



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

**Maestría en Psicología Social de Grupos e
Instituciones**

14ª generación

Escenas de un rizoma educativo:

**Efectos de las tramas vinculares de la educación
básica durante la pandemia en México**

Presenta: Adelina Pamela Maya González

Asesor: José Gabriel Araujo Paullada

Lectora externa: Lidia Fernández Rivas

Lectora interna: Adriana Soto Martínez

Marzo 2023

Índice

Introducción. Construyendo caligramas.....	4
Capítulo I: Educación y vínculos:	11
La educación como proceso civilizatorio de lo humano, el nexos con la cultura y sus diferentes ramificaciones en la escolarización.	11
Tramas vinculares educativas: Devenires y procesos de subjetivación.	18
De los vínculos educativos en la infancia y adolescencia a las escuelas como posible dispositivo de escucha.....	20
Modernidad, biopolítica y vínculos	24
La SEP y su relación con la diferencia: La educación inclusiva y habilidades socioemocionales desde una perspectiva psicopolítica.....	28
Capítulo II: Los procesos simbólicos y subjetivos dentro del campo educativo.	33
De la estructura simbólica al caos: del docente al agenciamiento y el rizoma.	33
Máquinas y agenciamientos colectivos.....	39
Rizomas	43
Capítulo III: Una narrativa colectiva posible a partir de la construcción de escenas educativas.	46
¿Por qué utilizar la noción de escena en la investigación?	46
¿La otra escena?.....	46
Luces, cámara, acción.	49
¿Escenas o escenarios?.....	50
Puesta en escena y performance en lo social.....	51
Diferencia entre actuación y acto.....	53
Escritura y narrativas de escenas: dispositivos de transmisión de experiencias vinculares.	56
Narrar(nos): Uniones de instantes	63
Escenas ¿dispositivos de multiplicidades?	65
Escenas, escritura y rizoma	68
Escenas educativas pandémicas	73
Escena 0: Comienza el confinamiento para evitar contagios, se cierran los establecimientos de las escuelas en México... y ahora ¿qué hacemos?	74
Escena 1: Una escuela en Sinaloa	78
Escena 2: Una escuela en el Estado de México	84

Escena 3 ¿Una escuela en CDMX?	93
Escena 4: “Memorias COVID”	100
Capítulo IV: Análisis rizomático de una cartografía educativa	112
Análisis Rizomático	112
Interacción entre distintas condiciones socioeconómicas.....	114
Transición de espacios.....	122
El género pensado desde las significaciones de la maternidad y la “loca”	127
Cómo vivieron la pandemia los docentes.	133
La no adaptación a la tecnología	137
Las modalidades en que los padres son vistos y participan en el proceso educativo.	142
La representación y significación entre escuela y casa.....	145
Las condiciones pedagógicas de la escena, es decir el modelo educativo, tradicional, humanista, Montessori, etc.....	148
Las diversas necesidades de presencialidad y sociabilización propias de la infancia y la adolescencia.	151
¿Qué es la vida y la muerte? Mas allá de la respuesta biológica	154
Cartografías educativas.....	158
Reflexiones Finales: Coordenadas educativas.....	189
Bibliografía:.....	195
Anexos	201
Entrevista a directora de escuela secundaria en Sinaloa	201
Entrevista con subdirector y docente en Sinaloa	212
Entrevista a directora de secundaria y coordinadora de telebachillerato en el estado de México.	225
Entrevista a directora de secundaria y coordinadora de telebachillerato en el estado de México.	245
Parte 2	245
Entrevista a fundadora de una escuela preescolar en la Ciudad de México.....	269

Introducción. Construyendo caligramas.

“El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra el otro.

Es como si tuviera palabras como dedos,

O dedos en las palabras.

Mi lenguaje tiembla de deseo.”

Roland Barthes

La educación es uno de los campos que la mayoría de las disciplinas ha abordado de diferentes maneras. Esto representa un gran reto para quienes nos apasiona esta práctica pues fácilmente podemos caer en repetir ideas ya dichas y trabajadas. Por dónde nos aproximarnos, marca las diferentes posiciones que tenemos ante ella, ya que implica que construimos nuestras problemáticas desde una mirada particular. No es lo mismo centrarse en las políticas públicas, los planes y programas que a las estrategias de enseñanza – aprendizaje dentro de un aula o las problemáticas sociales que afectan la educación. En este caso, la psicología social permitió enfocarnos en las subjetividades educativas. Para ello utilizamos diversos conceptos que fueron posibilitando diseñar un dispositivo de investigación-intervención singular.

Cuando uno investiga, es interesante poder ir rastreando, a posteriori, cuál fue el camino que se recorrió, encontrando que, durante el proceso seguramente hubo cosas que se movieron o cambiaron, pero también hay detalles que se mantuvieron o que más bien fueron los que te llevaron a realizar lo que hiciste. Los conceptos que utilizamos son solamente aproximaciones que hacemos respecto a lo que nos preguntamos, irremediablemente con la interacción en el campo y al estar en un espacio de formación escolarizado se integran nuevos conceptos y teorías que nos llevarán a la construcción de nuestra pregunta/problema de investigación.

En este caso, al inicio, el interés estaba sobre los vínculos educativos, argumento que fue transformándose sin cambiar enteramente del todo, pero es importante aludir que fue una de las bases sobre las que se cimenta este proyecto.

A lo largo del trayecto notamos que indagar sobre los vínculos, es investigar sobre el sí mismo y el otro, sobre los conflictos y hostilidades que pueden aparecer en ese intersticio, pero también, en otros momentos, sobre el soporte, cobijo y placeres que ahí se presentan. Es una pregunta profundamente humana, sobre la constitución de lo que somos y cómo lo hacemos. Es ahí el motivo por el cual podemos articular vínculos, educación y lenguaje, abriéndonos un espacio que puede ser un puente muy fructífero entre la teoría y la práctica.

Por más que teorizamos de manera muy abstracta, la educación no puede, ni podrá ser pensada sin la praxis, sin el otro. Su sentido más profundo se encuentra en el ser, lo que conlleva un total involucramiento para quienes encontramos en este campo algo a lo que nos queremos dedicar.

