales anacrónicos que no corresponden si quiera a una lectura profunda de su propio mundo. Los maestros oficialmente no adquieren habilidades para leer su mundo, nombrar su mundo, escribir su mundo, y por tanto reflexionarlo ¿Qué tanto se puede esperar de ellos cuando están frente a los otros mundos? Los mundos de estos estudiantes son valiosos, sí difíciles, sí complejos, y por eso demandan maestros que complejicen lo que hay en el allí, que salgan del libro de texto y que, junto con sus estudiantes, nombren la realidad, la lean, la contemplen, transcriban e intervengan. Me es muy fácil escribir esto que digo porque de manera sincera puedo decir que era *un* maestro más.

Llegar a la Secundaria fue otro mundo: si por mi parte la estaba pasando mal, estos estudiantes la estaban pasando peor. Bien lo dice el rapero Sho Hai de Violadores del Verso “hay gente peor y eso no es consuelo” porque como lo menciona el rapero Pablo Hásel “el dolor hay que trascenderlo a un nivel de conocimiento crítico que abone a la transformación política, de lo contrario es un dolor que no sirve para nada” ¿Cómo viabilizar una experiencia educativa con estos estudiantes? Haciendo <<un algo>> que durante años se me mostró desde la teoría más no se me acompañó en la practicidad: escuchar.

Si son niños problemas, el escuchar invitó a que eso que se está evidenciando como algo que “no ha de ser” en aula, sea una pista a rastrear. De ahí que haya asumido *al niño como maestro*. Si estaba en disposición de escuchar, de igual manera hacer ese rastreo también demandaba atención para aprender. Vi esas actitudes de “desmadre” como actos de *resistencia* que me hacían el llamado a algo más, por tanto, me remití a las reflexiones de Harry Wolcott (1993) que dimensionaba que escuchar estas resistencias implicaba también una actitud de respeto hacia ellos, de tomar cierta distancia, de no pretender caerles bien ni de entrometerme de lleno a sus realidades, sino precisamente eso: respetar implica reconocer aquello otro como algo diferente. Ahí estuvo la clave, en la medida de que les reconocí como algo diferente, así mismo me asumí, como aquello diferente que habla desde la diferencia con la intención de dialogar y no que se me tome como referente. Fue un primer gran paso. Ahora ¿cómo los iba a escuchar?

Tenía a cargo el área de artes visuales, me estaba guiando con el plan de estudios de la SEP y a su vez tenía que empatarlo con las exigencias de esta maestría y la realidad de estos estudiantes ¿Qué realidad? No tenían celulares, no tenían computadora, no tenían dinero para materiales. Desde las directivas de la Secundaria se me orientó en realizar una serie de cartillas que a la vez sirviera de guía para desarrollar las actividades demandadas. Algunas de ellas las hacía llegar a través de los dispositivos de los padres de familia o incluso tutores (muchos de estos niños vivían con sus tutores: primos/as, tíos/as, abuelos/as), y otras las dejaba en físico en las instalaciones de la Secundaria para que llegase el tutor por ellas y se las hiciese llegar al estudiante ¿Problema resuelto? No, todo lo contrario, cada material que desarrollaba para los estudiantes era un avistamiento a sus realidades, es decir, más problemas.

Para empezar, las entregas no eran a tiempo porque quienes recibían las cartillas a sus celulares, ya sea padre, madre o tutor, o no vivía con ellos o no compartían tiempo juntos: los adultos de sus hogares salían desde temprano a trabajar y regresaban hasta entrada la noche, lo cual repercutía en dos problemáticas más: los estudiantes permanecían la mayor parte del tiempo solos y que las clases virtuales eran inviables. En esa medida, varias familias hicieron un sobre esfuerzo para que estos jóvenes adquirieran un dispositivo,

ya sea que fuese comprado al contado o a crédito. Oh sorpresa, otra problemática más: el sistema educativo en cabeza de la SEP, con la presión de que los maestros generáramos acompañamientos desde lo virtual, generaron la idea, la falsa idea, a los tutores que por el sólo hecho de que adquiriesen los dispositivos digitales este ya solventaba el acto educativo como tal, y no, no fue así, ni será así.

Veámoslo desde los padres. La mayoría de padres de estos estudiantes son trabajadores informales, lo cual, les expone a que les sean vulnerados muchos de sus derechos laborales y, que en medio del confinamiento, les llevó a redoblar sus jornadas de trabajo tanto como para conseguir el sustento diario, como para poder pagar la cuota de los créditos a los cuales habían accedido o incluso reunir el dinero para adquirir de contado el dispositivo. De igual manera, para quienes estaban en puestos con contratación formal, lo que devengaban desde una jornada ordinaria de trabajo era insuficiente y ello les obligaba a sumar horas de trabajo extra para los fines señalados líneas arriba. Así mismo, salió a relucir otra problemática: manutención de los dispositivos. Los dispositivos no sólo requieren carga energética para funcionar sino también una señal de internet para intercambiar información: tanto para recibir como para enviar los ejercicios. De poco o nada servía tener el equipo sino había cómo darle el uso para el cual se adquirió. “Disculpe Maestro, pero si me ponen a escoger entre comprar un kilo de huevos o hacerle una recarga al celular, yo prefiero comer”. Además, esto nos conllevó a otra problemática: mucho tiempo en el trabajo para conseguir el dinero que las necesidades escolares requieren para atender estos chicos, se traduce en poco acompañamiento a los menores; una paradoja fatal para el acto educativo.

Veámoslo desde los estudiantes. Varios de ellos tenían que salir a trabajar con sus padres. Desde temprano en la mañana hasta la tarde o incluso entrada la noche, estaban con ellos acompañándolos en sus labores y, como se mencionó, estas en su mayoría son informales lo cual conllevaba a estar expuestos al intenso sol, al viento, al polvo, al hambre. Para quienes no salían a ganar el sustento con sus padres, se quedaban en casa “solos con la tele”. Son muy pocos los estudiantes que tenían el acompañamiento de sus tutores a lo largo de la jornada. Y quienes sí contaban con él, era el poco el diálogo que forjaban,

llegando desarrollar fuertes sentimientos de soledad. Esto llevó a pensar que la imposibilidad de compartir con los suyos, con sus pares, con sus amigos, les llevó a encerrarse en sí mismos como lo anunció una estudiante desde un ejercicio para la materia “sola siempre”.

Veámoslo desde ambos. Al cruzar estas problemáticas, no sólo se sumaron sino que se complejizaron; generando así tres nuevas vertientes: los estudiantes <<problema>> en las sesiones presenciales en relación a las sesiones virtuales; la opacidad de la voz del estudiante desde sí mismo al ovacionar la voz del maestro; y, el dispositivo digital como fetiche. Todo lo anterior me presenta un panorama que me hace un llamado a que tenga expectativas realistas en relación a mi acompañamiento como docente ¿Qué tanto se puede acompañar desde condiciones así?

Partí de que era necesario tener objetivos claros, intenciones definidas y una marcada voluntad de acción para elaborar una intervención de educación histórica con estos chicos: qué y cómo *quiero* hacer vs el qué y cómo *puedo* hacerlo. Fue una dinámica de maniobrabilidad constante. Los talleres, guías y cartillas que les enviaba se volvió un ejercicio de correspondencia compuesto por lo que les solicitaba, lo que entendían, lo que tenían para responder y lo que enviaban que, por cierto, esto sacó a relucir otro elemento/problemática: los resultados o los ejercicios resueltos que recibía eran producto de la orientación e interpretación de los tutores y no algo directamente elaborado por los estudiantes. La resolución del ejercicio estaba mediada por la comprensión de los tutores y ellos, desde su visión de realidad, orientaban cómo viabilizar la respuesta: el nivel de analfabetismo que salió a flote es sorprendente ¿Qué pude hacer? Independientemente si era el tutor o el estudiante quien leía el material, me tocó desglosar punto por punto a un nivel de detalle tal que no dejase espacio para la sobre interpretación y así evitar errar con el objetivo. Estoy hablando de que tuve que enviar guías que sumaban 12 o incluso 18 páginas de extensión respondiendo a esta lógica. La *analogía* jugó ahí un papel fundamental, era la forma en que podía conectar mi visión de realidad con la visión de ellos, y esas analogías las tomé de los diversos ejercicios que ya me habían enviado resueltos.

He de mencionar que de manera paralela asistía al Centro de Investigaciones de Antropología Educativa “La Escuelita”, un centro educativo no institucional de carácter comunitario donde se trabaja con población infantil y juvenil marginada. Las condiciones de vida y existencia de estas personas evidencian un abandono total del Estado que ninguna de sus instituciones les cobija: no tienen vivienda digna, no hay acceso al agua potable, no tienen sistema de tubería que drene las aguas negras, están expuestos al frío del suelo, a los fuertes vientos, a las aguas de lluvia, tienen altos índices de desnutrición, la higiene no es un hábito, laboran largas jornadas vendiendo cosas en los semáforos quedando totalmente expuestos incluso al rechazo, los niveles de violencia que los ha visto crecer son de una dimensión fatal, y con todo eso, con todo esto, contagian unas ganas únicas de vivir, un amor por la vida, lo vivo y el vivir digno de la vida, que no tiene punto de relación. Y cuando digo que no tiene punto relación es porque el amor del que hablo no es para nada romántico ni idílico, es un amor que se nutre de compromiso ante las adversidades de lo complejo del vivir en medio de lo vivo y la vida. Trabajar con estos niños y jóvenes me ha brindado herramientas no para solucionar los problemas antes mencionados, sino cómo entenderlos mejor, de cómo cuestionarlos, incluso, pasando por mi labor como educador. Esta labor cargó de intención mi accionar como docente. El educando y el educador hacen que se le dé sentido a lo educativo y a la educación. Los planes de estudio se quedan cortos ante las exigencias educativas de un territorio como el michoacano.

Mencionado lo anterior, me pensé el cómo generar puentes de diálogo con los estudiantes de la Secundaria que permitiesen hilar y tejer la intervención educativa, y ¡Oh sorpresa! Tranquilos, no emergió una problemática más, sino una claridad muy valiosa: la intervención inició desde el primer día que pise la institución y no como tenía pensado de que elaboro unos talleres, los aplico y adiós. No, nada de eso. Cuando se dimensiona el carácter de la intención y la voluntad de acción, ya se está forjando un trazo a recorrer y eso es importante mencionarlo.

Cuando hablamos de un diálogo hablamos de por lo menos dos partes aportando y nutriendo un elemento común ¿Cómo rescatar el aporte de ellos? Además de lo que ya mencioné, viabilicé la creación de avatares desde el área de artes visuales para que ellos

usasen ese antifaz gráfico y pudiesen hablar un poco de sí desde sí. Para ello, también tuve que usar mi antifaz, un personaje llamado “Budraga” que me permitía decirme ante ellos, para que ellos, desde sus personajes, se dijeran ante mí. No se desconoce que esto permitió que eclosionase otra herramienta: *la instrucción*. La instrucción fue el método que salió a relucir en medio de este remedo de educación y acto educativo desde lo digital, sin embargo, funcionó.

Las cosas venían bien hasta que otro acaecimiento personal muy doloroso se me atravesó en el camino. Ello me cuestionó, entre otras cosas, la labor del académico y la academia; no como algo superfluo sino todo lo contrario, un lugar de compromiso porque quien tiene acceso a las claridades de la realidad, a lo real en la realidad o incluso la posibilidad de saltar a explorar lo real de lo real, no puede quedarse callado y mucho menos quieto frente a las atrocidades que forja y viabiliza el sistema y sus instituciones.

A la par de todo eso, me ausenté de la Secundaria por unas semanas y aun así me llegaron mensajes de algunos estudiantes preguntándome que por qué no había enviado tarea e incluso, uno de ellos, me envió lo que había hecho con base a lo aprendido en la materia; algo así como diciéndome: maestro, su trabajo vale, continúe, no se dé por vencido. Hice caso a ese llamado y como pude me levanté para continuar en la Secundaria y en la Escuelita.

Retomando las labores, se evidenció que ya había un canal de enunciación desde los estudiantes y este era fluido. Del mismo modo, con ese puente comunicativo andando de manera constante, se fueron elaborando nuevas vías que nos permitiesen conectar con otra serie de parámetros como lo son los temporales. La temporalidad en ellos estaba golpeada, distorsionada, desorientada; son personas que al hacer una proyección al futuro se muestran solas porque se perciben solas aunque no lo estén, y esto tiene mucho que ver con la temporalidad. Además de que tienen una visión de la temporalidad y de la historia meramente relacionada con el pasado, no hay un punto donde ellos lo conecten consigo mismos, donde ellos se sientan que hacen parte de él; o que incluso al ser el pasado un

intervalo temporal que sirve de referente en el marco de la historia, no se sienten parte de ella o que puedan forjarla ¿Qué hacer? Seguir dialogando.

Llegados a este punto, el dialogo se complejizó un poco más. Si se está planteando una intervención es necesario ir un poco más allá de la instrucción y garantizar la apropiación de los contenidos que se están abordando. De ahí se hizo un intento desde la Zona de Desarrollo Próximo, ZDP. La ZDP maniobra con tres elementos: el desarrollo real que es todo aquello que el estudiante puede hacer por sí sólo sin una intervención de un tercero; el desarrollo potencial que es la resolución de problemas bajo la guía o colaboración de un adulto o compañero capaz; y, la zona de desarrollo próximo que es todo aquello que el estudiante aprende entre lo que puede hacer solo y lo que puede hacer bajo la guía y/o colaboración de alguien más, lo cual nos brindó una claridad más: la cooperación. No una cooperación relacionada con lo financiero o lo empresarial como se ha querido vilipendiar esta categoría, sino algo más allá; algo más humano que conecta directamente con la atención, el cuidado, la solidaridad, el vivir de manera conjunta y atenta al cuidado, la convivencia, un paso hacia la solidaridad: la convivencialidad. “Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético”, ya nos decía Ivan Illich. (1978).

Este plano nos llevó a entender que la ZDP juega a prospectiva, es decir, a futuro, y ya que estos estudiantes nos habían mostrado que tenían una visión distorsionada del mismo, desde acá se pudo hacer un enclave entre ZDP, convivencialidad y proyección de futuro ¿Cómo? desde el presente, pero no cualquier presente, porque, como bien se señaló, la ausencia de futuro no es por la ausencia de presente sino por una inmersión patológica en el mismo denominada presentismo o presentización. Entonces, en esa medida, cuando se habla de presente, se habla de *presente consciente*, un paso significativo para concebirlo de otra manera.

La estrategia con la cual se abordó fue desde un elemento común cotidiano y necesario entre la dinámica de los estudiantes y mi persona: la cocina. Se vio pertinente que una forma más cercana para acompañar el proceso fuese involucrando sus escenarios.

Claro está, acá también se vio necesario recurrir a la instrucción; así es, cociné algo, registré el proceso y desde ahí se orientó el ejercicio a realizar. Cuando hablo de *proceso* lo menciono como algo crucial porque de acuerdo a lo que se trabajó, este está compuesto por lo que se llamó: intencionalidad ideada, decisión de acción, disposición de tiempo, elementos de apoyo, acciones y resultados. De esa manera trabajamos *el proceso* ¿Lo llevaron a cabo? Sí, tal cual, se logró el objetivo de concientizarlos con su presente y eso se tradujo en que nombraran, mencionaran, señalaran, articularan a su palabra y a su acción lo que estaba allí al frente. Esto nos permitió aclarar que lo obvio deja de ser obvio cuando se nombra: una forma de concientizarse/sensibilizarse con el presente es dejando de obviar y nombrar lo que está en el allí. Acto seguido, para conectar con la proyección de futuro se trabajó desde la *sugerencia* que diera paso a una connotación de *posibilidad*.

Al momento de elaborar un plan se tiene preestablecido el resultado. Acá lo que se trabajó con ellos es que sí, es válido tener presente un resultado y a la vez considerar que ese resultado puede variar y no coincidir del todo con lo que se tenía ideado. En esa medida, se le da cabida a *la posibilidad*. Como estamos trabajando desde la cocina algo indispensable son los ingredientes y se decidió abordar *la posibilidad* desde ahí “¿Qué receta se puede preparar si quitan algunos ingredientes? ¿Qué receta se puede preparar si agregan algunos ingredientes?”. De acá salió algo interesante. 1) El futuro se puede idear, sí, y a la vez se puede maniobrar con él; concepción que se complementa desde la presencialidad. 2) la persona que define el desarrollo próximo para el menor desde un requerimiento escolar está condicionado por la coincidencia, es un factor al azar, no es una presencia con la cual se pueda contar para resolver una labor escolar.

Con lo anterior, queda claro que sensibilizarse con el presente da una pauta sólida en la proyección y construcción de futuro a la vez que contempla la posibilidad entre el rango de acción; de igual manera, cabe destacar que la ZDP está soportada en la cooperación/convivencialidad y que esta sí o sí requiere de un alguien más para adquirir sentido. Si juntamos estos dos elementos obtenemos que la convivencialidad es necesaria tanto para el acto educativo en sí mismo como para la sensibilización con el presente y por

tanto la construcción de futuro. En esa medida habría que comprobar que esto que se está afirmando adquiriera relevancia en la presencialidad y, dado que estamos en medio de una restricción la cual limita la presencialidad más no le prohíbe, hay que maniobrar con ese elemento (Pág. 71)

Posterior a esto se da un margen a la presencialidad desde las jornadas de regularización. Allí, se reforzaron elementos de la ZDP desde el juego, a la vez que desde la técnica de collage se abordó categorías temporales. Además de las ya mencionadas de presente consciente y futuro como posibilidad, también se trabajó continuidad, pasado reelaborado y permanencia.

En tanto se abordaban estas nociones temporales, la presencialidad marcó la dinámica de manera tal que le dio un viraje sumamente importante a la intervención.