Para pensar estos modos del ser, del sí mismo y los otros, en el campo educativo, optamos por utilizar el concepto de escena, el cual a lo largo del trabajo desarrollamos como posibilidad teórica, analítica y metodológica. Esta noción, que podemos ver desde diferentes miradas, nos brinda la posibilidad de reflexionar acerca de la “naturaleza” misma del lenguaje.

En la introducción del libro “*Kafka: las escenas de lo humano*” (2018) Diego Lizarazo y José Alberto Sánchez plantean cómo en metamorfosis es posible detectar una relación particular con las imágenes, la palabra y la escritura. A partir de citar a Marthe Robert, traductora de Kafka al francés y junto a Barthes, Deleuze y Guattari proponen una obra literaria no llena de simbolizaciones, sino que la misma trama y forma de presentarla señala justo algo que no acaba por decirse nunca por completo.

“Las imágenes de Kafka deben leerse de otra manera: son alusiones. El carácter de éstas radica en que tienen “conexión con un mundo cuyo sentido no pueden enunciar, pero que son capaces de hacer conocer explorando sus

múltiples significaciones posibles” (Robert, 1970b:113)” (Lizarazo y Sánchez, 2018: 8)

Pensándolo en la educación nos brinda la posibilidad de no intentar acercarse a ésta para encontrar el hilo negro del mundo, sino como un tejido de preguntas y problemas que podemos ir construyendo y que como en el cuento de Kafka se van transformando.

Ahora bien, de manera sorpresiva esta investigación se dio ante el suceso de la pandemia por Covid- 19 , y si bien eso causó en su momento, incertidumbre, angustia y tener que cursar la maestría en una modalidad distinta, por otra parte podríamos decir posibilitó poder aproximarnos a ciertas mutaciones que se dieron en lo educativo, además de abrir el campo, a partir de utilizar dispositivos digitales, pues se realizó en lugares que de inicio no estaban pensados, como una secundaria en Sinaloa y otra en Estado de México.

Para poder relacionar, entonces la escena y los vínculos educativos de una manera que hablarán de las transformaciones, utilizamos el acontecimiento como una forma de pensar justamente aquello que dio lugar a que aparezca algo novedoso o contingente respecto a lo que ya se venía dando. Para que esto suceda muchas veces es necesario que podamos poner en duda, estar problematizando, todo el tiempo, aquello que fue emergiendo en el proceso.

“Hablar de Kafka sólo puede hacerse bajo la figura de un escenario, un campo de actuación del autor en el que arroja incidencias de interpretación. La escena implica la interrupción de la figura o en términos más concretos una desfiguración.” (Lizarazo y Sánchez, 2018: 11)

Fuimos buscando, entonces, las desfiguraciones educativas, que al mismo tiempo mostraron algunas de sus figuras. La escena, constituida desde lo que ahí deviene y acontece, expone sus propias grietas, fisuras y al mismo tiempo sus múltiples alteraciones y potencialidades, las cuales fueron consideradas como efectos, no de una lógica causal, sino como un movimiento de lugar en una trayectoria.

Siguiendo este propósito, utilizamos la noción de rizoma, que como saben, pertenece al ámbito de la botánica, pero que al metaforizarla nos permite vincularnos distinto con el conocimiento y por ende con el campo, al concebirlo como un proceso continuo y cambiante, nos enfocamos en las *conectividades* y *multiplicidades* que emergieron para poder advertir sus metamorfosis. El concepto de rizoma nos posibilita no solamente comprender de cierta forma lo que nos interesa investigar sino el cómo, es por ello que en ocasiones podrán notar que nos referimos a esté como sustantivo y en otras como un modo posible de abordar nuestras metodologías y análisis.

Estos enlazamientos conceptuales hicieron el caleidoscopio con el que miramos en esta investigación y con el que pretendemos dar cuenta no solamente de nuestro campo con la construcción de cierto rizoma, sino también del modo en qué aparece, lo rizomático de la educación, teniendo siempre en mente que no es nunca un inicio, ni un final, sino un entre que nos orienta, pero no nos determina.

La relevancia que podría tener esta investigación radica en poder dar cuenta de los múltiples mundos educativos que aparecieron, durante la ruptura a nuestra cotidianidad que representó la pandemia a nivel mundial y en particular en México, es un intento de comprender lo vivido y lo sucedido, al mismo tiempo que buscábamos aquellos detalles que nos hablarán de la alteración de lo que ya “existía” en la educación. En ese sentido la pregunta fue **¿*Cuáles son las condiciones de posibilidad, pedagógicas, simbólicas, sociohistóricas, subjetivas, contextuales, que facilitan que el vínculo educativo, en ocasiones, se convierta en experiencia, en tanto acontecimiento?*** Se partió de que los vínculos marcan un antes y un después en las subjetividades educativas y pensar cuáles son los movimientos que esto generaba.

Con nuestro primer capítulo, fuimos esbozando la problemática y la construcción de nuestro objeto de estudio: los vínculos educativos, se desplegó la relación de la educación con el campo social, para poder pasar conceptualmente a las tramas vinculares como una forma de adentrarse a comprender el tejido social de los diversos entramados de significaciones y representaciones que hay en este campo.

Fue relevante plantear los vínculos desde sus particularidades, es decir, desde lo que implica nuestra época, de lo que conlleva las infancias y las adolescencias y a partir de los discursos de inclusión de la diferencia y de la educación socioemocional de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México para ejemplificar formas de pensar en la educación desde la bio y psicopolítica.

Con el segundo capítulo, la intención es tensar la relación entre educación y lenguaje, complejizando nuestro campo de investigación – intervención, pues nos brinda la posibilidad de generar una mirada *obscura, densa y compleja*. En este capítulo se presenta el proceso conceptual por el que se fue transitando para llegar a pensar el rizoma.

En el capítulo 3, se localiza la propuesta metodológica, a partir de la construcción de la noción de escena y narrativa, además de la escritura de las 5 escenas que conforman esta investigación (numeradas de la 0 a la 4) , las cuales se construyeron a partir de entrevistas digitales o presenciales, observación participante presencial o la escritura de un texto por parte de una participante: la escena 0 propone el contexto de las situaciones educativas que se vivieron tanto a nivel mundial como nacional durante la pandemia, la nombramos así al basarnos en el dispositivo de multiplicación dramática y ponerla como una escena inicial que dio lugar a que otras en resonancia se multiplicaran, la escena 1 trata de una secundaria publica en Culiacán, Sinaloa, la escena 2 de una secundaria pública en el pueblo de la Magdalena en el noroeste del Estado de México, la escena 3 es un proyecto colectivo que emergió durante la pandemia, concretándose en un preescolar privado en la CDMX y la escena 4 es un texto escrito ubicado en otro preescolar privado en la CDMX. Como pueden percibir nos centramos en dos momentos en particular, la primera infancia y la adolescencia en ámbitos tanto públicos como privados.