Para ese momento percibí el aula como una trinchera, un lugar donde en cierta medida podían ser a partir de lo que decían de sí, de los otros, con los otros y para sí. La presencialidad es más que estar en el mismo lugar, es la posibilidad de conectarse con uno mismo para, en el mejor de los casos, expresarlo sin necesidad de compartirlo. Es un espacio que, a pesar de los otros, necesita de los otros. El otro no es más que una presencia socialmente aceptada e idónea para poder contarse y decirse consigo mismo. (Pág. 74)

La presencialidad evidenció la vigencia y la potencia de la ZDP que se articuló con el juego, entendiendo este como una lógica más allá del entretenimiento, y que se conecta más con la atención, la tensión y un portal hacia la co-creatividad. Con esta base abordamos el tiempo, la temporalidad y los intervalos temporales para la construcción de futuro. Salieron cosas maravillosas. Partiendo de un presente consciente se abordó el pasado de manera consciente y, al hacerlo, se denotó que este adquiere valor a partir de lo que recuerdan y cuidan, por tanto el pasado al verse desde esta perspectiva es un pasado reelaborado. La manera en que se conecta el presente consciente con el pasado reelaborado es la continuidad. La manera en que conectan el pasado reelaborado con el presente consciente es la *permanencia*, lo que ellos quieren que permanezcan. La forma en que conectan ese presente consciente, pasando por un pasado reelaborado, con una idea de futuro es con la

promesa, el compromiso y la lealtad. Y el modo en que se viabiliza el futuro desde este plano es cimentado desde la posibilidad: una posibilidad conocida (lo conocido/conocido) y una posibilidad a explorar (lo desconocido/conocido); esto hace parte de la realidad, es decir, aquello que desde nuestro universo simbólico podemos identificar y a su vez explorar desde lo conocido algo desconocido. Pero hay más. Hay otro *algo* que se desconecta de esos futuros posibles y emerge por allí como algo que no sabemos que no sabemos, es decir, aquello que no sabemos nombrar porque no tenemos cómo hacerlo ni mucho menos un referente al cual remitirnos para así mismo explorar, eso se sale de la realidad y aparece por algún otro lugar que no sabemos ni de dónde ni cómo ni por qué y es lo real, y lo real es traumático. Llegar a este punto fue fatal.

Quería trabajar con ellos los futuros posibles, la posibilidad, pero llegamos a un plano que lo posible lo construyen desde lo que conocen, o más bien, desde lo que se les permite conocer, o peor aún, desde lo que se les obliga a conocer: el futuro para una clase popular en medio de la fase neoliberal del sistema capitalista, no es viable para estos chicos, están inmersos, están hundidos en un presente envejecido. Hasta acá pude acompañar a estos estudiantes, a estas personas ¿Hasta dónde va nuestro compromiso como maestros? ¿Es vigente la enseñanza de la Historia? Es vigente y necesaria porque si unos de los objetivos de la enseñanza de la historia es pensar históricamente y que ello se traduzca en forjar ciudadanos activos y participativos, ahí estaremos brindando las herramientas para construir una percepción de la temporalidad que los sacuda de este presente envejecido y los catapulte a algo mejor que ellos mismos tienen que construir y eso implica que también nosotros nos sacudamos esa idea de educación y educando que tenemos. En uno de los apartados del documento planteo una pregunta *¿Qué es exactamente lo que un estudiante desearía aprender de esa sociedad de la que tiene que hacer parte?* Creería que esto: herramientas para sacudirse, para liberarse; y eso pasa por sacudirnos, por liberarnos. Retomo unas palabras mencionadas en el cuerpo del documento:

<<...presencia física no es igual a recepción psicológica; falta de respuesta a las lecciones no tiene por qué llevarnos a un sentimiento de inadecuación personal; el antagonismo manifestado por los estudiantes es un rechazo al medio cultural y no al maestro;

no desesperar porque hayan tendencias hacia las reincidencias ¿ah? ¡Si desde las normales se forjaran los maestros así, dejaríamos ver la obediencia, el silencio y la sumisión como un logro y más bien como una falencia para enfrentar la realidad! Imaginen a una persona obediente, callada y sumisa a lo largo de su vida (si a eso le podemos llamar vida): sería un desastre, ningún ser vivo merece vivir así. Entonces ¿Por qué queremos que nuestros estudiantes se comporten de esa manera? ¿Para qué? ¿Para que sean ciudadanos de bien? Un buen ciudadano, es decir, uno activo y participativo es todo lo contrario a alguien obediente y sumiso: es alguien rebelde porque aprende a decir “¡No!” Es alguien que se organiza, que propone y construye

-Conclusiones-

Presente envejecido

Entra en consideración que no hay futuro sino presente envejecido. Un principio de la economía es saciar necesidades infinitas con recursos finitos. En la fase neoliberal de la economía capitalista el consumismo es el motor de dicho modelo. El consumismo se nutre de la *fast utility* que se dan a las mercancías. La producción de mercancías responde bien a este modelo de consumo porque hay una explotación constante de materia prima. Al anular la temporalidad con la cual se forjan estas expresiones de la materia de manera natural, se crea una ilusión perenne de la sociedad capitalista y su fase neoliberal. Se extrae la materia prima, se fabrica la mercancía, se vende para obtener ganancia y a la vez se invierte para retroalimentar el ciclo. A la par, vendo mi tiempo alimentando ese proceso de producción de mercancías, obtengo una remuneración, compro mercancías con un ciclo de utilidad *fast utility* que al deteriorarse sólo tengo que contemplar cuánto de mis ingresos he de destinar para reemplazarla y cuánto tiempo he de usar para trasladarme y adquirir su reemplazo. El fácil reemplazo de lo utilizado es lo que configura un estado temporal de presentización, de *presentatio*, una idea de presente que se ha cultivado desde que nacemos y seguramente se mantendrá hasta que muramos. Al no haber una concepción de futuro, es decir, de un cambio generado a partir de un acontecimiento que genere una ruptura con esta concepción acelerada de la temporalidad, lo que hay es una concepción de presente envejecido. La construcción de futuro implica articular otras temporalidades que contemple otros ciclos otros ritmos que trasciendan esta visión. Saber que los ritmos de producción de mercancías es un ritmo meramente antropocéntrico lleva a considerar que el tiempo histórico se está encargando de aniquilar la Historia, y si entendemos por Historia aquella huella que deja el ser humano a través del tiempo, a este ritmo, a esta temporalidad, ya no habrá huella que marcar. Nuestra temporalidad antropocéntrica, hermética a otras temporalidades, es nuestra propia guillotina. Peor aún, la temporalidad antropocéntrica e hipermoderna impuesta por el capitalismo y su fase neoliberal está sumando peso a la guillotina que ultimaré la huella del ser humano sobre el planeta, sobre el tiempo.

El niño no cuenta.

Iniciando el documento, mencioné el caso de tres estudiantes que llamaron la atención y que me llevaron a percibir mis primeras sesiones como un fiasco. En el transcurso del texto, nos sumamos un poco a sus realidades y dimos un espacio para que hablasen desde allí. Dijeron un poco de sí y nos dimos el permiso de escucharlos. Una vez habiendo hecho el ejercicio de ser receptivos ante su percepción de realidad e interpretación, los casos que se mencionaron al principio nos dan cuenta de que poco o nada se les toma de presente y que de decírnoslo tal cual como perciben, llegaría en forma de grito “¡No más!”

Habiendo percibido parte de la realidad social de la cual sus familias hacen eco, esos padres, esas madres, también han sido niños que los han llevado hasta el hartazgo. Niños que a lo largo de toda su vida repitieron lo que querían de ellos, no lo que ellos querían de sí. Fueron reprimidos y les generaron angustias que manifestaron como miedos: se auto reprimen. Desarrollaron patrones de silencio, de cómo sobrellevar la miseria que no han pedido vivir: violentan, se violentan y se violentan al violentar. El alcohol, la droga, el abuso, los gritos, los golpes, sólo son eco de ese niño que sufre. Detrás de ese “¡No más” está un “Escúchame”. Quieren contarse, quieren contar, quieren ser tomados en cuenta. Quieren dejar de sentirse así, sacudirse toda esa culpa que hiede, apesta, fastidia, corroe, desintegra. Quieren quitarse esa carga para dar paso a lo nuevo, o si quiera a lo nuevo, sólo es un algo que ha estado en todo momento allí, pero en calidad de aplastado. El silencio los destruye a pedazos, y mientras caminan despedazados al levantar la mirada sólo se les dice: “Joven, su tarea” ¿Cuándo será que esta sociedad enferma los escuchará? Con una niñez violentada a rastras construyen vínculos afectivos violentos con parejas violentas que de manera violenta forjarán un hogar y de ahí otro episodio más en esta sociedad violenta. Esos niños en cuerpos de adultos se han convertido en padres, los padres de los niños de la Secundaria.

Cuando esa niña nos dice “prefiero callar” está clamando a gritos alguien que le acompañe y aunque hayamos muchos dispuestos a hacerlo, para ella no tiene sentido escuchar lo que está diciendo, lo dirá así sin más, porque a lo largo de su vida, no ha sido tomada en cuenta, para ella decirlo una vez más no hará la diferencia. Llegó al mundo y esa es la forma en que se le enseña a vivirlo. En el fondo sabe que algo está mal, de lo contrario no le dolería. El niño

“problema” que vimos allí al frente del aula, detrás de la pantalla y que sutilmente nos hablaba desde su libreta, pedía un acompañamiento. Inconscientemente responde a lo que el maestro le dice “mire, acá está lo que me pidió; ahora con las herramientas que me brinda, deme el chance de decir lo que yo pido que usted escuche”. Dimensionen todo lo que el estudiante puede decir si se siente escuchado, será un peligro para esta sociedad y no me sentiré mal si en su nuevo camino de experimentar la libertad me manda para el carajo. No soy más que un eco de la autoridad que lo quiere arrodillado. Ese es el riesgo y el miedo que se activa. No hay libertad, sin algo a qué liberar, sin alguien que libere. Maestro ¿está usted dispuesto a comprometerse con la libertad que al liberarlo también libere?

Se puede enseñar historia a través de una materia “no histórica”

Se puede enseñar historia a través de una materia “no histórica” como las artes visuales. Acá no es una cuestión meramente didáctica sino lo que permite decir. Tomemos de presente la definición que nos hace Guadalupe Valencia en relación a la historia: la huella que deja el ser humano a través del tiempo. Ése *a través*, creo es lo más significativo porque *marcar* una huella en el tiempo está cargado de una intencionalidad. Las artes visuales permiten trabajar con esa intencionalidad de manera tal que el estudiante reconozca las huellas que puede inducir en el tiempo y, además, las huellas que ha dejado el tiempo en él ¿Cómo? Con la construcción de narrativas. La imagen, lo visual, por lo general, es la representación de un algo que remite a un lugar y por tanto a una experiencia. Experiencia es la conjugación de tiempo con espacio: todo sucedió en algún y en algún lugar. No hay experiencia fuera de la temporalidad y espacialidad; es más, no deberían hablarse por separado sino como aquello espacio temporal. Esa síntesis la conjuga la imagen y, como bien nos lo dice Einstein, un conjunto de imágenes nos construyen una idea, un conjunto de ideas un pensamiento y el pensamiento expresado es un concepto ¿Y qué es el concepto? Una experiencia abstraída a la generalización que bien puede servir como orientación ante otras experiencias en otro momento/lugar; es decir, una *huella* que la sociedad ha dejado en ese estudiante y que se le brinda la posibilidad de externarla a través de un elemento como lo visual; y si un registro visual, cualquier sea su formato, se organiza con otros registros, nos permiten la construcción de narrativas. La comprensión de narrativas es fundamental en la historia y su enseñanza, y

si a través de las artes visuales podemos aportar a esa comprensión y a su construcción por medio de estas representaciones, es válido y bienvenido. Ahora ¿Qué alcances tiene? Unos significativos que dependerán en gran medida, eso sí, del tiempo que podamos acompañar porque esta experiencia me brindó una claridad muy necesaria: la diferencia entre didáctica de la historia y enseñanza de la historia. Cuando uno de los estudiantes a través de uno de los ejercicios me manifestó las ideas de Marramao y Byung-Chul Han que recién les había expuesto, me sentí muy contento de que fuese así, sin embargo, eso es didáctica de la historia: el estudiante replicó lo que yo quería escuchar. Ahora, que el estudiante apropie el concepto y lo haga parte de su pensamiento para darle sentido a un conjunto de ideas generadas por una imagen que él tiene de la realidad y así mismo él vea esa realidad desde ese nuevo concepto y pueda configurar una narrativa que le permita decirse desde ahí, eso ya es otra cosa, eso ya es enseñanza de la historia. Llegar ahí es muy difícil; confortante cuando se logra, pero frustrante cuando no.

Una historia que aporta al pensar históricamente

La historia que se produce a partir de una intervención de educación histórica como esta, es una historia que aporta a uno de los objetivos de la enseñanza de la historia: pensar históricamente, y como el pensamiento requiere de alguien que lo piense sobre algo en lo que pensar, ese algo es la realidad y ese alguien es la persona, el sujeto, el sujeto históricamente constituido. El pensar históricamente a través del estudio y la enseñanza de la historia tiene una base muy clara y es la de constituir ciudadanos activos y participativos ¿Es una visión romántica? No, en absoluto, es una visión necesaria y vigente. Los estudiantes tienen muy presente una serie de exigencias que bien identifican como deberes, sin embargo no dimensionan el mismo plano para los derechos. Muchos de los estudiantes que nos encontramos a diario requieren de esas otras narrativas que les permita encontrarse en ellas para decirse, narrativas que sirvan de referente porque, incluso en algunos casos, también son reflejo. En el momento en que se llevó a cabo la regularización sucedió lo siguiente. Una de las estudiantes, que fue con su hermana, manifestaba una vergüenza enorme para involucrarse en las actividades, sin embargo, al momento de escribir sus cartas a través de su personaje, manifestaba que era muy penosa, que en el momento en que agarrara confianza pues se le iba a quitar la pena. Como bien se sabe, la vergüenza, o lo que ella llama pena, se

nutre desde la represión ¿Cuánta represión habrá vivido un estudiante para temer a compartir su propia voz? Incluso ¿A cuánta represión se verá expuesto por no manifestarla? Cada vez que se le solicitaba su participación respondía con una risa nerviosa, automáticamente miraba a su hermana como clamando apoyo, volvía la mirada hacia a mí sonriendo y diciendo “No, maestro”. Esta estudiante es la que mencioné al inicio del trabajo: Rosa. Sí, la que se quedó mirando hacia el muro del salón antes de iniciar la pandemia, la que en medio de las sesiones virtuales mejoró su participación, pero al retomar lo presencial vuelve a quedar cohibida de sí misma. Intenté acompañarla en lo que fue el proceso de regularización, pero ante un caso así, tres semanas son insuficientes. El último día que asistió a la Secundaria continuaba con su actitud, todos los estudiantes se fueron y quedé allí. Me despedí de los directivos y al salir a la calle y ver a varias personas haciendo sus trabajos: el que descargaba las canastas de refresco, el del taxi, la tendera, el de la combi, el vigilante, la barrendera, el que toma los datos de la combi, el que vende dulces, la persona que va hablando por el celular, la que está detrás de un mostrador... pensaba ¿Qué tipo de vida le espera a esta muchacha? Tanto ruido, tanta agresividad, tanta violencia, tanta competitividad, tanto egoísmo, tanto silencio. Días después, por azares, leí un cuento que se llama “Ardilla miedosa” de Mélanie Watt y detené el *hubiera*: cómo me hubiera gustado que ella conociera este cuento y lo trabajara desde la técnica del collage, que construyera ella misma una narrativa liberadora de su realidad en la cual viabilizara posibilidades. A lo mejor, desde lo ficticio de la ucronía, ella hubiese encontrado allí su referente para decir todo aquello que no ha dicho y todo aquello que quisiese decir y ser otra Mélanie Watt para alguien más. A lo mejor las palabras con las cuales finaliza el libro hubieran servido de significativo para su vida “Ardilla Miedosa al fin cae en la cuenta de que no le pasó nada horrible en lo desconocido. Así que regresa al árbol de bellotas. Todo este entusiasmo inspira a Ardilla Miedosa a hacer cambios drásticos en su vida...”. El ciclo escolar culmina y la vida sigue.



Defender la alegría como una trinchera

-Anexos-

-Anexo 1-

Mi paso por la escuela

... el resultado del estudio es reflejo del pueblo estudiado más que imagen de los que lo han estudiado.

Nigel Barley

Gracias por este ejercicio, redactar desde el relato es una buena forma de hacer consciente el inconsciente.

Antes de iniciar la lectura, recomiendo escuchar primero esta pieza.³⁴

Hacer un ensayo en relación al cómo la escuela ha incidido en nuestra educación, al igual que nosotros, es tema amplio e interesante. Con algunas ideas que últimamente he comprendido en relación a la educación que me han permitido percibir esta como acto público, político y subversivo, evidencio con mayor claridad que, éste, es uno de los tantos lugares sobre los cuales se aprende y enseña, sin embargo, su institucionalización sí marca huellas que perduran.

Me gusta esta analogía de la huella porque es como mejor entiendo la historia. Parafraseando a Guadalupe Valencia³⁵ ella menciona algo así de que la Historia no es nuestro mero paso por el tiempo –como lo afirma Marc Bloch- sino mejor aún, “la Historia es la ciencia de los hombres *a través* del tiempo” es, en términos de Paul Ricoeur, la *huella* que dejamos en él. En esa medida ¿Qué huellas dejó la escuela para mí y mi educación? Habrá elementos que puedan suscitar de manera personal precisamente por su nivel de trascendencia y por el cómo, hasta ese momento de mi vida en que se manifestaron, se me haya enseñado a descifrar la realidad; sin embargo, y seguramente, habrá otros que no percibí

³⁴ “Recuerdos de libertad” – Burning Caravan. <https://www.youtube.com/watch?v=nIClfMIQM14>

³⁵ Entre cronos y kairós, las formas del tiempo sociohistórico. Barcelona. Anthropos. Editorial Rubí. 2007

como tal, pero sí estén en la memoria de mis cercanos. En esa medida, abordaré el ensayo en dos momentos. El primero será a partir de una mirada personal, un recuento de lo que recuerdo, cómo lo recuerdo y cómo lo interpreto. El segundo momento será desde una mirada externa, preguntarle a mis cercanos: desde el ámbito escolar ¿Qué situación o situaciones concretas desarrolladas en el ámbito escolar creen que incidieron en el forjar de mi personalidad?”.