En el capítulo 4, encontramos el análisis rizomático de nuestras escenas para poder construir una cartografía educativa. Analizamos lo que apareció de manera transversal en todas las escenas, enlazándolas, pero conservando las

particularidades y singularidades de cada una de ellas. Los vectores analizados son:

- La interacción de las distintas condiciones socioeconómicas
- La transición de los espacios
- El género especialmente respecto a la educación básica pensado desde las significaciones de la maternidad y la “Loca”
- Cómo se vivió la pandemia por parte de los docentes, las pérdidas de sus seres queridos, el miedo de contagiarse, a morir y al sufrimiento
- La no adaptación a la tecnología
- Las diversas necesidades de presencialidad y sociabilización propias de la infancia y la adolescencia
- Las modalidades en que los padres son vistos y participan en el proceso educativo
- Las condiciones pedagógicas de las escenas, es decir el modelo educativo: tradicional, humanista, Montessori, etc.
- La pregunta de ¿qué es la vida y la muerte? más allá de la respuesta biológica
- La representación y significación entre escuela y casa.

A raíz del análisis de éstos, se trazó una cartografía, es decir, un mapeo de las condiciones de posibilidad, en relación con los vínculos educativos durante la pandemia en México. La cual puede ser vista en un enlace que se pone en el documento de manera que pueda apreciarse los movimientos que plantea, no obstante, por razones de impresión y de texto también se propone desglosada imagen por imagen.

Ulteriormente están las reflexiones finales escritas a modo de una decantación, por lo cual se escribieron de manera concreta y concisa, a esto lo nombramos coordenadas educativas.

Por último, se encuentra la bibliografía y los anexos, es decir, las transcripciones completas de las entrevistas para su revisión y consulta.

Para terminar esta introducción, quisiera compartir que después de este trayecto, hay dos cosas que me gustaría transmitir respecto a la investigación y a la educación en sí; una, que es importante comprender ¿qué es un chanfle? y ¿cómo se hace? y dos, hay que saber bajar el balón. Hay que poder **jugar** en la educación, en términos de apropiación de conocimiento, de creatividad, autoría y de una posición activa de este proceso.

Sólo espero haber podido realizar esos movimientos y mostrarlo en este texto, que como se darán cuenta está atravesado por la idea de la relación entre palabra e imagen, la cual nos brinda la oportunidad de mostrar la relación de los elementos de nuestras investigaciones construyendo representaciones gráficas, sin olvidar lo importante que es intentar conservar algo acerca de lo estético y artístico de nuestra tarea. Construyamos poemas, frases, mapeos, caligramas.

Capítulo I: Educación y vínculos:

La educación como proceso civilizatorio de lo humano, el nexo con la cultura y sus diferentes ramificaciones en la escolarización.

*“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente
como para asumir una responsabilidad por él”*

Hanna Arendt

Para cualquier civilización la educación tiene suma importancia dentro del contexto social, es uno de los principales medios de transmisión cultural con rituales que suponen roles, formas, figuras, imposición de valores y pensamientos. Es por ello que es asediada por las distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales. La educación puede mirarse desde diferentes lugares, tiene diferentes dimensiones dependiendo el uso que se le dé; puede ser un arma de doble filo, es decir, puede obrar a favor o en contra de lo que se pretende y tiene una gran potencialidad dentro de lo social. Se trata de ir deshebrando la educación en medida de que eso puede proporcionar coordenadas sobre ¿cuáles son sus posibles campos de acción? Para empezar, habrá que señalar que el aprendizaje humano se trata de la inserción al mundo simbólico, no es un proceso que este determinado por instintos y procesos biológicos, sino que para los humanos implica la necesidad de la relación con otros, en ese sentido podemos decir que educación y sociedad son un vínculo inquebrantable, no hay educación sin los otros, aunque cabe preguntarse actualmente ¿qué está pasando con la educación en ese sentido, por la utilización de dispositivos digitales? y ¿cuáles son las consecuencias de ello?

La educación conlleva una conexión con el mundo, con una red de representaciones, en los cuales nos vemos identificados con los semejantes y al mismo tiempo en este proceso de humanización, también se establece una alteridad, una diferenciación entre el yo y los otros. Este proceso tiene puntos en los cuales varios autores plantean que esta transmisión lleva una cuestión ideológica y cultural, formas de poder y control social. Es la educación en tanto institución, si

tomamos en cuenta que tiene como una de sus tareas poner en contacto al sujeto con una serie de códigos lingüísticos que vienen desde ámbitos familiares y sociales; toda una serie de representaciones y significaciones se establecen y se reproducen entre sus miembros, en la que la educación forma parte de esta reproducción, dado que en las relaciones simbólicas se juegan de igual forma relaciones de poder y de fuerza, incluso se mide la eficacia o los resultados de la educación en la medida en que hayan podido ser inculcados, es decir, si se reproducen o no, como lo plantea Bourdieu(1970).

La institución, constituye modelos de las formas sociales instauradas, tiene un conjunto de reglas que definen los modos en que las escuelas dividen tiempo y espacio. Cuando se revisa las geometrías proteicas de la educación que han existido a lo largo de la historia, se puede dar cuenta de que esta práctica es una cuestión colectiva, dependiendo el momento histórico-social, por ejemplo, de la religión, de las organizaciones sociales, del nivel de desarrollo de la ciencia, entre otros. La educación, desde un inicio, nunca ha sido la misma para todos, un burgués no recibía la misma educación que un plebeyo. En México, durante la colonia, la educación estaba a cargo de las órdenes religiosas como los franciscanos o jesuitas, a los indígenas no se les daba importancia que tuvieran una educación superior mientras que a los hijos de los principales señores Mexicanos sí se les brindaba. Bajo esta mirada vale la pena preguntarse ¿cómo la educación instituye y legitima las diferencias sociales y de clase?, además, sugiere una imperiosa necesidad de reflexionar acerca de sus finalidades y objetivos. ¿De qué educación hablamos? es la primera pregunta que es importante ir planteando, lo cual supone la existencia de una multiplicidad de formas y facetas de la enseñanza.

En tanto considero que la educación tiene una gran relación con lo simbólico vale la pena poner sobre la mesa ¿qué es cultura? y ¿desde dónde partimos? Geertz (1973) propone un concepto de cultura dando lugar a una semiótica *“Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino*

una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1973, p 20) Poniendo énfasis en la *interpretación* y sobre todo en cómo se ponen en juego diversas formas de significación, el autor marca la importancia de esto, ya que es ahí donde podemos ver que la conexión entre un sujeto y la cultura es *el lenguaje*. Es importante volver a señalar que esta inserción al mundo simbólico no sucede porque sí, hay otros ahí, los cuales median esta transmisión. Podemos pensar que un docente cada vez que nos enseña una teoría o un saber en particular, en tanto entramado de significaciones, nos está mostrando una interpretación del mundo y la cultura, ya sea desde las matemáticas, español, biología, química, psicología, etc.

Ahora bien, en esta transmisión simbólica, no olvidemos que se juegan también relaciones de poder y normalización, tratando de aunar a esa lógica podemos también sugerir a manera de Levi- Strauss (1969) el enlace entre prohibición- norma y cultura, este mito ontológico de lo simbólico involucra que cierto ordenamiento entre el ser humano y el lenguaje se relaciona a partir de una Ley de carácter universal. Arriesgándose a pensar que el docente representa un vínculo con la cultura por el lugar de saber (en tanto entramado de significaciones) que encarna, nos lleva a representarlo en el lugar de autoridad que ocupa frente a sus alumnos, no solamente con relación a una cuestión de límites o de lo permitido o no permitido, sino de un lugar que dé soporte frente al mundo, de procesos subjetivos que posibiliten un encuentro y un vínculo.

La subjetividad involucra interioridad y la dimensión del sí mismo, la cual se forma en parte desde el exterior, en el yo irá toda una serie de discursos, normas y valores provenientes de lo social. El proceso de subjetividad tiene que ver con la manera en que el sujeto se apropia de las experiencias etiquetándolas de verdad, en relación con él mismo, le ayuda a formar un límite con el afuera, un adentro y por lo tanto diferenciarse. Hay un diálogo permanente entre interior y exterior, esto produce cierto tipo de sujetos, en determinado tiempo y lugar, en determinada cultura y momento histórico. García Canal (2006) nos dice que el espacio de la subjetividad

puede tomar diferentes formas a lo largo de la historia, se determinan figuras singulares derivadas por la relación del individuo con su cuerpo, con las reglas y códigos, con la verdad, entre otros.

Partir de que a raíz de la subjetividad y de lo simbólico es que podemos conocer la realidad y el mundo, despliega múltiples formas en que podemos aproximarnos a él. Si bien se puede decir que hay cierta decantación respecto a los procesos subjetivos, es la reflexión sobre ellos, lo que a esta investigación interesa, para que puedan aparecer nuevos sentidos y sobre todo nuevas formas de hacer.

Es necesario, de igual manera, traer el debate Nietzscheano entre “*Kultur*” y “*Zivilisation*”, el cual postula un antagonismo entre éstos, siendo la cultura una oposición a las finalidades de la civilización entendida como “empresa de domesticación” (Assoun, 1880, p.218) *Kultur*, por el contrario, va en vías de la creación, las grandes épocas de sublimación artística que las ubica en la antigüedad griega o el renacimiento italiano.

Aunque para Freud no surgirá esta oposición, al menos de esta misma forma, ya que para él es entre cultura y pulsión, hay un encuentro con Nietzsche, a su manera, pues leen esta oposición como escrituras de lo social, las cuales tienen efectos muy distintos respecto a los sujetos y a la creación. Cómo se las arregla un sujeto, una comunidad, una sociedad con el mundo y sus avatares, es el planteamiento a partir del cual se nos hace presente una posible problematización respecto a que el malestar se puede pensar desde lo pulsional, la moral, la agresión u hostilidad, lo conflictivo, el movimiento en un campo de fuerzas, entre otros.

Por lo pronto, el debate entre cultura y civilización puede aportarnos sugerencias respecto a los diferentes usos y modos de lo social. Partimos de pensar que los docentes participan en este proceso tanto civilizatorio como cultural y de preguntar ¿en qué momentos? y ¿cómo lo hacen? Por el momento en que se da la investigación es necesario mencionar que hablamos de un malestar muy particular, en un momento socio histórico de un suceso muy relevante como es la cuestión de la pandemia por el Covid- 19.

Es por ello que durante la investigación se dio cuenta que es muy necesario pensar en las prácticas que se establecieron respecto al biopoder en relación con la escuela y la pandemia. Con Foucault (2002) podemos reflexionar la relación inminente entre poder y saber, en “Vigilar y castigar” habla acerca de las tecnologías del poder en la sociedad. La educación ha estado marcada por medio de la corrección, la disciplina de los cuerpos, el discurso en tanto ordenamiento de leyes y el establecimiento de la verdad. Es ahí que detecta una homologación en esta función entre cárcel, hospitales y escuelas, *“Las cárceles, los hospitales y las escuelas presentan similitudes porque sirven para la intención primera de la civilización: la coacción.”* (Foucault, 2002, p 34) Las escuelas forman parte de la maquinaria del poder por lo que para pensar las subjetividades educativas necesitamos ver el entramado respecto a las estrategias de poder, dadas de manera particular en cada contexto, no olvidando que también existen las resistencias por parte de los sujetos y lo que posteriormente Foucault llamó el cuidado de sí, a una parte inventiva respecto a nosotros mismos, al colocar diferentes formas de relación con la verdad y, por ende, con los otros, implicando necesariamente la idea de ética.