Lo anterior con la finalidad de dilucidar lo siguiente *¿cómo la escuela nos hizo ser lo que somos? ¿Cómo la escuela determinó mi educación?* La primera pregunta sería el detonante para la segunda; la segunda es el eco que resuena hoy en día. La primera pregunta bien podría asociarse con la clásica de *¿Qué hace que uno sea lo que es?* Que no tendría otra respuesta que la experiencia. La experiencia es la que forja al *ser* y así mismo sus sensaciones, reflexiones, asociaciones, palabras, acciones, etc. En esa medida, esas experiencias, esas huellas, serían las que se han de realzar en un escrito como este; de igual forma la segunda pregunta estaría asociada en el *cómo* esas huellas fueron bandera y símbolo que empezamos a proyectar en diversos ámbitos. Es como si en la escuela se nos colocara un sello con el cual se nos reconocerá para abrir o cerrar experiencias.

No digo que fue fácil escribir estas palabras. Bien contento con la ironía de Barley pensé que jugaría en todo momento desde allí, sin embargo al comunicarme con mis cercanos y plantearles estas inquietudes, se movieron fibras. Además de mis padres, me comuniqué con personas con las cuales comparto un vínculo de amistad hace ya 20 años. Escucharlos y conectarme directamente con esas zonas donde residían cobijados recuerdos, generó un estallido de emociones cual olla con aceite caliente a la que se le vierten palomitas crudas. Ya son varios los días de introspección. Los primeros fueron fruto de la lectura de los detalles con los que Barley articula su narrativa; de ahí adelante, fue la constante asociación de los elementos que mencionaron mis cercanos con la reconstrucción que hice de ellos.

En esa medida, desde Barley, organicé los elementos de las siguiente manera: música del momento, clima, paisaje, vestimenta, primeras impresiones, modos de desplazarse de un lugar a otro, condiciones de las calles (lugares), características de quienes usan los medios de transporte, diálogos con personas que se cruzan en el camino, trámites guiarse desde recomendaciones, abuso de autoridad, realzar lo informal entre lo formal, emociones

percibidas, pares, alianzas, rivalidades, riñas, padecimientos. Creería que todo lo anterior configura el ritmo de vida. Por otro lado, ya desde la reconstrucción, denoté que hay una constante de violencia en el paso por la institución, desde la habitual violencia física que comúnmente es la que asocia a esta palabra, como la poco tomada en cuenta violencia de género, violencia verbal, violencia psicológica, violencia simbólica; claro está, todo ello, en medio de un contexto como el colombiano que es un caldo de violencias configurado desde la violencia política.

Cada recuerdo es como una telaraña de situaciones que lo nutren y a la vez en los que desemboca. Hay mucho que abordar, es bastante lo que emerge, aunque ciñéndome a los fines del escrito trato de situarme y sintetizar desde lo escolar. Reitero, hubo un mundo de cosas que llegaron al momento de situarme allí en mi experiencia desde la escuela, aunque plasmarlas implicaría desbordarme de la intencionalidad del escrito y podrá perder el énfasis de lo institucional en lo educativo. Traté de rescatar algunos elementos para poder ubicar un poco al lector de qué era lo que estaba percibiendo. Curiosamente al final de algunos párrafos emergía una frase que remataba el hecho memorado con una reflexión. Me atrevería a decir que inconscientemente fue una apropiación de cómo nuestro paso por este lugar nos hizo ser lo que somos. Sin más inicio el ejercicio.

Quiero iniciar este relato desde el recuerdo más remoto que en estos momentos puedo evocar para el ámbito escolar. Siendo el año de 1997 se hacía el lanzamiento de la canción “La tierra” de la agrupación Ekhymsis³⁶; además de la radio, podía escucharse en las rocolas: unos estéreos de madera de más o menos 2 metros de alto, tenían una pantalla de tv en el centro, unas teclas para hacer petición de la canción y sólo requería de una moneda de \$200cop para activarla. Vivía en Bogotá una ciudad que para entonces, según el DANE³⁷, tenía un promedio de 6´000.000 de habitantes. Una ciudad con temperaturas bastante irregulares: madrugadas de 3° y un medio día de 25°; sin embargo su aire era frío porque está rodeado de nacederos de agua, además de que está en medio de los Andes a 2.600mts de altura. Papá refiere que Bogotá es fría por sus habitantes más allá que por su clima. Supongo que como toda ciudad capital prima el egoísmo.

³⁶ Ekhymsis – “La tierra” - <https://www.youtube.com/watch?v=X1KocXqn28o>

³⁷ Departamento Administrativo Nacional de Estadística

Vivíamos en el barrio La Candelaria, en pleno centro histórico, muy cerca de los cerros orientales Carrera 3ra # 11-44. Una casa colonial de 2 pisos, 2 patios y una veintena de cuartos. No era propia, rentábamos allí. Su piso era de tablones de madera al igual que sus columnas, puertas y ventanales. Cuando hacía mucho frío las tablas se contraían y rechinaban. Mi cuarto tenía un ventanal gigante que miraba hacia los cerros. En la casa había otras familias, unas menos agradables que otras. Compartía mi amistad con el hijo de una artesana, él se llama Diego y ella Matilde; también departía las tardes con las hijas del sastre: Deisy y Diana. Era poca la televisión que veíamos: por mucho los partidos de baseball y las caricaturas de Mortadelo y Filemón³⁸.

El centro histórico estaba rodeado por gran cantidad de teatros, museos, auditorios, galerías, bibliotecas, universidades (privadas en su mayoría) y oficinas gubernamentales, pero a su vez también marcaba una brecha abismal con los barrios (colonias) que le circundaban: La Concordia, Belén, Egipto, Santa Bárbara, San Victorino. Sí, claro, en las calles podíamos ver al gran grupo de jóvenes universitarios clase medieros y pequeño burgueses que accedían a todo el capital cultural de la zona, sin embargo, los niños de las escuelas públicas como la escuela de La Candelaria eran otra cosa.

La escuela de La Candelaria al igual que la casa donde vivía también era colonial, de dos plantas: piso de baldosa en la primera, tablones de madera en la segunda. En la primera planta estaban los más pequeños y en la segunda los menos pequeños. Al lado de la casona y anexo a la escuela había un patio grande con piso de asfalto lo cual se traducía que jugar allí era exponerse a rasparse si caías. Había columpios y sube y baja en uno de los extremos, y un salón para preescolar en el otro; en el medio estaba “la cancha” para correr, gritar y tomar la merienda. Detrás de la casona también había otro patio, este más grande que el primero. Las mismas características sólo que más grande para los menos pequeños.

Los salones los recuerdo fríos los de la primera planta y cálidos los de la segunda. Como ya referí, la temperatura era baja en la mañana, entonces tomar clase en la primera planta era tortuoso porque el piso era de baldosa además de que los techos eran muy altos. Nuestras sillas eran compartidas, les llamamos pupitres. De a dos personas estábamos por

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=UombjzdpC00> Ahora que veo de nuevo su contenido, evidencio que hay una fuerte carga ideológica en su guión.

puesto. De mis compañeritos recuerdo algunas situaciones concretas que he de mencionar, pero amigos como tal no recuerdo haber tenido en la escuela. Hubieron cinco situaciones particulares en esa escuela que sí me marcaron: *descalabrar* a un compañerito, ver a mis compañeras de clase trabajar, presenciar un ataque de epilepsia, pelea en un salón de clases, fractura de un dedo, y conversación de mi padre con una maestra.

Descalabrada.

Se entiende por *descalabrar* dar un golpe en la cabeza con fuerza tal que no fracture pero sí que aturda y su vez deje un hilo de sangre ¿Recuerdan el patio de juegos de la primera planta donde en uno de sus extremos estaba el salón de preescolar? Pues detrás de ese gran salón había una pila de escombros, y se nos ocurrió a un grupo de compañeritos empezarnos a lanzar piedras de un lado a otro. Detrás del preescolar se formaba una especie de pasillo, pues nosotros nos encontrábamos al final de cada lado. La “dinámica” consistía en conectar miradas, lanzar las piedras, escondernos, volver a salir, desafiar con algunas palabras, conectar miradas, lanzar piedras, escondernos y así sucesivamente. En una de esas lancé y lancé piedras sin parar; seguramente el otro grupo de compañeritos vio caer cierto número de piedras y pensaron “ya podemos salir” y en ese “ya podemos salir” la lluvia de piedras continuaba ¡y zas! ¡Que da en la cabeza de uno de ellos! Escuché al -¡au!- Y salí a correr. Llegué a la zona de los sube y baja, y muy asustado me hice el que jugaba. Seguramente acá aplica el chiste del psicoanálisis de que <<necesitamos a un par para contar nuestras cosas>>. Así fue. Les dije a los que estaban allí lo que había sucedido con la particularidad de “No le vayan a decir a la Profe”. En automático fueron a buscar a la Profesora y me llevaron al salón.

Parecía un interrogatorio. La maestra con un traje gris, cabello lacio y negro a la altura del cuello tipo chelsea, un capul, unos dientes grandísimos y un tono de voz desafiante, al frente de todos me alzó la voz y me indagaba de por qué lo había hecho, que mirara lo que había causado “Vea cómo descalabré a ese muchachito con esa varilla”; pensé y dije “Momento, no hubo tal varilla vuestra señoría. El testigo está calumniando a mi cliente”. Bueno, en realidad dije “¿cuál varilla?” y centré la discusión de que no había sido con una varilla sino con una piedra, como si eso desagraciara el dolor de mi compañerito. En últimas, me hicieron lavarle su camisa del uniforme, quitarle las manchas de sangre y excusarme

personalmente. De ello me quedó aprender a manejar la prudencia y saber a quién le cuento mis cosas. No crean que pensé “En mi vida volveré a tirar una piedra”

Ver a mis compañeritas de clase trabajar.

La primera impresión que da la escuela es que la uniformidad oculta lo diverso: como nos vemos iguales, somos iguales, pero no. Aunque todos estábamos haciendo uso y ejercicio de nuestro derecho a la educación, ninguno de nosotros está en igualdad de condiciones. Había un par de hermanas compañeras de clase que jugaban con nosotros al trompo en los recesos. Además de los dos patios grandes, dentro de las instalaciones de la casona había un patio intermedio; ahí se llevaban a cabo las más intensas batallas de trompo y, una de ellas, que se parecía a Mafalda, jugaba muy bien. En relación a “una niña de bien” su actitud era algo tosca y reñida. Hasta ahí bien, sin embargo una tarde, en un restaurante, la vi vender dulces.

El restaurante se llamaba Secretos del Mar, era de un amigo de Papá que se llamaba Marino, su esposa Teresa, su hijo Jesús Bencos y su hija Kenya³⁹. El restaurante era bien particular, parecía el interior de un museo marino: habían peces disecados en las paredes, barcos de madera colgados; imágenes de luchadores afrodescendientes; un mapa del continente africano con rostro de mujer: Mamá África⁴⁰; ventiladores en ambos pisos; tapetes, y un intenso olor a pescado que al par de minutos de estar allí inmerso se disipa. Aún en medio del frío el lugar siempre mantenía cálido, no sólo por el vapor de la comida que inundaba el lugar sino también por el trato entre las personas que estaban allí.

En ese espacio, además de preparar mariscos, pescados y una de las mejores sopas, también llevaban a cabo cine foros en los cuales presencié películas en relación a la vida de Malcom X y Martin Luther King. En ese restaurante que a la vez era bar (porque no podían darse el lujo de vender sólo comida) colocaban música salsa a todo volumen y de vez en cuando íbamos a cenar allí. En una de esas ocasiones mientras degustaba un consomé de pescado se me ofreció unas <<frunas>> que son como unos dulces en barra, voltee a mirar y

³⁹ Llama la atención el cómo sus propios nombres reflejan bastante de su territorio, su conexión con la tierra y ascendencia afro. Teresa: cosecha de verano. Marino: Mar. Jesús Bencos: Bencos es el nombre de Bencos Biohó un negro africano que impulsó las luchas cimarronas en territorio colombiano durante la colonia, incluso un comandante insurgente de las FARC-EP adoptó su nombre como firma de guerra.

⁴⁰ Chico Cesar – “Mama africa” - <https://www.youtube.com/watch?v=biToOlyr2QU>

era mi compañera de la escuela. Me quedé mirándola... No recuerdo en el momento qué más hice allí, pero sí recuerdo que se lo mencioné a Papá: mientras yo estaba cenando en un restaurante, uno de mis compañeros de primaria estaba trabajando para tener una cena. Desde ese día creo que soy un poco más sensible para evitar encasillar y homogenizar a mis cercanos sólo por el hecho de que se ven similares.

¡Tiene el demonio, tiene el demonio!

En tercer grado había una compañerita de nombre Tatiana. Tenía rasgos de lo que llamaríamos desde una mirada colonial <<Zambo>>⁴¹, su cabello largo y lacio, y un particular tono de voz que curiosamente en estos momentos me ronda la cabeza. El salón de tercero, como quedaba en la segunda planta, gozaba de piso de madera, un tablero de tiza (hez) otro de marcador, ventanales que apuntaban hacia los cerros, es decir hacia el oriente, pupitres compartidos y colchonetas a los lados para la hora de la siesta. Resulta que el panorama “normal” de las clases quedaba interrumpido en ocasiones porque “a Tatiana se le metía el demonio”: caía el suelo, temblaba sobremanera, expulsaba espuma por su boca y los labios se le colocaban morados. Recuerdo que la primera vez que le vimos así nos asustamos y algunos expresaron “¡Tiene el demonio, tiene el demonio!”. Ya luego la maestra habló con nuestros padres y nuestros padres orientaron qué es un ataque epiléptico y qué es la epilepsia. La carga religiosa sobre un niño puede anular el escuchar la diversidad que compone la realidad.

Pelea en el salón de clases.

En el salón de tercero había un chico sumamente engréido de nombre Carlos: alto, delgado y lentes anchos. Tendía a gritar cuando algo no le parecía y en ocasiones se tornaba violento. Recuerdo, mientras escribo esto, que sus ojos eran rasgados. En una ocasión, la maestra Judith, la maestra de tercero, salió del salón y nos dejó solos haciendo unos ejercicios de matemáticas. Varios nos ubicamos frente a los tableros y empezamos a hacer que los resolvíamos. En esas se escuchó un grito de una compañerita “¡No moleste!”. Era Carlos hostigando. En esos momentos algo sucedió, algo hizo que no me pareció y entré a revirar.

⁴¹ De padres afros e indígenas.

Él, más alto claro, se guio por su ego y dijo “a este me lo cargo”, pero por mi parte, como buen hijo de costeños “soy bueno para las trompadas”. Empezó una pelea dentro del mismo salón, se hizo un círculo de niños gritando “¡pelea, pelea, pelea, pelea!” y nosotros en medio. Él era más alto, mi ventaja fue acercarme, entre más un oponente se acerca más se le complica a su contrario moverse. Aproveché y conecté con la diestra. Rompí sus lentes, él salió de allí llorando, y disfruté un par de minutos de mi victoria. La victoria fue parcial porque al salir al descanso, él venía con una persona más grande: su hermano de quinto grado. Sin mediar palabra me devolvió el golpe que le había conectado a su hermano. De ello me quedó que antes de pelear hay que asegurar el respaldo.

Fractura.

Ya les comenté que la casona hecha escuela tenía dos patios, uno más grande que el otro, y un “algo” ahí donde jugábamos trompo; pues bien, el patio más grande era para los menos pequeños: 3er, 4to y 5to grado. Como mencioné, no recuerdo haber tenido amigos en esta escuela, sin embargo, sí recuerdo que disfrutaba observar cómo los demás jugaban. En una de esas estaban jugando a alguna correr que implicara correr y no dejarse agarrar. Había muchos juegos así. La particularidad de este es que había agua de por medio. En el mismo patio, me encontraba al lado de las bases de una escalera, empezaron a lanzarse agua, me hice al rincón donde la escalera conectaba con una puerta y seguramente por *instinto* mi postura fue la de <<cubrirme>>. Explico esta parte. Entiendo por <<cubrirme>> ubicar el cuerpo de medio lado de forma tal que no queden expuestos los órganos vitales, estos quedarán salvaguardados por los brazos y las piernas, y estos, los brazos como si abrazaran al cuerpo, es decir, como crear un blindaje con las extremidades. El punto es que mi mano con la que me abracé, quedó topando con la superficie sobre la cual estaba recostado y, como ya mencioné, estaba entre el punto que conectaba con una puerta, mi mano quedó entre el marco de la puerta y la puerta misma que, para ese momento, estaba abierta. Como estaba pendiente de que no me fueran a mojar no caí en detalle de dónde estaba mi mano ¡y zas! Siento que cierran la puerta y mi dedo quedó allí... lo único que hice fue gritar, pero como estaba la algarabía del juego, no se me escuchó. Las personas que estaban tras la puerta no se habían percatado de lo que sucedía conmigo e insistían en cerrar la puerta sin entender que

mi dedo estaba en medio... El juego puede ser una buena distracción aunque hay que saber dónde distraerse porque la distracción no es un juego.

Conversación de mi padre con una maestra.

La maestra de tercero, mi maestra, la maestra Judith era una mujer mayor, sin embargo muy elegante. Recuerdo que usaba botas altas, faldas, blusas con colores vivos aunque no brillantes y collares, su plus era ese, los collares. En una ocasión, ella estaba hablando con mi Sr Padre en las escaleras que conectaban la primera con la segunda planta. Era un lugar con poca luz aunque se distinguía que esta escalera era negra y de metal. Recuerdo textualmente “y cuando estábamos ahí en la plaza de Bolívar mandaron a los caballos...” increpando un poco la memoria de él y sus allegados, me comentaron que para ese año hubo una fuerte movilización por parte del sindicato de maestros que terminó en la plaza de Bolívar y fue reprimida por el gobierno de turno, el de Ernesto Samper Pizano, un nefasto articulado al cartel de Cali. Lo que sí hicieron énfasis fue en que la PM –policía militar- que usaban unas macanas de color blanco y las tanquetas, no fueron suficientes para dispersar a los maestros que respondieron a la reprimenda con palos y piedras. Fue cuando decidieron “mandar a los caballos” -carabineros- para aumentar la presión y dispersar la movilización. Puede que en ese momento un niño no entienda del todo lo que escucha, pero bien que sí queda grabado.

Cambio de casa, cambio de ambiente, cambio de mundo.