En ese sentido nos interesa pensar un sujeto activo con potencialidad deseante, el cual forma parte de los procesos anteriormente mencionados, por supuesto, como bien nos recuerda Margarita Baz con Morin (2003), en estos procesos no hay que olvidar la paradoja de la subjetividad, una autonomía dependiente, y es justo esta tensión lo que permite que haya movimiento. La educación al tener una relación con el lenguaje nos abre dos posibilidades por su misma naturaleza: “Margarita Baz desemboca en una reflexión sobre lo simbólico como una condición inherente al proceso mismo de subjetivación. Recogerá a esa reflexión que arrastra los ecos de Saussure que formula el doble rostro de lo simbólico: su figura institucional y su expresión como acto discursivo” (Mier, en Jaidar, 2003, p 37)

La tensión de este doble rostro de lo simbólico nos aporta a pensar diferentes momentos de los vínculos, en este caso, en el espacio educativo; los procesos subjetivos que ahí continuamente se están anudando y desanudando, las dimensiones de la subjetividad con la tensión entre lo singular y lo colectivo, la

dialéctica entre los docentes y los estudiantes, pero también la producción grupal y el dispositivo educativo que toma cierta configuración específica.

“Como señala Levi-Strauss, el hombre comenzó a hablar el mundo en época muy temprana, pero aprenderá lentamente a conocerlo. Esta divergencia entre lenguaje y conocimiento corresponde a la separación entre significante y significado. En esta divergencia fundamos esencialmente los obstáculos metodológicos para la construcción teórica sobre los procesos subjetivos. El mundo subjetivo, al igual que el lenguaje, tiene una dimensión personal, singular, entendiendo siempre la dimensión colectiva y social en todo lo singular del sujeto. No obstante, a pesar de las dificultades, es el lenguaje con su naturaleza esencialmente social y cultural, la vía privilegiada y más estructurada para leer el mundo de significaciones de los procesos subjetivos”. (Jaidar, 2003 p 55-56)

En este sentido, los procesos subjetivos nos dan la oportunidad de reformularlos en tramas vinculares educativas, dado que es a partir de las narraciones de experiencias y de los vínculos que podemos ir deshilachando algunas condiciones necesarias en la educación con relación a sujetos emergentes y procesos constituyentes.

Ante esto, podemos, con Castoriadis (1975), pensar las significaciones que aparecen en los contextos, él plantea que una sociedad está constituida a partir de una serie de eventualidades históricas que fueron dando forma a sentidos, perspectivas, identificaciones, formas de vida y acción social. Esta creada desde ámbitos subjetivos como una portadora de sentido y significado o interpretación a la red de realidad de los sujetos. Esta institución/sociedad se opone al orden natural del ser humano y da pauta a las significaciones imaginarias sociales (SIS), las cuales nos construyen como sujetos al insertarnos en una vida colectiva, no obstante, estas significaciones van cambiando, no son estáticas, dentro de lo colectivo surgen nuevas creaciones de sentidos y formas de ser, lo cual resulta ser lo instituyente. Esto brinda cierta autonomía, al estar haciendo un cuestionamiento de lo establecido. Dentro de las aulas se puede apreciar como los niños y

adolescentes incluso crean palabras y significaciones que los adultos no entienden, crean sus propios códigos, haciendo de la escuela un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros, hay construcciones identitarias y de transición, es decir, son procesos subjetivos. En este punto es de mi interés pensar lo creativo, lo que cambia como posibles formas de subversión, como aquello que desestabiliza y provoca, irrumpe e incómoda. Nos interesan los sujetos emergentes, las nuevas modalidades vinculares y por ende las significaciones en relación con lo instituyente. Etimológicamente subversión viene del prefijo sub (abajo) y el verbo verteré (dar vuelta), significa trastornar o alterar algo, especialmente el orden establecido.¹ “El imaginario colectivo o individual es la única postulación de la herejía o de la subversión; la única capaz, en todo caso, de suscitar convivencias o complicidades que abren a la existencia una vía infinita.” (Duvignaud, 1986: p 178) Ante esto nos encontramos que lo creativo y subversivo es el poder imaginar nuevas formas de sociabilización que hasta el momento no se habían dado.

Ahora bien, es difícil pensar que la escuela no se realice dentro de un marco llamado institucional, que define horarios, protocolos, formas de vida y acción social, que de alguna u otra forma contienen y ordenan en este caso el mundo educativo, la dificultad radica cuando esto acaba estribándose en la rutinización, que en palabras de Raymundo Mier (2004) destituye el lugar ceremonial convirtiéndolo en la reproducción de valores y formas de pensamientos de la época, de las generaciones adultas para los niños o personas que están preparando para la madurez social, obturando el don. La educación entendida de esta forma da cuenta del desencantamiento de lo humano, normalizando al mismo sujeto durante el proceso.

Durkheim define en este sentido que la educación: “tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como al ambiente particular al que está destinado de manera específica” (Durkheim, 1976, p 98), el deber ser aparece aquí para los sujetos. Esto ha marcado roles entre docentes y estudiantes, al establecerse esta relación no se queda simplemente entre dos actores sociales,

¹ Encontrado en: RAE, 7 de noviembre 2020: <https://dle.rae.es/subvertir>

sino que delinean las formas en que cada sujeto se inscribe en lo social y las dinámicas del poder. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.” (Foucault, 2002, p 37) Existe una complicidad de la pedagogía y algunas psicologías con este tipo de educación, ya que se han configurado discursos que velan por normativizar a los sujetos desde estos saberes en los que se alimenta la idea de control y disciplinamiento desde nuevas formas. Han relacionado a la educación con el concepto de salud mental y lo terapéutico, teniendo por objetivo la estandarización de conductas “funcionales” dentro del ámbito educativo, siendo este uno de los filos más peligrosos que sucede dentro de este campo, teniendo por consecuencia el rechazo de algunas formas de la subjetividad.

Hablamos de la burocratización y normativación de los procesos escolares, sin embargo, como lo que nos interesa en este proyecto es justo aquello de las escuelas que no podemos anticipar, es relevante comentar la importancia de partir desde lo que llamo Duschatzky como lo no escolar. “Lo “no escolar” es más bien la pregunta que explora modos múltiples de configurar escenas de aprendizaje y se esfuerza por estimar el valor de formas de hablar, sentir y actuar no prefigurados” (Duschatzky, 2017: p 17) Si bien a este proyecto le concierne lo educativo, está construido desde la mirada de la Psicología social, interesándose en procesos simbólicos, imaginarios y colectivos dados en este campo, para ello nos centramos en un concepto fundamental que es el de vínculo.

Tramas vinculares educativas: Devenires y procesos de subjetivación.

Comencemos planteando que la educación es uno de los tiempos indispensables tanto para la infancia como para la adolescencia, es un lugar para que emerjan encuentros y desencuentros en las relaciones sociales, se construyen redes de proximidad con otros fuera del ámbito familiar y se confronta la diferencia tanto con semejantes, como con adultos, es un acercamiento que evidencia las distancias y los choques generacionales, manifestando los cambios que se van realizando en las significaciones.

Para nuestra noción de vínculo comenzaremos trazando que en todo grupo o institución es indispensable un sentido de totalidad (el cual se acompaña de la experiencia de pertenencia y reciprocidad); sin embargo, para que esta condición de totalidad aparezca es necesaria una “suspensión imaginaria de la red intrincada de rupturas, diferencias, silencios y bordes que articulan los vínculos colectivos” (Mier, 2004, p 127) En ese sentido todos los grupos implican colectividades formadas por cierta organización, metas en común, interdependencia, solidaridad /rivalidad e interacciones. Margarita Baz menciona al respecto que: “La noción de vínculo se inscribe en la idea de una subjetividad dialógica que pone en cuestión la forma de estar en el mundo, así como el posicionamiento ante uno mismo y los otros”. (Baz, 1994, p 86) En este punto hablamos de las subjetividades y los procesos de subjetivación² dentro del campo educativo y particularmente en el espacio que configura la escuela. Raymundo Mier, como se mencionó, nos dice que para una mejor comprensión de lo político y lo social es indispensable tener en cuenta los procesos de creación, conformación y disolución de los vínculos sociales, “en la experiencia de la calidad intrínseca del vínculo y sus incesantes metamorfosis” (Mier, 2004:126)

En virtud de ello, hablar de vínculos es reconocer que hay un afectar y ser afectado por el otro, uno puede estar con muchos, bastante tiempo, sin que eso ocurra, ser afectado tiene que ver con cierta mutación y transformación de las personas involucradas, hay efectos (sin que esto sea de una lógica causal sino de acontecimiento) que se producen de los encuentros. “Ese estar en común, ese contacto de afección no es contacto de continuidad, contacto de comunicación, contacto de afirmación, sino sobre todo embate de lo inesperado sobre lo esperable, de la fricción sobre la quietud, la embestida de un encuentro de afección en lugar de un encuentro que asume para sí pura pasividad o indiferencia.” (Duschatzky, L y Skliar, C, 2014: p 24) La pregunta de esta investigación justo fue por los ambientes

² Hacemos una diferenciación entre estos en tanto subjetividad plantearía un producto y el proceso de subjetivación un proceso: “subjetividad es alteridad y pluralidad, es el producto específico de múltiples modos de subjetivación y procesos dialógicos, el “espacio” de construcción de cada sujeto. Así, los modos y contenidos en cada proceso de subjetivación generan subjetividades distintas.” (Vargas, L, 2003 p76)

y particularidades que potenciaban los encuentros producidos dentro de las escuelas, ante eso, de entrada, no partimos de una concepción de individuos, sino de sujetos emergentes en estructuras sociales, nos interesa su hacer, su habitar y su acción colectiva.

“Desde esta perspectiva, podemos sostener que no hay individuos como unos; es decir, aislados y recortados. Siempre estamos en presencia de seres entramados, de estructuras vinculares. Todo sujeto singular es una unidad de lo múltiple. Yo es otro, decía el poeta francés Arturo Rimbaud; y Fernando Pessoa completaba la idea al expresar que en la vida podemos ser cualquier cosa, todo menos eso que no somos. La Psicología Social entiende al hombre como configurándose en una praxis, en una actividad transformadora y en una relación dialéctica mutuamente modificante con el mundo. El campo de acción de nuestro ECRO (esquema conceptual referencial y operativo) son esencialmente las tramas vinculares.” (Wright, R, 2014:http://www.ronaldowright.com/index.php?option=com_content&view=article&id=77:psicologia-social-y-tramas-vinculares&catid=38:psicologia-social&Itemid=69)

La urdimbre y trama de los tejidos sociales nos permiten una complejidad respecto a las problemáticas que nos queremos aproximar, los efectos de las tramas vinculares en educación básica durante la pandemia en México nos brindan escenas educativas, entendidas a modo rizomático, que nos permiten intentar comprender, al menos en parte, sobre algunos modos, acciones y devenires educativos de nuestro contexto.

De los vínculos educativos en la infancia y adolescencia a las escuelas como posible dispositivo de escucha.

Estamos pensando en vínculos que implican ciertas particularidades de los sujetos involucrados. Partir de algunas nociones que rodean a la infancia y a la adolescencia nos aporta la posibilidad de plantear ciertos rasgos para nuestro rizoma educativo.

La infancia ha sido un objeto de estudio histórico que podríamos llamar contemporáneo, nos da la posibilidad de analizar formas de pensamiento de una cultura en un determinado momento, es decir, cómo va cambiando la mirada que se tiene hacia los niños, dice mucho acerca de esa sociedad y los discursos puestos en juego. Este concepto tomó mayor importancia, en el siglo XIX en diversos ámbitos, respecto a cómo cuidar y tratar a los niños. Hubo una baja en el índice de mortalidad infantil, lo cual dio lugar a una nueva organización familiar y a la construcción de lazos afectivos de mayor perdurabilidad. Se comenzó a dar nuevas formas de ser, ver, pensar y sentir a los niños, distintas a la de los adultos, sin embargo esto causó una serie de consecuencias, Sandra Leopold (2014) plantea que a partir de esto hubo un enclaustramiento de la infancia, institucionalizándola en escuelas, varios discursos comenzaron a apropiarse de este concepto desde un lugar de saber propiciando la idea de control, al concebir a los niños como seres inacabados; la infancia como un tiempo de espera que necesita de protección y guía para la vida de adulto. Si bien desde hace alrededor de 30 años se estableció la cuestión de los derechos de los niños, la realidad es que muchas veces eso ha contribuido a una visión simplista de pasividad, convirtiéndolos en objeto de asistencia social, que muchas veces desemboca en abusos y maltratos, al marcar una definitiva dependencia hacia los adultos.

Por otro lado, la cuestión de la adolescencia también aparece como un momento transitorio, en esta etapa varios rituales acompañan los cambios biológicos, corporales, identitarios, psicológicos y emocionales que se tienen. Estas formas de pasaje ayudan en cierta forma a otorgar cierta identidad, a partir de una serie de “pruebas”, o de manera festiva, en México, la fiesta de quince años es muy significativa como aquel momento en que se deja la infancia y se da el “último juguete”.