La primaria no le terminé ahí, la terminé en otra escuela porque mis padres se separaron y Mamá quedó con la custodia. Salimos del centro histórico aunque continuamos en el centro, en su parte sur, en un barrio llamado Cartagenita. Allí vivíamos con mi Hermana mayor. Los dos estábamos en escuelas distintas, ella ya había iniciado la secundaria en una institución de orden Jesuita llamada *Fe y Alegría*; y por mi parte estaba en una escuela primaria pública que para un contexto como el colombiano tampoco es ajeno al tinte religioso católico, apostólico y romano: Juan XXIII, un Papa más.

Cuando llegué ahí, a la nueva colonia, fue extraño porque aunque sólo estaba a menos de dos kilómetros de donde residía y estudiaba antes, había una brecha enorme en cuanto a promoción y acceso al arte y la cultura. Recuerden que les referí parte del amplio matiz

cultural y artístico que había en La Candelaria, acá no había ni una biblioteca, y ni qué hablar de museos ni universidades. Las calles tenían una cantidad enorme de baches e incluso algunas sin pavimentar, las fachadas de las casas estaban algo descuidadas, el frío de la ciudad curiosamente se acentuaba más, es como si caminar por este paisaje se percibiera un tanto más solitario. En alguna ocasión Papá mencionó que a Bogotá no eran fría tanto por su clima sino por sus habitantes... seguramente allí le hallé la razón.

Alrededor de la escuela había una avenida, un instituto para ciegos, un canal por donde viajaba el río y un batallón. Del batallón escuchábamos a diario las ráfagas de disparos y del río su caudal; a veces nos parábamos en un puente a ver cómo fluía: lo hacía en medio de rocas enormes lo cual nos asombraba porque nos ponía a pensar la fuerza que en algún momento tuvo el agua como para hacer llegar esas rocas hasta ahí. Así era más o menos el ambiente y el clima social de la nueva escuela. Para llegar a ella tenía que caminar casi un kilómetro, en ocasiones solo, hasta que conocí mis compañeritos de esa entonces y amigos de hoy en día.

Dentro de la escuela había un solo patio, una zona verde a la cual no podíamos acceder porque estaba cerca al río y no había muros sino rejas, es como si todos los que pasaran observaran lo que estaba allí dentro. A nosotros poco nos importaba, pero hasta ahora caemos en cuenta. Era mucho más pequeña que la anterior primaria, había menos niños y niñas, y sólo era una casa de una planta con un largo pasillo sobre el cual a lado y lado estaban las aulas. Nuestra maestra era afrocolombiana, Elcy Moya se llama ella, usaba el cabello lizo, tinturado, diademas, un capul, trajes coloridos y una llamativa sonrisa: además de sus grandes dientes tenía un incisivo de oro. Cuando sonreía, literalmente su diente brillaba.

Curiosamente de allí sí recuerdo a mis amigos y amigas, aunque ni por asomo recuerdo alguna pieza musical que asocie con la llegada a esta escuela. De las amigas, Erika, que era la peliroja y crespa del salón; Leidy, que era la hija de la maestra, usaba su cabello trenzado y con shakiras; Paola, el estereotipo de niña bonita. Digo *estereotipo* porque desde temprana edad se nos dice que la mujer de tez clara, cabello largo, lacio y delgada es la mujer bonita ¿y el resto no? Desde estos parámetros de consumo donde se nos empieza a configurar un patrón de pareja, no. Entonces, inconscientemente decíamos de ella que sí era bonita y que

las otras mujeres no. En esto evidencio parte de la responsabilidad en los contenidos que consumíamos masivamente a través de la tv, además de una poca orientación desde casa.

De los niños, aunque no eran mis amigos, estaba William que era el brabucón del salón, tenía lentes y miraba feo; Julián, el lambón, era pelirojo con pecas y lengüisopa. De mis amigos, y actualmente hermanos de vida, estaban Jhon Legro, Jhon Cabra y Brian Torres. Con ellos tres, desde entonces y al día de hoy, se construye una gran amistad. En ese salón o estabas con el brabucón o te agüitabas y te hacías en el rincón al lado del lambón, no con él sino al lado de él. Ni lo uno ni lo otro, nos aliamos para darnos nuestro lugar aunque ello implicara irnos a los golpes. Estando en un colegio religioso se podía decir que éramos un grupo de David contra Goliat.

Entre varias experiencias de juegos y demás, hubo algo en particular que sí realzo como un elemento que marcó nuestra experiencia en esa escuela: el club de amigos. Aunque todos éramos partícipes Jhon Legro era el de las ideas: él proponía, nosotros aprobábamos y acompañábamos; pero antes hagamos un breve recuento de él. Vivía con sus dos padres y un hermano menor, Mauricio; tenían una miscelánea (papelería) y su padre los llevaba en moto a la escuela, en ocasiones nos llevaba a nosotros también y éramos hasta cinco personas en esa moto ¡cinco personas! El Papá y nosotros cuatro. Pues resulta que John al ser hijo de unas personas que tenían una papelería, tenía acceso a mucha mercancía y a información. Nos hablaba de parte del inventario que llegaba al local además de que llevaba una que otra cosa para mostrarnos que, inconscientemente, empezó a alimentar nuestro machismo.

Para esa entonces, el año 99, se hizo el lanzamiento de una telenovela llamada “Betty la fea”. Desde ahí y en conjunto a lo anterior, alimentamos estereotipos de <<belleza>> que debía adoptar y reflejar una mujer. Fue tanto el asunto que dentro de la telenovela en mención el grupo de amigas del personaje principal, Betty, se les llamaba “el cuartel de las feas” por parte del grupo administrativo, un grupo jerárquica, moral y éticamente “superior”. Nos creímos el cuento y empezamos a clasificar a las niñas del salón ¿Recuerdan el club de amigos que forjamos? Pues ese club se llamaba <<Güameritos de puta semen>> un proyecto falo céntrico desde el cual alimentábamos lo códigos socialmente establecidos de lo que implica ser macho. En medio de una sociedad católica confesa y moralmente ambigua es imposible recibir orientación clara directamente desde los padres, por ello creamos nuestros

propios patrones con nuestros pares para poder tener la oportunidad de hablar al respecto. Si nos orientamos desde la tontería, seguramente estas nos orienten en nuestro pensar, reflexionar, hablar y actuar.

No es más que un hasta luego.

Culminando el ciclo de la primaria nuestros padres estaban más afanados por el lugar en dónde íbamos a cursar la secundaria que de nosotros mismos. Fue algo nuevo porque nos <<reubicaban>> en la escuela que tuviera cupos disponibles y para ello había un montón de opciones que propiamente no coincidían con el hecho de estar cerca de nuestras casas. En mi caso fue una escuela secundaria que se llamaba Manuelita Sáenz, en honor a Manuela de Torne Sáenz, la compañera sentimental de Simón Bolívar, el libertador. Volvemos a lo mismo, se habla de ella porque fue la pareja sexo afectiva del libertador, no por otra cosa. Entrar a ese lugar fue aterrador, pero ya ahora lo veremos. Con lo anterior, cerramos nuestro ciclo en la escuela primaria con la siguiente canción que nos enseñó la Maestra Elcy Moya, la del diente de oro:

No es más que un hasta luego

No es más que un breve adiós

Muy pronto junto al fuego

Nos reunirá el Sr.

Antes de iniciar el apartado de la secundaria, he de mencionar que de este momento sí tengo presente una pieza musical. De hecho la escuchaba en un walkman amarillo y era un casete que me había regalado mi amigo Diego, el de la casa del centro. La música la escuchaba a escondidas porque Mamá tenía una fuerte referencia religiosa que le demarcaba un rechazo automático a aquello que se denotara como diferente. Al momento de hacer este ejercicio busqué la pieza como una forma de estimular mis recuerdos y además de ello, hallé una versión traducida. Desde entonces no la escuchaba y ahora le hayo todo el sentido de cómo, sin entenderlo, estaba absorbiendo todo el mensaje. He acá la pieza⁴²

⁴² Skid Row – “Youth Gone Wild” <https://www.youtube.com/watch?v=OEhphHjINJA>

El Manuelita

Con ese nombre era conocida la institución. Para las dimensiones que hasta entonces concebía de lo que debía ser un centro educativo ese lugar era enorme: tenía un estadio de microfútbol, cuatro canchas de baloncesto, dos canchas de voleibol, barras de gimnasia, graderías de ladrillo, graderías de césped, jardines, árboles, huertas, cafetería, restaurante, casetas, laboratorios de física, de química, de dibujo técnico, de artes gráficas, de danza, de teatro, salas de cómputo, biblioteca, auditorio y sobre todo ha-ci-na-mien-to: habíamos entre 35 a 40 personas por salón, 8 salones por grado y 5 grados en total, es decir, fácilmente habíamos 1600 estudiantes en esa escuela. Pasar de la primaria a secundaria fue pasar de ser la cabeza del ratón a la cola del león ¡Un infierno!... que supimos poner a nuestro favor.

Las instalaciones.

A diferencias de las primarias, acá los salones, de por sí más grandes, tienen más luz y las instalaciones son <<más sólidas>>. Entrar a esta escuela era como entrar a todo un complejo arquitectónico. El piso en todas sus plantas era de baldosa roja, las paredes eran de ladrillo rojo, los techos eran de concreto además de tener tejas grises. Los ventanales eran gigantes, de más de 150cms; además de que apuntaban hacia la calle tenían rendijas, es como si de por sí generaran esa sensación de que al momento de ingresar ya se quisiera salir. Bajo esas condiciones no era que se aislara mucho el frío. Con el hecho de que el frío mantiene despierta a las personas, no sería desfasado pensar que la infraestructura no fuera ajena a esta lógica. Si alguien tiene presente que las instalaciones la van a usar personas entre 10 y 17 años y que estas van a estar desde las 6:30am allí, a más de 2.600 msnm y rodeado por varios nacederos de agua, lo mínimo sería brindarles la comodidad de que sentirán cálido; no creo que alguien titulado de cualquier universidad no considere eso. El frío no era fortuito. Y qué me dicen de los pupitres: si uno va a estar sentado allí 5 horas al día, durante 5 días a la semana, durante 8 meses, lo mínimo es que generen el agrado de sentarse allí. La escuela no está pensada para la comodidad, la escuela está pensada para que las personas que están allí desarrollen resiliencia frente a la incomodidad y la naturalicen.

Los maestros.

Parecía un hospital porque todos llevaban batas. Una frialdad impulsada no tal vez por el desinterés sino más bien por el hecho de cruzar palabra directa con más de 150 estudiantes al día que, dada las particularidades, por mucho aprenderán uno que otro nombre y tal vez brinden uno que otra orientación en el caso de que alguno de ellos se acercara a preguntarle algo. Eso sí en todo momento se exigía que el uniforme estuviera en óptimas condiciones y la postura en clase fuera “la correcta”. Muchos maestros se ceñían a mantener y prolongar este ambiente, “la maestra” Blanca Jácome nos decía “aprendan o no, con tal a mí me pagan”. Nos daba filosofía y al parecer nunca entendió de qué iba la materia. Cuando nos expresó eso en clase salió con honores: una lluvia de papeles. Por otro lado, había docentes como Fanny Cuellar, Fanny Hernández, Néstor Vargas, que entendieron de qué iba esto. Este último, Néstor, que nos impartía matemáticas y nunca usó bata, antes de terminar la clase se sentaba en el escritorio del maestro y nos empezaba a hablar de las problemáticas del colegio, al igual de las del barrio, la localidad, la ciudad, el país, el mundo. Entendió el mensaje del maestro Estanislao Zuleta, la educación como campo de combate.

La maestra de matemáticas, Fanny Cuellar, nos decía en sus clases que analizáramos el por qué en ciertas zonas de la ciudad los cables de energía iban bajo tierra y a nosotros nos tocaba verlos en nuestras narices. “¿Saben ustedes la cantidad de radiación que emiten esos cables? ¡Es cancerígeno!” con eso me quedé, además de su porte: usaba faldas por debajo de la rodilla, zapato negro brillante y su bata. Su cabello era negro y corto, muy corto. Era muy seria aunque muy querida. A veces hacía dictados y como me sentía tal cual extraño recién llegué a esa secundaria hacía ruidos con la boca simulando la aceleración de un motor. Ella dictaba, yo aceleraba; ella paraba, yo frenaba “Continuaremos hasta que el Sr Giacometto deje de jugar”. Vaya forma de castrar la imaginación de un niño. La odiaba por momentos y luego la amaba porque andaba muy pendiente de nosotros. No permitía que nadie perdiera la materia, nos hacía refuerzo los días sábados e incluso organizaba grupos de estudio extra clase: organizaba a los padres de familia, les pedía que generaran redes de apoyo de acuerdo a la cercanía, decidían quién y en qué fechas podría recibarnos en sus casas y así mismo nos dejaba talleres para desarrollarlos en casa. Llamaba y todo para cerciorarse de que sí estábamos allí y trabajando.

Mis amigos.

Jhon. De la primaria coincidí con Jhon Legro en aquella escuela, a Jhon Cabra y Brian Torres los llevaron para otras secundarias. Entre los dos, Jhon y yo, hicimos frente a tal situación. Por diversas razones que en el momento no puedo precisar, no sólo escuchábamos rock sino que lo empezamos a apreciar. Ese fue nuestro fortín: la música. Aunque no estábamos en el mismo salón nos reuníamos en el descanso para compartir, además de que nos devolvíamos juntos a casa y de vez en cuando, muy de vez en cuando salíamos de la casa a la secundaria a la misma hora. Menciono lo de la hora porque entre la entrevista que les hice a mis compañeros él realzó eso: mis constantes llegadas tarde a la escuela como una forma de manifestar mi inconformidad con ese lugar.

Lo que siempre detecté es que usted nunca se conformaba, nunca se conformaba con un horario porque usted llegaba tarde y saltaba tapia⁴³. Casi siempre. Entonces digamos que no copiaba de eso. No copiaba de las metodologías de clase, no copiaba de lo que veía. Entonces digamos que no se comía todo el cuento, no se quedaba con lo que le daban, le imponían, ni nada; sino que le gustaba más explorar. Explorar y hacerlo a lo suyo ¡Y no era vagabundería! Porque si fuera vagabundería pues usted ahorita no sería nada, güevón, no hubiera hecho ni mierda, pero usted está ahorita cursando una maestría. Usted está en un campo áspero, güevón ¿sí pillas? Entonces, usted hacía la suya. Usted hacía, dependiendo lo que le gustara, lo que le llenara su convicción. Entonces es eso lo que básicamente lo forjó en el ámbito escolar, aparte del hecho de la protesta, usted siempre forjó su derecho a la protesta. Básicamente con todas esas acciones usted protestaba siempre; a su manera, pero lo hacía. Ahora, no come del cuento. Le gusta investigar, explorar y lea y lea y lea como un hijueputa y llénese de argumentos. Eso es, güevón. Un abrazo

Pecas.

El Pequillo, él fue la primera persona con la que forjé amistad directamente en ese lugar... bueno, en realidad fue la segunda porque la primera fue Leonardo. Leonardo era y es un tipo

⁴³ La tapia es el muro de ladrillo que bordeaba la escuela.

nefasto del cual no hablaré en buenos términos: era violento con los compañeros, con las compañeras y las maestras. Luego entendí, porque interactué con él, que su violencia hacia las mujeres se daba por la ausencia de la figura paterna además del excesivo control que quería tener su madre (La Sra Carmenza) sobre él. Lastimosamente fue una persona sumamente mimada que se forjó desde el egoísmo y causó mucho daño a varias personas. Recuerdo que en una ocasión, estando en primero de secundaria, nos agarramos a patadas en el salón porque le tiró su merienda a una compañera: él tenía botas punteras, yo también tenía mis botas punteras y nos enfrentamos a patadas. Él también escuchaba rock, su banda favorita son los *Guns and Roses*, tanto le gusta esa agrupación que fue el nombre con el cual bautizó a su hija: Roses Camila. Me invitó a su bautizo, quería que yo fuera el padrino de la niña, pero lo rechacé. Fueron mil y un cagadas las que me hizo en los muchos años que compartimos como “amigos”, incluso el hecho de exponer mi vida, hasta que un día mamé y lo mandé para la mierda. Con esta persona entendí esa expresión de <<amistad tóxica>>

Ahora sí, *Pecas*. El Pequillo, es una persona a la cual quiero mucho y lo conocí en la escuela. Nos hicimos amigos peleando, eso es algo curioso. Percibo como si hubiese una especie de *tensión* previa al forjar de una amistad en un ámbito como este, es como si implícitamente dijéramos “Te pongo a prueba, no eres débil, puedo contar contigo”. Así fue con Sergio (*Pecas*). Ya estaba en segundo de secundaria cuando le conocí a él. Un día, en clase de biología, mientras yo estaba sentado, me tiró mi cartuchera de colores al suelo ¿la razón? Creo que se le hincharon, así de sencillo. Le respondí feo, muy feo. Claramente se ofendió. Vaya lluvia de golpes que hubo en ese salón. No hubo ganador, pero noté que Sergio peleaba con mucha violencia, al todo o nada. Es una característica que lo ha referido durante años. Luego de ese encontrón no sé cómo nos empezamos a hablar y a llevar bien. Le gustaba mucho la música de Jim Morrison⁴⁴, se identificaba con él y se parecían bastante por el cabello. Su Papá, Don Pedro (QEPD) lo recriminaba por ello. No le permitía escuchar música e incluso le rompía sus cd's ¿Cómo lo solucionamos? Llamándonos. Le marcaba a su casa y cuando él pasaba al teléfono le ponía la música que su papá no le dejaba escuchar. Hay una emisora que se llama *Radioactiva, el planeta rock* y ahí llevaban a cabo un *top 10*. Durante días sonó mucho *BYOB* de *System of a Down*⁴⁵. Antes de que sonara la canción le marcaba

⁴⁴ The Doors – “ People are Strange” - https://www.youtube.com/watch?v=XZuj_xU-x0I

⁴⁵ System of a Down – “B.Y.O.B” - <https://www.youtube.com/watch?v=zUzd9KyIDrM>

a su casa para que la pudiera escuchar. Desde entonces nos cuidamos mutuamente como hermanos. Cuando maduró su gusto musical se inclinó por el heavy metal.

Estoy pensando, no me acuerdo de ni mierda bueno, no me dejó nada bueno el colegio. No recuerdo mucho. Ustedes, lo único bueno que saqué del colegio. Ah, bueno, que una vez Omar Torres me dijo que era muy bueno para las mates y que debía estudiar una ingeniería que podría llegar a ser muy bueno con eso, del resto malas experiencias. Profesores nefastos como Blanca Jácome y Stella Mora, que uno no podía tener pensamiento propio si no lo ellas dijera. Ellas siempre tenían la razón, y una manada de (estudiantes) lame culos que habían en los demás 11 que se creían el putas y que hoy en día no son nada.

Ronald.

Se ha caracterizado por ser el más tranquilo del grupo. Era muy delgado y su cabello era lacio, lacio. Tenía rasgos indígenas y los ojos saltones como los de Jean Rino, el protagonista de El Profesional. Él tuvo la iniciativa de usar la mochila cruzada en el colegio, no usábamos morral. En la mochila colocaba, y nos enseñó a colocar, estampados de nuestras bandas favoritas y consignas antisistema. Empezó escuchando AC/DC⁴⁶, y ya luego se inclinó por el power metal. Tendía a hacer apreciaciones muy sobrias cuando intervenía en alguna discusión. Cuando le hablé de que estaba haciendo este trabajo me refirió lo siguiente⁴⁷:

Ishhh negrito, perate me acuerdo de algo en particular. Tiene que ser algo particular? Pues haber creo que una de las vertientes principales fue la música, sentir que éramos parte de un grupo, una banda, o el simple hecho de sentirse o querer sentirse diferentes, de ese sentimiento adolescente de: ahh gonorrea vamos a romper las reglas y que tales. Características similares cómo vamos a dejarnos crecer el cabello y desde mi perspectiva pensaba así: yo me estoy dejando crecer el cabello, "uh! pílese al Yaco , también se lo está dejando crecer". Ahí ya había un lazo cómo que se identificaba uno con el similar, todos éramos re perdedores, queríamos ser malotes, pero después comprendemos que solo era un juego de niños buscando experiencias de vida, en fin perro, si más allá de la música era como formar lazos invisibles.

⁴⁶ AC/DC – “Thunderstruck” - <https://www.youtube.com/watch?v=v2AC41dgInM>

⁴⁷ La cita la dejo tal cual me la escribió, no le cambiaré palabra o símbolo alguno.

Incluso con rivalidades internas en el parche, que por cierto, eran re tontas, eran solo el resultado de nuestras inseguridades creadas por nuestros traumas de niños, por nuestros padres, etc.,

Pero ahora que escribo recuerdo una historia en particular, una vez saltamos tapia: utd, Pecas y yo. Y nos fuimos a su casa en la roca. Cuando yo llegué y vi su casa, mk, entendí que no éramos tan diferentes, yo decía, ah este mk ha vivido en situaciones similares a las mías, en una casa con características similares (sociales, culturales). Y yo recuerdo mucho ese día mk, viéndolo ponerse las botas y chamarra negra... Yo: ishh... este piró! ...chimba ! Ahora que reflexiono, si mk, era el resultado de rebelarse, de decir “quiero cambiar esto!” ... En fin , es un tema largo Yaquito. Un abrazo

Lo de las botas es muy particular. Cuando les hablé de la casa en el centro de la ciudad, en La Candelaria, en la primaria y que jugaba con mi amigo Diego, pues su mamá (Matilde) era artesana. Papá se la llevaba muy bien con ella y a veces íbamos a comer todos juntos. Cuando entraba a su casa me quedaba detallando su mercancía: manillas de cuero, tejidas, aretes en diversos metales y con diversas piedras, chamarras de cuero, botas del mismo material y un particular olor que hoy identifico como marihuana; sin embargo, al ver esas botas de cuero quedé muy atraído. Cuando recién me mudé con Mamá se las pedí y me llevó unas botas marrones de gamuza. Muy poco las usé porque como ya mencioné que en el entorno donde vivía Mamá era muy limitado el acceso al arte y la cultura, y pues ver un niño con botas de plataforma y gamuza era algo escandaloso; y aunque no soportaba tanta estupidez, me dejé presionar y las dejé de usar. Mamá las regaló; sin embargo, más adelante conocí una banda llamada *Twisted Sister*⁴⁸ que me llamó la atención: hombres adultos con prendas femeninas, maquillaje y botas de plataforma ¡Pues ya, ahí está! Luego de eso adquirí mis botas negras de cuero, con plataforma y punta de acero.

Iván, el chicas.

Él es primo de Ronald, andaban juntos para todo lado y por eso fue que nos conocimos. Tenía rasgos muy fuertes, sin embargo era muy noble y atento con las personas. En su casa vivía rodeado de mujeres: su mamá, sus tías, sus hermanas, sus sobrinas. Creo que aprendió un

⁴⁸ Twisted Sister – “I wanna rock” - https://www.youtube.com/watch?v=SRwrgOdb_zY

montón a escuchar y eso le caracterizaba: sabía escuchar y dar un consejo. Él integró algo particular con nosotros: la estética. El uniforme es el uniforme, y como mencioné unas líneas arriba, la uniformidad se encarga de tapar algunas de nuestras particularidades, entonces decidimos jugárnosla desde ahí. El manual de convivencia de la institución hablaba de que este tenía que usar ser suéter blanco cuello tortuga, suéter azul encima, pantalón de traje gris y zapato negro brillante con agujeta; en ningún lado decía que el zapato no podía ser bota, que el pantalón no podía ser entubado y que el cabello no podía ser largo. Nos pusimos de acuerdo, entubamos nuestros pantalones, llevamos nuestras botas y nos vimos temprano antes de entrar, creo que fue de las pocas veces que llegué temprano a la escuela: entramos en grupo, como una marcha triunfal ¿nos llamaron la atención? Sí. Nuestra respuesta: libre desarrollo de la personalidad. A eso progresivamente se le fueron sumando las perforaciones y los tatuajes. Su inclinación musical fue hacia el gothic metal.

En esa época yo me fui a una de las oficinas del ministerio de educación que quedaba en la alcaldía de San Cristóbal y allá fue donde me asesoraron sobre pelear por el libre desarrollo de la personalidad, y (ahí) tenían el manual de convivencia del colegio y eso salía, mk

No éramos los únicos. Me refería Iván.

Yo recuerdo, Pá, que en educación física nos uníamos para hacer los ejercicios y hacer los mejores tiempos compitiéndole a Mambrú, a Pacho y a todo ese combo. Recuerdo que también éramos felices a la hora del descanso para jugar fuchi o darle de lado a lado al balón. También recuerdo la toma, que tú eres uno de los más activos junto con el otro Man que hablaba como Pecas

El otro combo.

Era un grupo de estudiantes que escuchaban reggae y ska, también estaban en la tónica de ir contra corriente aunque desde sonidos diferentes. Se daban <<disputas>> en algunos espacios como los de educación física para posicionar quiénes eran <<mejor>>; no lo

hacíamos por competir, sino por no dejarnos pisotear. Ellos le apuntaban más a sobresalir a diferencia de nuestra apuesta que no era por el protagonismo sino algo mejor: poder *ser*. El <<Fuchi>> es una bola tejida rellena con algún tipo de semilla, por lo general arroz, con la cual jugábamos. Consistía en hacer un círculo más o menos ancho donde nos pasábamos el fuchi con los pies del uno al otro sin dejarlo caer: ahí dejábamos denotar una que otra técnica; por otro lado, <<darle de lado a lado al balón>> consistía en patear un balón de fútbol lo más alto posible. Lo convencional no era de nuestro interés; pero más allá de eso, percibo que la música es un gran detonante cultural en los sectores populares, es a lo menos que se puede acceder en medio del abandono estatal.

La toma.

Había un desfaldo de dineros en la institución educativa, a través de la representante estudiantil fue que nos enteramos. Hubo apoyo por parte de la planta docente y accedimos a documentos que nos permitieron permearnos un poco de la problemática, para así mismo saber qué posición tomar: tomarnos el colegio. Nos pusimos de acuerdo entre varios y se decidió llegar a las 5am a las instalaciones, saltar la tapia, entrar a algunos salones por algunos pupitres, sellar las entradas y declararnos en huelga. Así fue, nos tomamos el plantel e hicimos pública nuestras exigencias, entre ellas, la renuncia de la rectora. Tengo muy presente que eso fue en abril de 2007 porque fue la visita de George Bush a Colombia, visita que tuvo respuesta beligerante por parte de los sectores populares y estuvimos allí ¿Tiene alguna relación? Sí, porque de la manifestación recolectamos algunos casquillos de gas lacrimógeno que nos llevamos para la toma. El colegio estaba dividido en dos jornadas: mañana y tarde. Los de la mañana estábamos en contra de la rectora, los de la tarde la apoyaban. No se quedaron quietos y se hicieron sentir. Al segundo día de la toma intentaron ingresar por la fuerza, nuestra respuesta fue usar el químico de las lacrimógenas contra ellos. Posteriormente se sumó el consejo de padres de familia, el sindicato de maestros, el sindicato de trabajadores y la presión ejercida logró que la rectora saliera de ahí.

Las confrontaciones.

Ya habiéndonos conformado y fortalecido como grupo de “Los metachos”, “los mechudos”, empezaron las confrontaciones con otras expresiones al interior del colegio, por ejemplo con otra expresión juvenil urbana: los hardcore... y acá adquiere protagonismo Pecas. En una ocasión estábamos jugando fuchi en la parte alta de los jardines del colegio cuando él salió al baño y tardó un montón. En lo que esperamos, vimos que en una de las canchas de voleibol estaban peleando. Muchas personas, incluidos nosotros, nos quedamos mirando a ver qué era lo que pasaba. Hubo una expresión particular “¡Marica, se están agarrando! Marica ¿ése no es el Pecas? ¡Marica, el Pecas se está agarrando!” y que bajamos corriendo y empieza esa batalla campal: patada va, patada viene; puño va, puño viene. Eso fue una vaina tremenda, pero algo a realzar acá es que éramos más visibles de lo que creíamos.

La batalla campal fue contra este grupo de *hardcore*, que en su mayoría eran de 11° (último año de preparatoria) y nosotros, los metachos. Apenas nos separaron se citó pelea a la salida⁴⁹. Nosotros pensábamos que iba a ser entre ellos dos –Pecas y el otro chico-, y nosotros como respaldo en caso tal de que alguien más se metiera o sí veíamos que la pelea iba mal, pues meternos ¿no? Sin embargo la pelea no era entre ellos dos ¡Eran los de 11° contra nosotros! Nos llegamos a asustar, pero sucedió algo curioso. La imagen de los de 11° ante el colegio era el de personas arrogantes, pedantes, imponentes, prepotentes; por el contrario, nosotros reflejábamos otra imagen que no teníamos presente: respetuosos, solidarios, diversos, unidos. Se nos acercó el grupo de reggae y nos dijeron “Háganle que nosotros los apoyamos”; de igual manera los que escuchaban ska, los que montaban tabla (los skates); los que escuchaban rap y hip hop; los que escuchaban punk. Aunque los maestros sabían que esto se estaba orquestando no hubo quién la detuviera y a la salida hubo una pelea monumental, pero ése no es el punto. Es como si nosotros al tomar la iniciativa de <<libre desarrollo de la personalidad>> muchos más se animaran a hacerlo y a expresarlo en el colegio; por eso refiero: éramos más visibles de lo que creíamos. Después de eso recibimos tanto apoyo que hasta Iván se postuló como representante estudiantil.

⁴⁹ Cuando una confrontación quedaba pendiente al interior de la escuela, se decía “a la salida nos vemos” Como expresión para referir que lo que no quedó saldado se tiene que saldar.

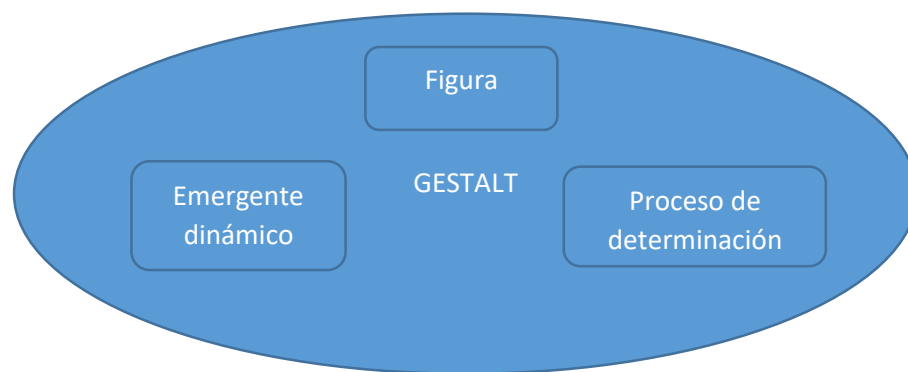
-Anexo 2-

Dinámica en espiral

Para el desarrollo de éste tema se tomó como referente algunas concepciones trabajadas desde la psicología social como la de Gestalt. Antes de desarrollarla. Se hace la claridad de que explícitamente en el marco de la historia y particularmente del tiempo histórico no está desarrollada como tal. No hay “Historia en espiral”, no hay “tiempo histórico en espiral”, razón por la cual es necesario remitirse a otra área para poder comprenderle, en este caso, la Psicología Social.

En su texto *Teoría del Vínculo*, Pichón Reviere (1980), nos habla de la espiral dialéctica. Al mencionarle, la correlaciona directamente con la categoría de Gestalt; y la Gestalt, desde el marco de la Psicología Social hace referencia al continuo proceso de formación de algo que se dinamiza por medio de lo que existe y lo que emerge. Hasta ahí, nos habla que la Gestalt es algo dinámico que para dinamizarse, se soporta en tres elementos: figura; proceso de determinación; y, emergente dinámico. Ello es lo que compone la Gestalt.

Figura 1. Gestalt



Ahora, ¿de qué forma funciona?. La *figura*, que es lo dado, para el caso de la Psicología Social es un sujeto, es reflejo y fondo a la vez; es decir, es el sujeto, es la persona a primera vista y, al mismo tiempo, es la parte visible de toda una serie de procesos acumulados que componen a esa persona en sí. Es el resultado del diálogo entre lo interno y lo externo, dos

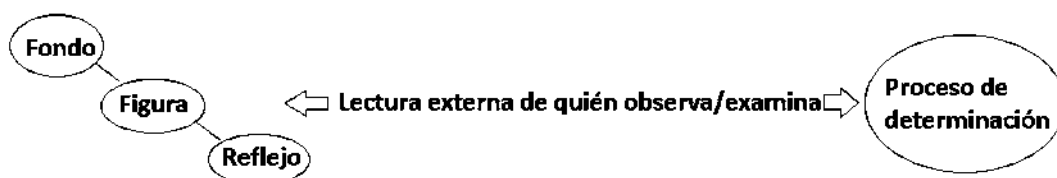
partes diferentes que componen una unidad. Lo cuantitativo y lo cualitativo. La forma y el detalle; eso es la *figura*, una unidad en la categoría del Gestalt.

Figura II. La figura



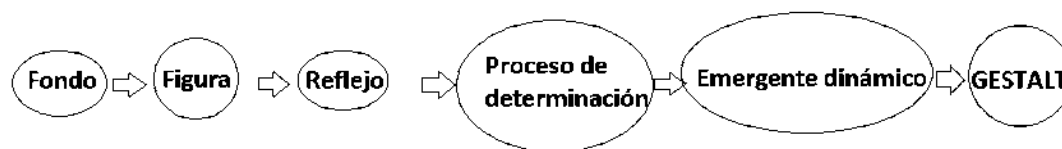
Ahora, la *figura*, al ser dinámica, es a la vez un proceso que, al complementarse con la lectura externa de quien observa/analiza/examina adquiere una determinación parcial de ese sujeto/persona y nos conecta directamente al *proceso de determinación*.

Figura III. Proceso de determinación



Y ese *proceso de determinación* no es estático, al hacer el análisis de la *figura*, se evidencian una serie de elementos que posicionan el *emergente dinámico*, para posicionar de seguidamente una Gestalt e iniciar de nuevo el proceso: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt; figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt, y así sucesivamente. A esto, el autor lo va a denominar *espiral dialéctica*; de forma lineal, se reflejaría tal como se hace en la siguiente figura, sin embargo, como está basado en una *espiral dialéctica*, es necesario ahondar en esa concepción/visión.

Figura IV. Gestalt en forma lineal



Al abarcar la concepción de espiral dialéctica, fue necesario remitirse a las leyes de la dialéctica para comprender su dinámica. Basado en la concepción que Hegel (2015) ha de reflexionar en torno a la historia, la dialéctica tiene tres momentos tomando de presente la lógica del amo y del esclavo: enfrentamiento entre las conciencias (afirmación); negación de la conciencia (negación); y, negación de la conciencia negadora (negación de la negación). Cuando la conciencia negada niega a la negadora y se superpone, hay una conciliación de los contrarios que se concentra en una síntesis conciliadora *superior* y permite el desarrollo de la historia. De esta forma, Hegel concibe la dialéctica de la historia. (Los tres momentos de la dialéctica Hegeliana, 2015).

Con lo anterior, se ha de acentuar la atención en la última acepción: negación de la negación, para comprender la lógica en espiral. Según Rosental & Ludin (1946), en la lógica desarrollada por Marx y Engels, la afirmación de negación de la negación hace parte de la Ley del desarrollo y, la Ley del desarrollo, se fundamenta en que el proceso de negación consecutiva ha conducido gradualmente, paso a paso, a resultados que están muy por encima de lo que había al principio. Con esto, nos dice el portal EcuRed (2017), se acentúa que el desarrollo que se efectúa como resultado de la negación de la negación tiene carácter ascensional, progresivo. Sin embargo, ¿qué es la negación de la negación.? Ahondemos en eso.