Ante estas transiciones aparecen diferencias, respecto al educar, cuando se habla de la niñez a la adolescencia, especialmente por el momento de mayor autonomía que implica la emergencia de un cuerpo sexuado en torno a lo genital y a la forma de relacionarse con los adultos. “La adolescencia desencadena un proceso de duelo

doble: por un lado, el adolescente ha de separarse de la niñez, pero por otro lado el adulto ha de saber perder y cambiar el lugar que ocupaba para el niño.” (Brignoni, 2013: p 20) Es importante que tengamos en cuenta estas diferencias y nociones para el análisis vincular de nuestras escenas educativas, pues cada etapa tiene necesidades distintas en relación con los adultos insertos dentro del ambiente escolar en la que se cuenta con niñas, niños y adolescentes.

Pensar la infancia y la adolescencia involucraría necesariamente tener en cuenta el estatuto de sujetos y de actores sociales de la adolescencia y niñez, esto derivaría en un cambio dentro de lo que concebimos como educación. ¿En qué momentos la educación logra salirse de estos estándares? Este es uno de los puntos políticos de la investigación y si bien, es necesario pensar en ¿cómo las infancias y adolescencias son creadoras de sentido? Es relevante saber que se necesitan generar dispositivos de escucha, así como también la mayoría de las voces adultas lo necesitan, pudiendo ser educativos, de investigación, comunitarios, entre otros.

Ante esto la investigación tienen sus límites, pues en la mayoría de las escenas los acercamientos son con los docentes, sin embargo, no hay que olvidar que su discurso nos interesa, en tanto tienen de manera implícita a ese otro, estudiante y la manera en que se relaciona con él o ella. No nos interesan los docentes en sí mismos, sino en sus vínculos con los niños y adolescentes, sus prácticas y lo que como escuela se realizó durante la pandemia. Hay un intento en la investigación por incluir a varios de los actores sociales pertenecientes a las escenas educativas, y si bien no fue posible que todos participaran, ya que faltan padres de familia por ejemplo, nos centramos leyendo el discurso en torno, no a las personas de manera individual, sino como un campo particular en donde se habla del sí mismo y de otros, que de manera implícita están ahí, hablamos por ende de las escuelas en sí, dándole un lugar particular a las infancias y adolescencias, proponiéndolos en un lugar de sujetos deseantes³ en donde hay que escuchar de manera singular, cada vez.

³ Este es uno de los términos políticos de la investigación al plantear como los niños y adolescentes son sujetos simbólicos que no solamente son producto del Otro o del lenguaje, sino que son productores en

Las escuelas son un lugar social, potentes a convertirse en dispositivos de escucha para los estudiantes al estar inmersas en su cotidianidad. La educación se trata de algo más allá de lo pedagógico o de lo escolar, la función y actividad escolar no puede cernirse solamente al aprendizaje y cumplimiento de la rutina escolar, sino que tiene que ir en vías de transmitir marcas simbólicas y la creación de posibilidades para que los sujetos hagan un vínculo con lo que llamamos cultura. Es dentro de esta tarea que se evidencia algo que es propio del lenguaje y por ende de la cultura misma. Lo primordial entonces no es la generación de conocimiento o la alfabetización social porque sí, sino los encuentros y desencuentros generados en este campo, ya que esto forma parte de la constitución de los sujetos y de los malestares subjetivos y sociales que aparecen día a día. En ese sentido es interesante plantear que los docentes, en su formación, nunca están del todo preparados para su función, escribo esto no en una forma de condena, más bien, como una forma de estar advertidos que no hay recetas en la práctica, por más que leamos y queramos estar anticipados totalmente en lo que acontece en las escuelas, la escucha docente no se puede enmarcar solamente en el saber, la experiencia muchas veces rebasa la teoría además de que *hay posiciones frente al otro*. Es necesario escuchar y atender el surgimiento de lo contingente, de lo que se sale de lo planeado y esperado.

La educación va más allá de ella misma, en tanto sus consecuencias y efectos en lo social y subjetivo van más allá de aprender conocimientos o contenidos. Una vía que en lo particular a mí me interesa tiene que ver con las escuelas es que, si bien tienen conocimientos que ofrecer, lo que realmente es necesario es que ofrezcan un lugar en donde quepa aquello que no es posible de normalizar o adaptar de los sujetos. El otro filo de la educación es cuando en las escuelas se tiene la posibilidad de alojar algo de la infancia o adolescencia, construir un lugar colectivo para que cada niña, niño y adolescente lo ocupe, pero para ello es necesario, escuchar, no pretender de antemano que se sabe cuál es su malestar, ni intentar resolverlo mediante técnicas homogeneizantes como la medicalización o estrategias

términos de apropiación respecto al deseo y a las significaciones; una autonomía dependiente lo nombra M. Baz (2003) en su concepto de potencialidad deseante.

pedagógicas dirigidas al cambio de conductas o a la simple normalización de los sujetos.

Se tiene la posibilidad de ir en vías de una transmisión cultural que este viva. Minerva Gómez Plata (2006) nos dice al respecto de la escucha que “tal vez ésta sea una de las lecciones más importantes para quienes dirigen programas de atención a niños en condiciones de riesgo social y vulnerabilidad, cuando pensamos que llevamos la solución, lo que los niños devuelven es que ellos optan por alternativas desde su modo de vida y con sus posibilidades.” (Gómez, 2006, p 56) La escucha, entonces, implica dar lugar a preguntar y a que no se sabe sobre el otro, tener en cuenta la opacidad respecto a la dimensión subjetiva de niños y adolescentes.

Modernidad, biopolítica y vínculos

“Somos docentes del siglo XX

Con alumnos del siglo XXI

En instituciones del siglo XIX”

Darío Sztajnszrajber

La educación, entonces, es un campo fértil, en tanto ahí se despliegan y acontecen vínculos. Es relevante en ese sentido también reflexionar sobre las consecuencias en relación con las condiciones de época que estamos viviendo, pues como sabemos el contexto y tiempo marcan diferencias en los procesos de subjetivación.