La negación, nos dice Konstantinov (1982) desde la concepción dialéctica del desarrollo no es asumida de forma negativa, sino que hay una negación destructiva y una

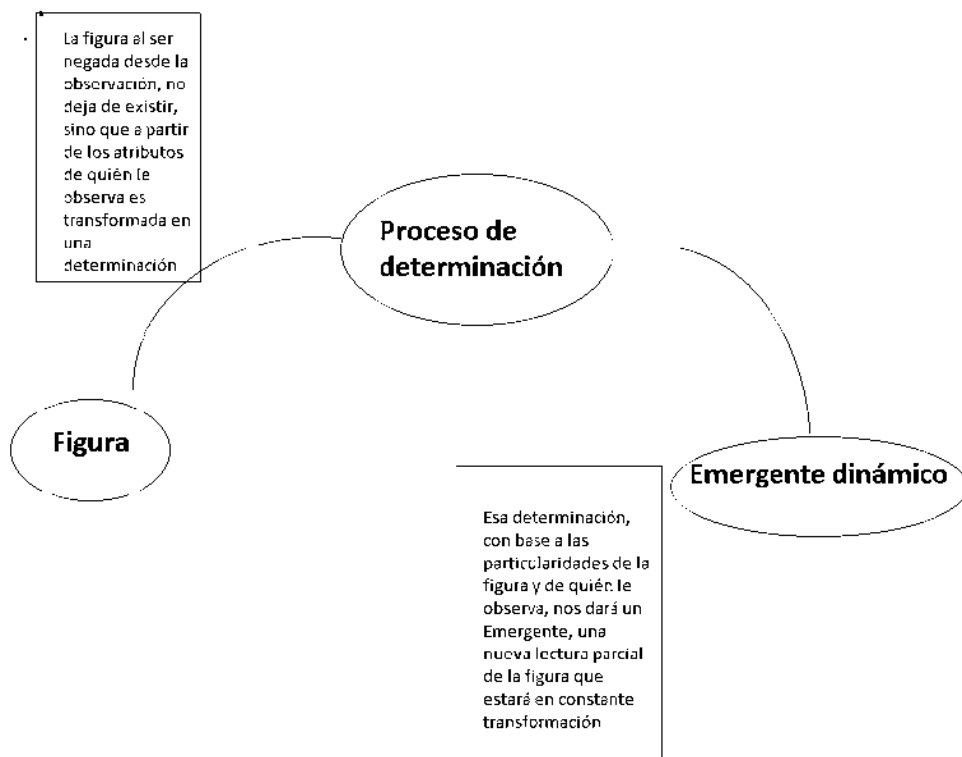
negación positiva. La negación destructiva se enfoca en desconocer la existencia y la veracidad de algo/alguien y se encarga en caducar la figura, su reflejo, desconociendo así mismo su proceso. En la lógica dialéctica, la negación hace parte del proceso hacia su transformación⁵⁰, es un punto de apoyo para transformar sus cambios cualitativos y transformarse en una nueva connotación cuantitativa, no como un simple momento, sino como una naturaleza en sí.

“Negar, en dialéctica, no consiste lisa y llanamente en decir no, en declarar que una cosa no existe, o en destruirla caprichosamente (...) al hablar de negación, la dialéctica no se refiere a una negación cualquiera, sino exclusivamente a la que sirve de premisa de condición de desarrollo” (Konstantinov, 1982)

Para evitar desligar el hilo conductor con respecto al Gestalt, las palabras más acordes para sintetizar lo mencionado previamente, se visibilizan en *la figura y el proceso de determinación*. La figura, al ser determinada por una lectura externa, al pasar por el canal del proceso de determinación, es negada y, a su vez, su negación será la base para que emerja una nueva connotación: el emergente dinámico.

⁵⁰ “Por ser condición del desarrollo, la negación expresa igualmente la continuidad de éste, su sucesión, el nexos que liga sus diferentes fases y elementos, el vínculo que une lo negado y aquello que niega. (...) la conexión entre ellos se da en virtud de que lo nuevo no brota de la nada, sino de lo viejo. Y dicha conexión radica, a su vez, en que lo nuevo conserva cuánto hay de positivo en lo viejo. Así pues, en el curso del movimiento que da origen a lo nuevo, lo viejo no es desechado lisa y llanamente por este sino superado” (Konstantinov, 1982)

Figura V. Emergente dinámico

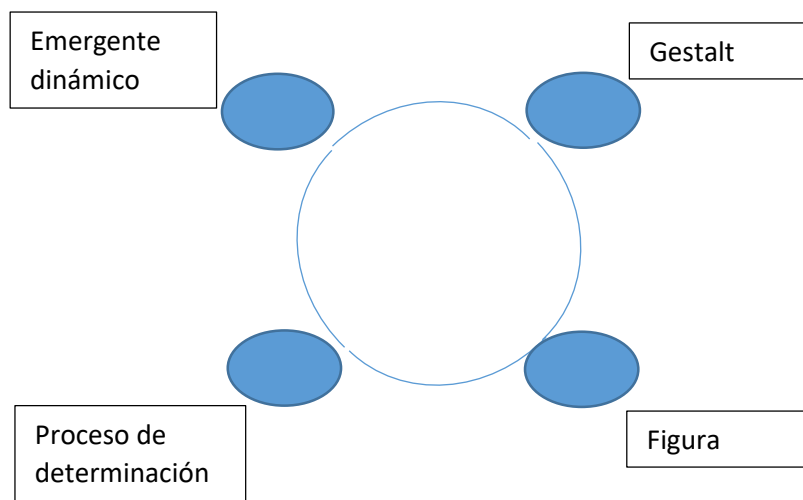


Y ahora, sí esto se concibe como negación, en qué se soporta la negación de la negación. Partiendo de que la negación en la dialéctica es el punto de base para la transformación en el proceso de desarrollo, la negación de la negación es la fase ascendente de esta⁵¹, toma los elementos valiosos en lo viejo y lo fortalece en lo nuevo: de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior. Recordemos la dinámica del Gestalt: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt, y así sucesivamente. Sin embargo, no es lineal “el marxismo, que defiende la tesis del carácter ascensional del

⁵¹ La ley de la negación de la negación es la ley cuya acción determina el nexo, la continuidad entre lo negado y lo que niega. En virtud de ella, la negación dialéctica no es una negación pura, gratuita, que rechaza todo el desenvolvimiento anterior, sino la condición misma del desarrollo que mantiene y conserva todo lo positivo de las fases anteriores que reproduce a un nivel superior algunos rasgos de las fases iniciales y, por último, que tiene en conjunto un carácter progresivo. (Konstantinov, 1982, pág. 266)

desarrollo, no considera en modo alguno que el movimiento sea rectilíneo” (Ecured, Ley de la negación de la negación, 2017) no, en este plano, podría caracterizarse como que vuelve al mismo punto, como un círculo.

Figura VI. Gestalt en círculo.

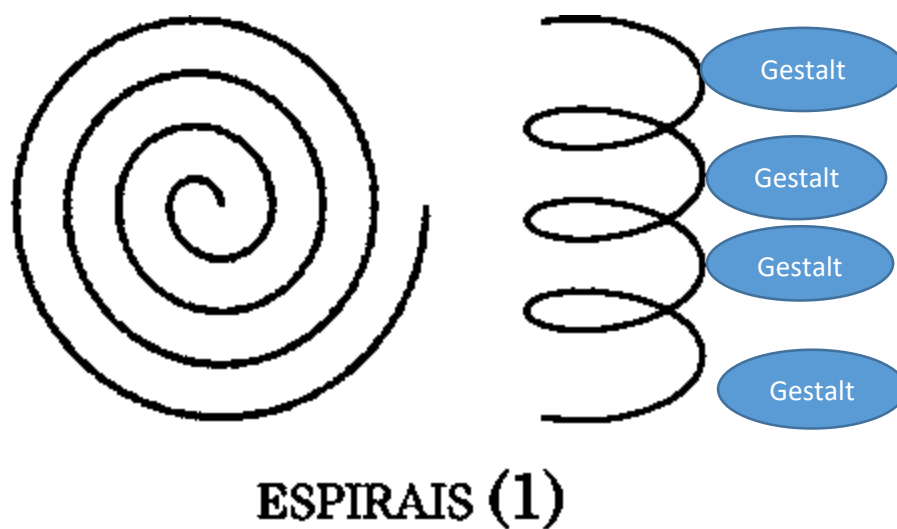


Sin embargo, refiere Konstantinov (1982), reafirmando las tesis de Lenin, “que se trata un retorno aparente a lo viejo, es decir, un retorno que no es un movimiento regresivo hacia fases superadas, ya recorridas, sino un movimiento de avance hacia nuevas formas, hacia formas superiores que condensan todo lo positivo” (Konstantinov, 1982) aunque como adquiere un carácter plenamente ascendente, nos daría la base para una visión en espiral:

El movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlo gráficamente por medio de una línea en espiral, no mediante una recta o un círculo. El concepto de negación de la negación expresa la forma del desarrollo en espiral. Como lo demuestran numerosos hechos tomados de la historia de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el desarrollo incluye habitualmente un retorno a la fase superior al punto de partida, pero sobre bases nuevas, más elevadas. Esta forma del desarrollo se asemeja a una línea espiral; en efecto, el extremo de cada espira o vuelta se enlaza con el principio, pero al llegar a este límite ya no encuentra la vieja espira, sino

otra nueva situada por encima de la antigua. La fase superior, que constituye una negación de la negación, cierra un ciclo -mayor o menor- de desarrollo y, en algunos casos, dicha fase implica un retorno al principio, al punto de partida del desarrollo, pero sobre una base superior (Konstantinov, 1982)

Figura VII.Espirais



52

⁵² Imagen original tomada de <http://abajocomoarriba.blogspot.com.co/2016/03/el-simbolo-de-la-espiral.html>

-Anexo 3-

De la lógica lineal a la lógica en espiral en la Historia

El conocimiento humano, no es (...) una línea recta, sino una curva que se aproxima
infinitamente a una serie de círculos, a una espiral.

Lenin

Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a las Ciencias Sociales, tenemos en ello una función esencial; por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras que, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la Historia, lo que parecen de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor. (Fontana, 2006)

Hay un cuadro de Klee (1920) que se titula *Ángelus Novus*. Se ve en él a un Ángel al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava su mirada. Tiene los ojos desencajados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la Historia debe tener ese aspecto. Su cara está vuelta hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del Paraíso y se arremolina en sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas (...) Esta tempestad lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que llamamos progreso”.

Walter Benjamin

La teoría del progreso, basándonos en los aportes de Bock (1988), emerge en la víspera de la ilustración, configurándose como respuesta a los planteamientos propios del plano episcopal y grecorromano. Ante esta primera mirada, la episcopal, la cual poseía un tinte sumamente definido y subrayado con la lógica del destino divino, sólo había tres niveles para la Historia de la humanidad: el génesis, el purgatorio y el paraíso; es decir que, sobre esta postura, no había sentido en llevar otra vida si ésta ya estaba sobre escrita y, menos, porque no había cabida para cuestionar los cánones que la implantaban: la providencia. En esa medida, la idea de providencia, con autoridad incuestionable, no daba margen alguno para repensarle en su momento. “la Historia se entendía como un proceso de cambio que manifestaba la voluntad de un Dios ordenador, en la realización de un fin” (pág. 67)

Por otro lado, la concepción grecorromana asume la Historia por dinámicas más cíclicas. Al respecto, nos refiere nuevamente Bock (1988), los grecorromanos conciben la vida, y por tanto la Historia, en el ciclo de que se nace, crece, decae y muere. Todo tiene esta dinámica y todo llega al mismo punto, “el elemento esencial de la idea de los ciclos es la concepción de que la Historia se repite en una sucesión indefinida de fases ascendentes y descendentes, un perpetuo advenimiento y extinción de formas en sí mismas eternas” (Bock, 1988, pág. 61); lo cual, para el momento, contrariaba el carácter que desde occidente se le quería dar a la humanidad: la perfección indefinida del ser humano (pág. 61).

Por lo tanto, contrariando una visión basada en el destino y en eternos ciclos que llegan a un mismo punto, la idea del progreso se enfoca en el marco de la perfección humana. ¿Por qué? Por la forma en que conciben el cambio. Nos dice Bock (1988), “el cambio se concibe como un desarrollo en el preciso sentido de desenvolverse o llegar a ser lo que está en potencia en la cosa que cambia” que, en el plano del ser humano, del *espíritu humano* y su *perfección*, este cambio es “crecimiento: lento y gradual, marcado por etapas o fases más que por los sucesos. Los sucesos no son sino manifestaciones del proceso en crecimiento” (pág. 70), superando así los ciclos y marcando una trayectoria. Ante esto, la trayectoria, nos dice Fernández del Riesgo (2010) que fueron Agustín de Hipona y la Patrística los que alumbraron la idea del progreso hacia adelante.

El epicentro epistémico de la modernidad se funda en la razón y su materialización en la ciencia. Todo se puede explicar y todo se puede demostrar. “La ciencia parte de principios evidentes o no hay ciencia” (Dussel, 1974, pág. 19). Y, de igual forma, Bock (1988), nos señala que “la razón perfeccionaría el arte de gobernar, aboliría las guerras y promovería el progreso material (reafirmando que) la humanidad en su conjunto avanzaba, de manera lenta, pero continua, hacia una mayor perfección” (pág. 77); es decir, la humanidad progresa como un todo orgánico: la religión, las costumbres morales, las artes, el conocimiento y las instituciones políticas cambian al mismo tiempo, y están de tal modo conectados que cuando cambia uno, todos los demás lo hacen de acuerdo con el mismo principio. Es una idea que va de la mano con la concepción del castillo que maneja Kant, en la cual, cada ciudadano ilustrado representa un ladrillo, y entre más ladrillos tenga este castillo más fuerte será una sociedad (Heredia Duarte, 2017) Sin embargo, aunque es un salto cualitativo en lo que le precedía, su contradicción radica en que el crecimiento se ve reflejado en gran parte del conocimiento más no en el conjunto de la sociedad misma. Nos dice al respecto Fernández del Riesgo (2010) que en la modernidad se puede hablar de un progreso científico e incluso técnico, pero ¿se puede hablar con la misma seguridad de un progreso social y político? “el progreso social dependerá del juicio que merezca un periodo de la Historia respecto a otro que la haya precedido” (págs. 290-291)

Una característica de la ciencia es su carácter universal y totalizante y ya que, al hablar de sociedad, no podemos hacer de lado la humanidad, la sociedad que se piensa para entonces es la sociedad de occidente, con una concepción de *perfección* que es agresiva con otras sociedades no modernas, no progresistas, no occidentales, no humanas.

Las diversas sociedades, en este plano unidireccional de la perfección, se ven como una condición anterior a la especie humana “atribuyendo sus diferencias aparentes a diversos grados de realización en un proceso uniforme de desarrollo” (Bock, 1988, pág. 72). La razón: no hay explicación para lo diverso en “un mundo cartesiano de constancia y uniformidad” (pág. 72). Tal es el hermetismo, que ante los procesos de su misma sociedad, la sociedad occidental, no hallaban explicación razonable para los procesos que esta misma reflejaba; claro ejemplo de ello es el periodo histórico de la edad media: “el horroroso espectáculo de la decadencia medieval después de la grandeza grecorromana” (pág. 70). Este periodo

histórico no coincide con su lógica del progreso “¿cómo explicar tales fenómenos si lo que operaba era un principio inmanente de progreso, si Dios había impreso en la naturaleza leyes que actuaban de manera constante y uniforme para realizar el pleno potencial del espíritu humano?” (Bock, 1988, pág. 70)

Acá se ha de aclarar que la decadencia medieval mencionada, hace referencia al oscurantismo instaurado por la santa iglesia, la cual se caracterizó por la opresión, el abuso y la corrupción desde su fe. Visiones como la de San Agustín de Hipona, posicionadas de forma contextualizada desde Baura García, (2012) nos dice que son seis las edades que componen la humanidad en ese momento. La última edad, caracterizada por la muerte de cristo, la segunda llegada de él y el fin de los tiempos, no son más que un mero paso intermedio previo a la verdadera vida celestial; es decir, al reino de Dios. Desde esta postura, se sostiene que la época que contiene estos acontecimientos es referida como «medium annorum» y «medio tempore», criterios propios para que personajes como Petrarca, hicieran alusión de que los tiempos en que se encontraban no reflejaban más que un deterioro cultural que corresponde al vértice inferior del desarrollo universal en forma de <<V>> que ahondaba en la desdicha humana. Parafraseando a Petrarca, señala lo siguiente:

Hubo una edad más afortunada y probablemente volverá a haber otra de nuevo; en el medio, en nuestro tiempo, ves la confluencia de las desdichas y de la ignominia (...) Mi destino es vivir en medio de variadas y confusas tormentas. A ti, en cambio, si –como espera y desea mi alma– me sobrevives muchos años, te aguardan quizá tiempos mejores; este sopor de olvido no ha de durar eternamente. Disipadas las tinieblas, nuestros nietos podrán caminar de nuevo en el puro resplandor del pasado (Baura García, 2012, págs. 18-22)

Lógica del progreso en la Historia

En relación a lo mencionado con antelación, hay quienes realzan los aportes de las lógicas del progreso en la concepción histórica por medio de la tradición: Heidegger y Gadamer. Heidegger, reseñado por Romero (2005), nos posiciona el concepto de historicidad en consonancia con el concepto de tradición. Para él, la tradición se apremia como un algo

heredado, una posibilidad⁵³ heredada en forma de patrimonio y transmitida como un componente del denominado destino:

La relación del individuo con su tradición es la experiencia del cumplimiento de un destino (...) esta concepción del destino individual es la base para una noción colectiva del destino (...) en el destino también se funda el destino común, que entendemos como el acontecer del co-estar con los otros (pág. 83).

En complemento a ello, Gadamer, también reseñado por Romero (2005), afirma que la tradición es “un proceso de transmisión caracterizado por su continuidad y por su primacía normativa respecto a los intérpretes” (pág. 88). Tradición e intérpretes, en esta mirada, van de la mano que, en el plano de la Historia, serán personificados por los Historiadores ¿de qué forma? Desde el lenguaje.

El lenguaje escrito, que es la forma en que los Historiadores, desde esta mirada, hacen la Historia, es lo válido para que predomine el diálogo entre éste y los intérpretes; el cual, al reescribirse, genera una reinterpretación; limitando, a su vez, el conocimiento histórico a interpretaciones. Y sí reafirmamos que el conocimiento histórico es el reconocimiento del conocimiento en la humanidad, se está justificando una totalidad excluyente.

Allí donde nos alcanza una tradición escrita no sólo se nos da a conocer algo individual sino que se nos hace presente toda una humanidad pasada, en su relación general con el mundo. La tradición escrita aparece como representante de la totalidad de la humanidad pasada (...) Lo ajeno a la posición social, cultural o religiosa plasmada en la tradición transmitida parece

⁵³ Para hablar de la posibilidad en Heidegger, hay que remitirnos a lo que concibe como Dasein. El Dasein, grosso modo, es la forma con la que Heidegger posiciona el <<ser ahí>> del existente auténtico. El existente auténtico no se deja sofocar por las habladurías, que no lee lo que hay que leer, que no escucha lo que hay que escuchar, que no se somete al poderío y al señorío de los otros, sino que él decide por sí mismo. Sabe que va a morir, pero vive igual. No por qué vivir angustiándose por la permanencia de la muerte, el Dasein auténtico sabe que va a morir, pero eso no le impide vivir con más alegría, con más plenitud. La auténtica asunción de finitud nos tiene que llevar a nuestra profunda elección por la vida. No por más. El Dasein como ser que reconoce, reconoce las posibilidades, entre esas, la de morir porque se proyecta a futuro, se arroja al futuro.

quedar eclipsado por lo transmitido, que habla por la humanidad completa pasada (Romero, 2005, pág. 89)

Ante esto, nos dice Schaff (1976), en palabras de E. H. Carr, que “era aquella la edad de la inocencia, y los historiadores paseaban por el jardín del edén sin un retazo de filosofía sin el cual cubrirse, desnudos y sin avergonzarse, ante el dios de la Historia.” (pág. 76). De igual forma con el historiador francés H. J. Marrou, presenta que ante casos de este tipo, “es preciso acabar con estos viejos reflejos e interrumpir el adormecimiento en que el positivismo ha mantenido durante mucho tiempo a los historiadores (‘sólo soy un historiador, de ningún modo un filósofo’).”⁵⁴ (pág. 77). Posiciones como éstas, en relación a periodos históricos como el de la edad media, nos dan cuenta, como referente y reflejo histórico, de que el progreso no apunta precisamente hacia la perfección. Su tesis, su verdad, no es universal.

Ante ello, Benjamin, referido por Romero (2005), nos dice que es necesaria la distinción entre las concepciones que han posicionado la tradición de los grupos cultural y socialmente dominantes y la de los oprimidos. ¿Por qué? Porque en la lógica de progreso, la Historia es asumida como tradición y continuidad, es decir, continuidad de la opresión histórica. Ante esa medida, una postura antitética, debe empezar desde en el historiador como herramienta para truncar la *catástrofe* histórica que justifica la transmisión.

La catástrofe consiste en la continuidad homogénea de la corriente de acontecimientos y la transmisión consecuente de esa continuidad en forma de tradición respaldada por los Historiadores que empatizan con la perspectiva de los grupos dominantes (...) hay que pasarle a la Historia el cepillo a contrapelo (...) La continuidad de la tradición de los grupos hegemónicos es producto de una coacción que o bien excluye al no ser lo diferente o bien lo fagocita integrándolo en forma de lo exótico, lo folclórico o lo popular (...) la continuidad se sustenta en el monopolio de la posesión de los medios de transmisión cultural que definen lo consagrado como clásico, como texto eminente. (Romero, 2005, págs. 90-91)

⁵⁴ “Al igual que a sus colegas de las ciencias exactas”

Hasta aquí, tenemos dos elementos claros: la tesis central del progreso es la perfección, y la tesis central del progreso enfocada en la Historia es la continuidad histórica por medio de la tradición. En esa medida, ya que Walter Benjamin nos habla de que esa continuidad histórica es la continuidad de la opresión, también nos habla de que un posicionamiento emancipante es trancar esa continuidad con la *discontinuidad*, las *discontinuidades históricas*: utilizar el pasado para despertar la conciencia. “sí para Marx las revoluciones son la locomotora de la historia, para Benjamin son el freno de mano de la humanidad que viaja en ese tren (...) no es el punto final del progreso en la historia sino su lograda interrupción” (Valencia, 2007, pág. 205)

Lógica dialéctica

Ante el enfoque del progresismo, hay una mirada epistémica alternativa que hinca su atención frente a los baches históricos no explicables: la dialéctica. Hegel⁵⁵, reseñado por Sandor (1964), afirma que “todo lo que es real, dentro de los dominios de la Historia humana, se convierte con el tiempo en racional, y, de antemano, lleva en sí el germen de lo irracional.” (pág. 119). Con esto qué queremos decir, que la Historia tal cual como la conocemos, como la síntesis sistematizada de los procesos humanos, es un legado occidental, sin embargo, no determina, ni justifica, que éste legado sea estático ni perfecto. La connotación de perfección, tal cual se expone como tesis que dinamiza el progreso en la figura eurocéntrica y civilista de la Historia occidental, no es suficiente para abarcar la Historia misma. En esa medida, es que adquiere significancia los aportes de la dialéctica de Hegel para la Historia.

La dialéctica hegeliana, estructurada en tres elementos: tesis, síntesis, antítesis, es una lógica dinámica que permite enfocar los diversos elementos intrínsecos en un proceso. Tal cual como nos lo explicita Sandor (1964) “la dialéctica no conoce cosas ni verdades santas y absolutas, definitivamente establecidas. Ve en todas las cosas la esencia del fin ineluctable; nada es definitivo frente a su juicio, sino el proceso ininterrumpido del nacimiento y de la caducidad” (pág. 122). En esa medida, este fundamento parte de una tesis que, al ser

⁵⁵ Promotor más no precursor de la dialéctica

afirmada/sustentada con las herramientas de la razón, adquiere el carácter de síntesis y, así mismo, como se refiere unas líneas arriba “...con el tiempo se convierte en irracional”, emerge una negación/antítesis que de nuevo nos llevará a una tesis. Ahora, en el plano de la Historia, esta se comprende mejor con la dialéctica del amo y del esclavo.

Hegel, nos dice Feinmann (2013), que este modo de ver y pensar posiciona el origen de la Historia. En esta visión, la Historia es el origen de las relaciones humanas desde el apartado del reconocimiento que, básicamente, se adquiere incidiendo miedo en el otro. Sí el otro teme, reconoce mi superioridad. En el que pesa más el miedo a morir, es el esclavo; el que superpone este temor con reconocimiento, es el amo. Ahora, en ese plano se desarrolla la dialéctica: dos consciencias deseantes entran en disputa, una de ellas, al negar, se superpone sometiendo a la otra a través del miedo. Se reconoce al amo y se somete el esclavo. El esclavo, al negar a quien lo niega, es decir, la negación de la negación, va a trascender lo establecido y esto, lo que emerge, afirma Hegel, ha de ser la base de la Historia humana, porque es la síntesis de la partes. En esa medida, al emerger la Historia, se reconoce una totalidad que, al ser negada, va a ponerle en disputa y, al superarse va a posicionarse otra totalidad, es decir, otra Historia. Esto, para Hegel, es la dialéctica de la Historia.

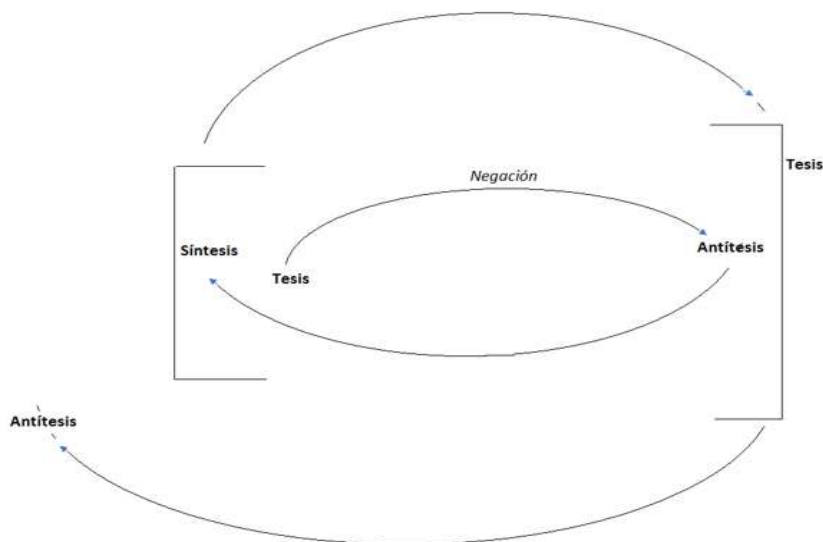
De igual forma, aunque los aportes al pensamiento desde Hegel con la dialéctica son significativos, “no pueden ser resueltos sino en la esfera idealista (y) las fuerzas sociales que suben al asalto de la sociedad exigen una solución histórica real” (Sandor, 1964). No hay que desconocer el contexto de la sociedad burguesa victoriana que permea la visión de Hegel. En su interpretación

La Historia no camina hacia el reino de la felicidad humana, sino hacia el triunfo de unos caminos especulativos fines universales, hacia el cumplimiento de su hipotético orden racional universal. A su servicio está el florecer y el fenecer de los pueblos y las culturas. Su reconciliación universal sólo se queda en la cabeza del filósofo. (Fernández del Riesgo, 2010, pág. 295)

Por su parte, nos dice Dussel (1974) “la dialéctica no va a ser, simplemente, un método del pensar, se trata, en cambio, del movimiento mismo de la realidad que el pensar debe descubrir” (pág. 103). En ese marco, adquiere significancia la posición materialista de la dialéctica. No es algo mecánico pasar del idealismo al materialismo, es precisamente en esa

dinámica social donde este posicionamiento ha de adquirir mayor fuerza para comprenderle. “El materialismo dialéctico examina los problemas filosóficos, como todos los demás problemas, desde el punto de vista de la evolución social” (Sandor, 1964, pág. 126)

Figura IX. Dialéctica Hegeliana



En complemento, Sandor (1964) haciendo referencia a las concepciones de Marx⁵⁶ con respecto a la conciencia materialista, refiere que “el modo de producción de la vida material determina de una manera general el proceso social, político e intelectual de la vida. No es la conciencia del hombre la que determina su existencia, sino su existencia social la que determina su conciencia” (Sandor, 1964, pág. 123). En complemento, los aportes de Engels, apuntan más a fortalecer dos de los fundamentos que sostienen la dialéctica hegeliana: el pasaje de la cantidad a la cualidad y la negación de la negación.

En el marco de la negación de la negación, aunque ya líneas arriba se hizo aclaración de su fundamento epistémico, aquí la he de refrescar desde el ejemplo que posiciona Engels en el plano de lo biológico. Engels nos presenta dos granos de cebada. Aparentemente el uno es

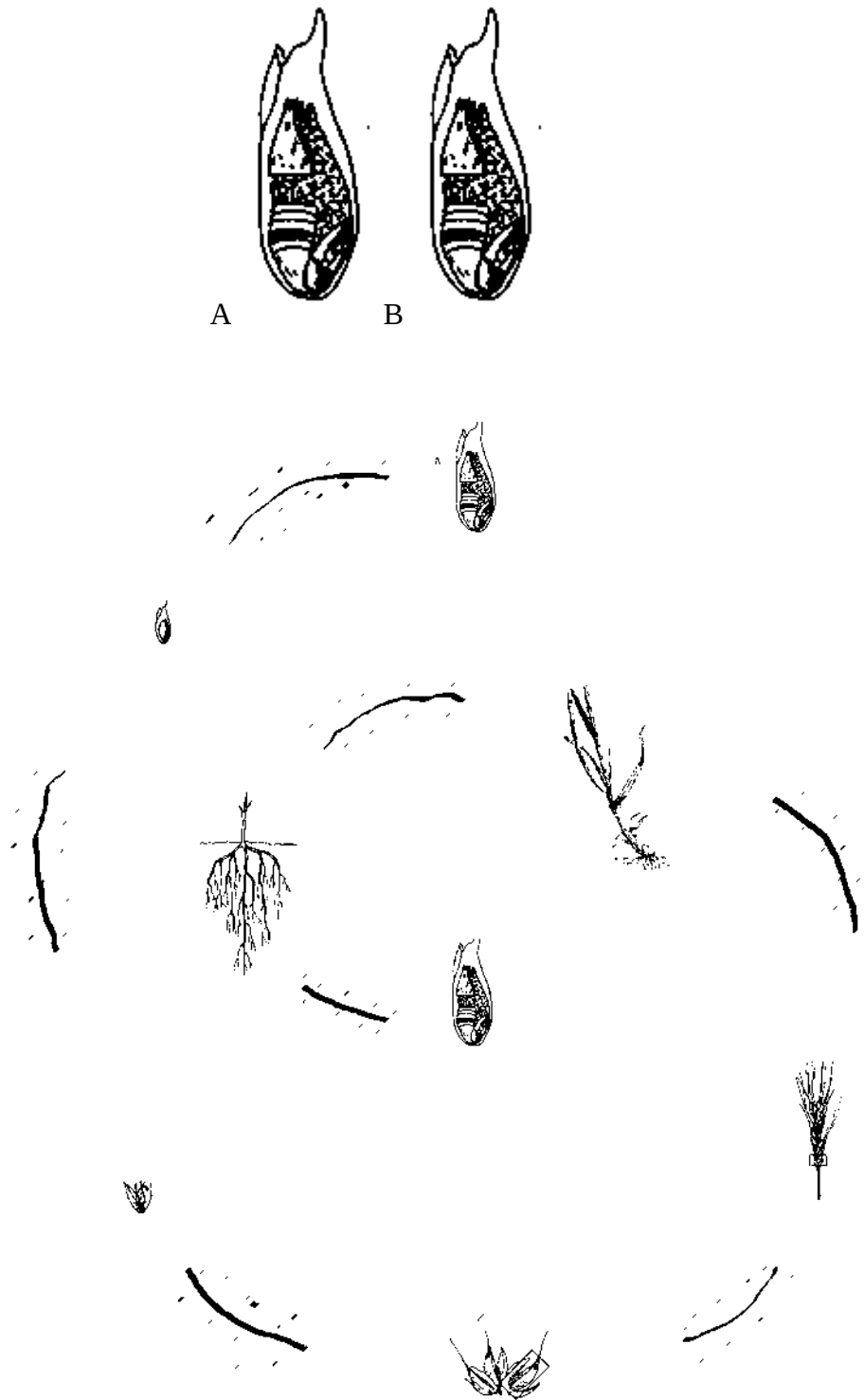
⁵⁶ “Mi método dialéctico no sólo difiere fundamentalmente del de Hegel sino que le es directamente opuesto. Para Hegel, el proceso mental, del que llega hasta hacer un sujeto independiente bajo el nombre de idea es el demiurgo de la realidad, lo cual sólo es su manifestación externa. Para mí, a la inversa, lo ideal no es más que lo material, traspuesto e interpretado en la cabeza del hombre”

igual al otro, sin embargo, el uno es fruto del otro por medio del proceso ascendente que adquiere la negación de la negación⁵⁷:

Para posicionar de forma clara esta idea, es necesario remitirse de forma más detallada al ejemplo. Tenemos dos granos de cebada: A y B. Ambos muy similares, aunque no iguales. El grano B es la presentación de la forma ascendente del grano A ¿por qué? Ubiquémonos en uno de los granos. Del grano A, al ser sembrado, brotará un retoño. He ahí la primera negación; del retoño, al ser negado, emergerá un macollo que al ir desarrollándose en el proceso de negación dará paso al tallo y, de igual forma, a las primeras hojas. Cuando este, el tallo, haya ganado la suficiente altura, grosor y por ende fuerza, se negará para que se extiendan las primeras aristas que sostendrán el espigal; ése mismo espigal que al negarse ha de contener las espiguillas fértiles que, negadas a sí mismas, forjará al estambre que contendrá el grano de cebada B. Ahora, si exponemos el grano del principio y lo relacionamos con el grano al final del proceso, son sumamente similares más no iguales a razón de que el uno es la fase ascendente del otro. El grano B es la presentación de la forma ascendente del grano A.

⁵⁷ La ley de la negación de la negación se aplica igualmente al mundo animal y al vegetal, a la geología, a las matemáticas, a la Historia, a la filosofía, la metamorfosis de las mariposas, la destrucción y la nueva formación de estructuras geológicas, la serie de suma de valores negativos, el cálculo diferencial e integral.

Figura X. La dialéctica en Engels desde el ejemplo de La Cebada



Además de un claro ejemplo desde lo biológico, el materialismo dialéctico adquiere peso en la Historia desde el materialismo histórico. ¿Qué es el materialismo histórico? Reafirmando a Lukacs (1969) es un método científico y, a la vez, un instrumento en la lucha de clases para entender los hechos del pasado de acuerdo con su verdadera naturaleza y adquirir una mejor comprensión de la realidad.

A diferencia de los métodos históricos de la burguesía, el materialismo histórico nos permite al mismo tiempo ver el presente desde el punto de vista histórico, o sea, científicamente, descubriendo en él no sólo los fenómenos de la superficie, sino también las fuerzas históricas motoras que actúan los acontecimientos en la realidad (Lukacs, 1969, pág. 168)

Nos dice Lukacs (1969) que la validez a los contenidos del materialismo histórico se les confiere las denominadas verdades materiales: “las verdades materiales son verdades dentro de un determinado orden social y de producción” (pág. 173). ¿De dónde proviene esta concepción de las verdades materiales?

Desde las concepciones de Rodolfo Méndez (2012), la verdad se concibe en diversos niveles como si fuesen las capas de una cebolla; “a nivel social, las verdades se configuran unas dentro de otras más maduras”, haciendo alusión a lo planteaba Hegel de que la verdad es un proceso en desarrollo donde ella parece después de múltiples relaciones. En el plano de la historia, esta discusión se posiciona entre el positivismo y el presentismo.

En el positivismo, nos dice Schaff (1976) basándose en Ranke, la verdad se asume como reflejo fiel de los hechos del pasado, mostrar los sucesos tal cual sucedieron porque no existe interdependencia del historiador ya que su función es completamente contemplativa, imparcial y objetiva, donde hay campo para la reflexión filosófica. Por otro lado, el presentismo, refiriendo a Conyers Read, refleja una serie de intereses del presente sobre los datos acumulados por la experiencia histórica que han de poner en cuestión el juicio histórico donde el pasado es absoluto y el presente es variable. Y aunque la discusión se extienda incluso a plantear la objetividad de la verdad en el marco del relativismo, donde sus juicios son resultado de una selección realizada en función de necesidades definidas, no tiene mayor trascendencia ya que, como lo afirma Destler, la historiografía es funcional al servicio de la

burguesía. (117-164) ¿y qué sucede? No está de más aclarar que la burguesía es el sector social que abanica la modernidad y el progresismo, entonces, en términos de Benjamin, tenemos una historia funcional a los intereses de la continuidad histórica de la opresión.

En el plano de la modernidad, las verdades ideales más no materiales están representadas por las ciencias teóricas de fines del siglo XVIII y principios del XIX, en las que se realiza la Economía en Inglaterra y la Filosofía en Alemania, y sobre las cuales se sostienen las leyes que dominan la sociedad. “La Economía, el Derecho y el Estado aparecen entonces como sistemas cerrados en sí mismos que dominan la sociedad entera por su propia perfección de poder, según sus propias leyes intrínsecas” (Lukacs, 1969, pág. 174).

¿Cuál es el aporte del materialismo histórico en este plano? Que con su método devela que los sistemas no son del todo cerrados, autónomos, independientes, sino que hacen parte de un todo dinámico que los abarca. Nos dice Lukacs, que esto no es un mero error corregido por el materialismo dialéctico sino que más bien es una expresión intelectual, categorial, de la estructura objetiva de la sociedad capitalista. “superarla, rebasarla, significa, por tanto, rebasar intelectualmente la sociedad capitalista, anticipar su superación con la energía aceleradora del pensamiento” (175)

Como se ha mencionado, es un método; sin embargo, aunque puede aplicarse a otros momentos históricos, se presentan dificultades de tipo estructural puesto que su función esencial es la dilucidar la misma sociedad capitalista, “el materialismo histórico significa el autoconocimiento de la sociedad capitalista” (Lukacs, 1969, pág. 173) por qué, porque las categorías de la sociedad burguesa son burdas, ineficientes, insuficientes para comprenderse a sí misma. “reconocerlo implicaría un suicidio” (pág. 169).

Ahora, conectando lo expuesto, ya que las continuidades históricas están basadas en lo excelso de la tradición, la cual, por medio de su lenguaje, hace esfuerzos por la perfección para que ésta se traduzca en progreso, justifica, a su vez, una visión lineal de la vida, una visión lineal de la Historia. Por otro lado, lo contrario, su negación: las discontinuidades históricas, enfocadas en lo oculto, lo contrario, lo diferente, por no estar arraigada a la lógica del progreso y su perfección no ha de ser lineal. Entonces ¿qué ha de ser?.

Bien lo refiere Lukacs que el Materialismo Histórico es el autoconocimiento de la sociedad capitalista, ya que las categorías de la sociedad burguesa para la Historia son burdas e ineficientes; Benjamín, que en contra del huracán del progreso, hay que pasar la Historia a contra pelo; Hegel, refiere que en la dialéctica el esclavo al reconocerse niega al amo y se superpone; Dussel, que la dialéctica no ha de quedar sólo en el pensamiento; Sandor, que ha de aterrizar a la realidad de la evolución social; Engels, que la negación de la negación se aplica al plano de la Historia; Konstantinov, que el negar, en este caso el progreso, no es sólo decir no, sino trascender a una fase ascendente, la negación constituye una fase superior; y Lenin, de igual forma, que el movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlo gráficamente por medio de una línea en espiral; por consiguiente, se infiere que la mejor forma de representar la discontinuidades históricas no es desde una visión lineal, sino de forma en espiral: una espiral de la Historia.

Como lo demuestran numerosos hechos tomados de la Historia de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el desarrollo incluye habitualmente un retorno a la fase superior al punto de partida, pero sobre bases nuevas, más elevadas. Esta forma del desarrollo se asemeja a una línea espiral; en efecto, el extremo de cada espira o vuelta se enlaza con el principio, pero al llegar a este límite ya no encuentra la vieja espira, sino otra nueva situada por encima de la antigua. La fase superior, que constituye una negación de la negación, cierra un ciclo -mayor o menor- de desarrollo y, en algunos casos, dicha fase implica un retorno al principio, al punto de partida del desarrollo, pero sobre una base superior (...) el movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlo gráficamente por medio de una línea en espiral, no mediante una recta o un círculo (Konstantinov, 1982)

De forma aparente, teóricamente sí se podría concebir una Historia en espiral. Ahora, la cuestión es ¿de qué forma? Recapitulemos el concepto transversal de la presente tesis: tiempo histórico. Nos dice Benjamin, al respecto:

Para que el tiempo aparezca como histórico hace falta que su desarrollo sea interrumpido. El acontecimiento que, pleno de sentido, irrumpe en la historia transforma la configuración del

presente, reinterpreta el pasado y proyecta nuevos horizontes sobre el futuro. (Valencia, 2007, pág. 204)

¿Que nos está diciendo?, que el tiempo histórico es una unidad de comprensión compuesta por tres elementos: pasado, presente, futuro. Ahora, sí tomamos de presente dos principios: a la Historia hay que pasarle el cepillo a contrapelo, como nos lo refiere Benjamin; y que el pasado no es fijo, petrificado, sino algo vivo, que cambia y se desarrolla incesantemente, según Karl Heussin. En esa medida, podemos aplicar la espiral dialéctica que propone Reviere (1980). ¿cómo? Desplazándonos desde un presente hacia un pasado, para luego proyectar un futuro.

Aunque en sentido estricto toda temporalidad es presente, pues pasado y futuro no pueden ser pensados ni imaginados sino desde el ahora del que les nombra y sueña, es posible reconocer tantas combinaciones posibles como formas de apropiación del mundo puedan existir (Valencia, 2007, pág. 195)

Figura XI. Tiempo Histórico Lineal



Que al aplicarle los términos del tiempo histórico queda:

Pasado-----→ Presente-----→ Futuro

Figura. XII. Dinámica de la espiral dialéctica
basada en el Gestalt

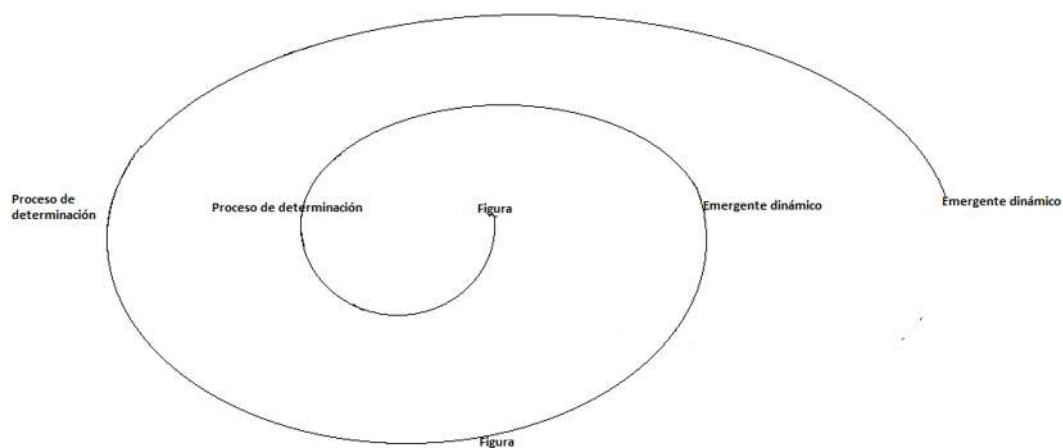
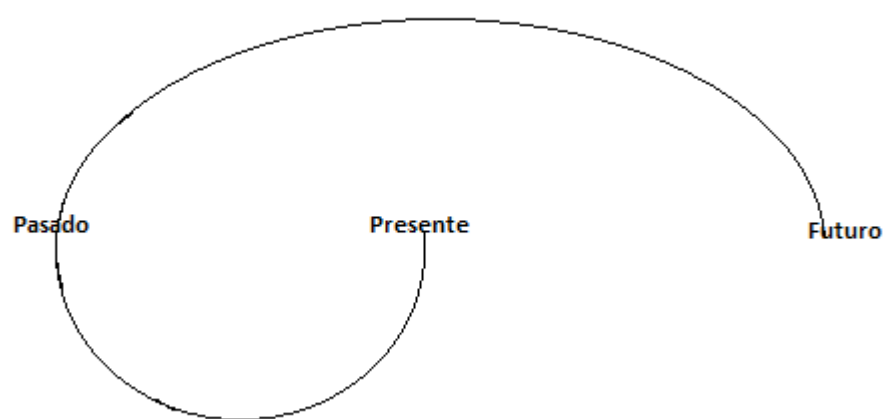


Figura XIII. Dinámica de la espiral dialéctica en el
tiempo histórico



Gráfica en espiral del tiempo histórico

La *figura XII* representa de forma gráfica el pensar históricamente basados en la dinámica en espiral: reconocer un presente como fruto de un pasado (proceso) que permita repensar y a la vez proyectar un futuro.

Aunque podría asumirse como algo obvio que es necesario remitirse a un pasado para comprender el presente y, a la vez comprenderle/se como fruto de un proceso, nuestros estudiantes no lo están asumiendo de esa forma; por ende, es de suma relevancia que se comprenda que éste estudio, y sus resultados, están dirigidos al campo de la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva histórica como una herramienta que aporte a su comprensión, es decir, al pensar históricamente.

Concretemos. El tiempo histórico en espiral, más allá de un lenguaje gráfico, aparentemente estético, es un lenguaje, como todos los lenguajes, ideológico, político, sociológico y de clase.

Evidenciamos que la visión lineal del tiempo histórico que, como una flecha avanza en una sola dirección, fue en su momento, y lo sigue siendo ahora, un posicionamiento político frente al cómo ha de ser la dinámica de la sociedad: una sociedad del progreso y, como también evidenciamos, ése progreso, en su momento, se reflejó con mayor proporción en la técnica y la ciencia, más no fue proporcional el “avance” en las demás componentes que configuran la sociedad.

También evidenciamos que la visión que se tienen de los componentes de la sociedad se hacen por separado: por un lado la ciencia económica, por otro lado lo epistémico, por allá lo histórico, y así, como si al salir a la calle viésemos a las personas separadas por niveles super-estructurales: por un andén los económicos, por otro los políticos, en una dirección los sociales y hacia otra los culturales, de un tinte los religiosos y los espirituales de un tono más marcado ¡No! No podemos seguir viendo la sociedad de esa forma cuando las personas y sus entornos son sumamente integrados, híbridos, poliformes, polisémicos, y en eso nos aporta la historia en espiral, a construir una identidad procesual y diversa para una memoria que apropiada en el plano individual se potencie y retroalimente en lo colectivo, y viceversa, para que adquiera un talante más crítico y contestatario como ciudadano. Entonces ¿qué es el tiempo histórico en espiral?

Es la visibilización de un proyecto de memoria e identidad que no habla desde lo tradicional hegemónico sino desde las irrupciones populares.. Es una herramienta que aporta a interrumpir a esa flecha, o para ponernos en contexto, a esa locomotora que avanza arrasando hacia el fracaso de la sociedad. Es un puente que aproxima a las concepciones del pensamiento crítico de la sociedad, tomando distancia de occidente y cercanías a lo que plantea Josep Fontana (2005) de que los problemas de Nuestra América no pueden ni deben solucionarse con las herramientas de occidente, sino con las de nuestro territorio. Es una herramienta certera para desarrollar conciencia histórica, la quinta dimensión. Es un viraje que responde al llamado urgente de reconocer y nutrirnos con los conocimientos de nuestros pueblos ya que las formas no lineales del pensamiento, en este caso la espiral, son un complejo legado que reclama fuerza.

Siendo así, un legado de occidente desde el plano político como lo es la democracia ha clamado durante siglos, particularmente en las tierras occidentalizadas, su total materialización. Este proyecto ha sido agredido con la más atroz de las violencias masivas: el genocidio que, para este caso, ha de ser por motivación política. Retomando los aportes de Benjamin frente a las discontinuidades históricas, la violencia ejercida desde la continuidad de la opresión ha sido invisibilizada, y ser coherente frente a su llamado es visibilizarla como elemento base para despertar la conciencia . En esa medida, asumimos el genocidio político como una discontinuidad histórica.

Bibliografía

- Bal, M. (1990). *Teoría de la Narrativa. Introducción a la narratología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Barley, N. (1983). *El antropólogo inocente*. Londres: British Museum Publications.
- Baura García, E. (2012). El origen del concepto historiográfico de la Edad Media Oscura, La labor de Petrarca. *Estudios Medievales Hispánicos*, 7-23.
- Benjamin, W. (1971). Tesis de filosofía de la historia. En *Angelus Novus* (págs. 77 - 89). Barcelona: EDHASA. Obtenido de <https://adultosmayores.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/11/Benjamin-Walter-Tesis-de-Filosofia-de-la-Historia.pdf>
- Bock, K. (1988). Teorías del progreso, el desarrollo y la evolución. En T. Bottomore, & R. Nisbet, *Historia del análisis sociológico* (págs. 59-104). Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (C. Gilman, Trad.) Aique Grupo Editor S.A.
- Chul Han, B. (2015). *El Aroma del Tiempo*. Herder Editorial.
- de Zubiria, M., & de Zubiria, J. (1989). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá, Colombia: Editorial Presencia Ltda.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. (D. Gutierrez , & B. Vignoli, Trads.) Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. . Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ecured. (10 de Junio de 2017). Ley de la negación de la negación. La Habana, Cuba. Obtenido de https://www.ecured.cu/ley_de_la_negaci%C3%B3n_de_la_negaci%C3%B3n
- Ecured. (10 de Junio de 2017). Ley de la negación de la negación. La Habana, Cuba. Obtenido de https://www.ecured.cu/ley_de_la_negaci%C3%B3n_de_la_negaci%C3%B3n
- Esteban Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolucion cognitiva a la revolución cultural. *Educere*(44), 235 - 241.
- Feinmann, J. (19 de Marzo de 2013). *Youtube.com*. Obtenido de Filosofía aquí y ahora: <https://www.youtube.com/watch?v=k5J9jzck8KA&index=7&list=PL8ZfEptalREfWPnlhXH2VpvgYxR-cYEq>
- Feinmann, J. P. (2015). *Youtube*. Obtenido de Filosofía aquí y ahora: Hegel, la dialéctica del amo y el esclavo: FEINMANN, José Pablo, Hegel, la dialéctica del <https://www.youtube.com/watch?v=R197Rr2zppE>
- Fernández del Riesgo, M. (2010). *Antropología de la muerte. Los límites de la razón y el exceso de la religión*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fontana, J. (2005). *La Historia de los hombres*. (F. Pontón, Trad.) Barcelona: Editorial Crítica.

- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. (A. G. Ramos, Trad.) Barcelona: Hurope S.A.
- Guajardó Espinosa, J. M., & Rivera Morales, M. T. (2018). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/335302369_El_acto_educativo_y_los_retos_de_la_accion_de_ensenar
- Heredia Duarte, M. I. (28 de Agosto de 2017). Positivismo y presentismo. *Técnicas de investigación histórica en los campos de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación*. Bogotá, Colombia.
- Iglesias, S. (1994). *Estética o teoría de la sensibilidad*. Morelia: Editorial Universitaria de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Illich, I. (1978). *La Convivencialidad*. Ocotepéc.
- Kleon, A. (2012). *Roba como un Artista. Las cosas que nadie te ha dicho acerca de ser creativo*. México D. F.: Aguilar.
- Konstantinov. (1982). Fundamentos de la filosofía Marxista-leninista. (E. Progreso, Ed., & L. Vladóv, Trad.) Moscú, Russia. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/73229001/Fundamentos-de-la-filosofia-marxista>
- Los tres momentos de la dialéctica Hegeliana. (26 de Abril de 2015). Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=vT_c7zyUNK8
- Lukacs, G. (1969). *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Grijalbo.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. Barcelona: Anthropos .
- Marramao, G. (1992). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. (L. & Figli, Trad.) Roma: Gius.
- Marx, K. (1867). *El Capital* (Digital ed., Vol. I). librodot.com. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/CAPTOM1.pdf>
- Matozzi, I. (1999). *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial en la didáctica de la Historia*. . Bologna: Universidad de Bologna, Italia.
- Méndez, R. (2012). *La verdad en la realidad social*. Bogotá, Colombia.
- OMS. (20 de Abril de 2020). *World Health Organization*. Obtenido de who.int: <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Picho Reviere , E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Versión.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia* . Madrid: Ediciones Morata.
- Ponce, L. A. (2013). *Proceso de creación de un Comic o novela gráfica*. Quito: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR. FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ARTES. ESCUELA DE ARTES VISUALES.
- Popular, A. y. (4 de Septiembre de 1980). *Estatutos de la Secundaria Popular Carrillo Puerto*. Morelia . Morelia, Michoacán, México.

- Popular, C. S. (18 de Marzo de 2021). Pueblo trabajador y sus hijos. Morelia, Michoacán, México.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Merida: Junta de Extremadura. Obtenido de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Rodríguez, I. (02 de septiembre de 2016). Importancia de la Historia. *ANÁLISIS UNAL*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/unanalisis/article/importancia-de-la-historia.html>
- Romero, J. M. (2005). *Hacia una hermenéutica dialéctica*. Madrid: Editorial Síntesis S.A. .
- Rosental, M., & Iudin, P. (1946). *Diccionario Filosófico Marxista* . Montevideo, Uruguay.
- Sandor, P. (1964). *Historia de la Dialéctica*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Schaff, A. (1976). *Historia y verdad*. Viena: Editorial Crítica s.a. .
- SEP. (Mayo de 2020). *Protocolos escolares para la nueva convivencia*. Obtenido de Una nueva convivencia. Lineamientos para vivir en comunidad y afrontar el covid-19: <https://aulas.see.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Protocolos-para-la-Nueva-Convivencia-Educativa.pdf>
- Unir. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja. Obtenido de https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/09/Manual_DIDACTICA_PLASTICA_.pdf
- Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Harvard University Press Cambridge ed.). (M. Cole , V. John-Steiner , S. Scribner, E. Soubberman, Edits., & S. Furió, Trad.) Barcelona, España: Critica. Obtenido de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wolcott, H. (1993). El maestro como enemigo. En H. Velasco, J. García, & Á. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (págs. 243 - 258). Madrid: Trotta.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. (R. Vicedo, Trad.) Coyoacán: Sexto piso.
- Zuleta, E. (2010). La educación, un campo de combate. En H. Suárez , & A. Valencia , *Educación y democracia: un campo de combate* (págs. 9 - 47). Cali : Demófilo.