La modernidad traza un tiempo particular de la historia en donde pudimos ver cambios en ciertos valores culturales y pensamientos sociales, comenzando con la utopía de la Ilustración, abandonando cierta cosmovisión religiosa para pasar a una en relación con la ciencia, centrándose en sí mismo. Balardini (2002) plantea que en esta época hay una caída de los grandes relatos, pérdida de ideales que trazan cambios en las formas en que se presentan los narcicismos, no de una manera estructural, sino en sus modalidades, en tanto ahora hay un exacerbamiento en el

consumo que da lugar a ir en busca de satisfacciones inmediatas y a una cultura de vivir el momento. Este culto al cuerpo y al placer reconfigura espacios, sentidos de pertenencia, subjetividades, formas de los vínculos que derivan en una decadencia en la imagen de lo político indiferente ante los objetivos sociales, en la educación en lo particular se manifiesta con una degradación del saber, llegando al punto en que el conocimiento se ha vuelto un producto de mercancía, en algo que se puede comprar y consumir pero que además se utiliza y se desecha, puede no haber mayor trascendencia de algunos saberes, es decir, cuesta trabajo que en la transmisión de conocimientos se vean efectos a nivel social o colectivo, es por ello que en la investigación se hace énfasis en relación a la experiencia vincular y el acontecimiento, pues no se da por hecho, al menos en esta época que por estar juntos en un mismo espacio se producen vínculos.

Uno podría esperar que la educación ciertamente afectará a los sujetos de diversas maneras al formar parte de nuestra cultura. Sabemos que la pedagogía de inicio está dada en relación con la sociedad, misma que atraviesa transversalmente la ideología y la política. Podemos decir que participa dentro de las *estrategias, disciplinamiento del cuerpo, acciones y mecanismos de poder* que configura y regula el biopoder sobre lo viviente y en general sobre lo social. Dentro del campo vincular hay una dinámica dada por la institución escolar y el espacio donde se precipita ésta. Las relaciones educativas se han concebido poniendo a los maestros como aquellos que introducen conceptos y conocimientos al alumno, significando que sólo uno de los lados es activo mientras que el otro es pasivo, con el tiempo los lugares no son tan determinados, hay cambios en relación a las formas de crianza y enseñanza a los antes establecidos, el autoritarismo “parece” haber disminuido, gracias a la implementación de los derechos de los niños, sin embargo vale la pena preguntar si hoy se presentan otro tipo de problemáticas y malestares, hay maestros que se les dificulta saber ¿cómo ocupar ese lugar?, ¿cómo poner límites y proponer la construcción de vínculos educativos desde otros lugares?

Otros factores que atraviesan la época, por ejemplo, es que el saber es accesible fácilmente de manera online, a través de un dispositivo electrónico, el internet lleno

de información, a la cual fácilmente accedemos, consigna un lugar distinto para la escuela, a quien anteriormente se le adjudicaba un saber⁴, el problema reside en que los aparatos electrónicos finalmente acaban conteniendo un saber que acaba siendo transmitido sin vínculo. La pandemia trajo consigo una revolución, pues ya no se pudo tener una convivencia en las escuelas de manera presencial, lo cual supuso en su mayoría transitar a la virtualidad, no fue algo fácil y creo pertinente que nos preguntemos ahora por las derivaciones de ello. Aunque hay que especificar que, en esta investigación, en realidad, nos centramos en escenarios, en donde esto no fue posible, ya sea por las condiciones socioeconómicas o por una cuestión de la edad de los estudiantes.

Al hablar de las tramas vinculares y las acciones colectivas en ciertos contextos educativos durante la pandemia en México sabemos que implicó cierta reconfiguración por las particularidades que incluso, de manera mundial, se vivieron y aún con las indicaciones institucionales a nivel nacional que se tuvieron sabemos que no hay una fórmula o receta para educar, nos encontramos del lado de la ética y política, la cual es difícil de asir, Freud ya marcaba a la educación, como uno de los imposibles, junto a gobernar y analizar, esto quiere decir que son posiciones que de entrada sabemos son inacabadas, en algún momento caen, o siempre están incompletas, no hay maestro, ni escuela que lo sepa, ni lo pueda todo, sin embargo, ahora nos enfrentamos también con vicisitudes pandémicas de la época moderna.

Podemos hablar aquí de la inmunización pensada desde Esposito (2005) de los vínculos en general y lo difícil que es salir de estos narcisismos placenteros que la época determina; la dificultad de las relaciones pareciera ser algo que podemos ahorrarnos y con lo cual no queremos saber nada de ello, *“mientras la communitas es la relación que, sometiendo a sus miembros a un compromiso de donación recíproca, pone en peligro su identidad individual, la inmunitas es la condición de dispensa de esa obligación y, en consecuencia, de defensa contra sus*

⁴ Siguiendo a Foucault el Saber nos remite a lugares por ello podremos pensar en saberes, de los cuales mantienen una estrecha relación con el poder. Por ello resultará imprescindible dotar a este concepto de características particulares pues implica una articulación y diferenciación entre poder, conocimiento, saber y verdad.

efectos expropiadores” (Esposito, 2006: 81) el filósofo italiano parte del *munus* que significa don, deber o servicio. El *munus* se bifurca en una forma negativa, la *inmunitas* o en forma afirmativa *communitas*. Aparece en la comunidad como una obligación respecto al cuidado y sostenimiento del otro o a la exención de esa obligación. Esta deuda o deber colectivo que se ubica en el centro de la comunidad implica no una dicotomía entre individuo y comunidad, sino un estar con otros, donde lo que no es propio se manifiesta. ¿por qué procede de un modo u otro?

Podemos ubicar dicha bifurcación a partir de lo que llamamos globalización, en donde hay un mayor enlace, al menos de manera virtual, entre todos y con la universalización de las economías en relación con el mercado, la diferencia parece desdibujarse o no tener una forma muy sólida y con un mayor empuje surge una exigencia de inmunización en boga de la diferenciación. Entre más nos acercamos al otro más queremos alejarnos, esta dificultad lógica implica la pregunta ¿qué es comunidad? Y es que en ella podría pensarse una serie de imposibilidades que al mismo tiempo son necesarias y que tiene como parte de su fatalidad, nunca poder ser del todo.

Hay una fuerte relación entre alteridad e identidad en la constitución de los sujetos intrínseca a nuestro mundo simbólico, y ese límite o frontera, esa diferenciación es necesaria, sin embargo, colocar al otro como algo de lo que hay que defenderse, *como un enemigo*, marca un quiebre del recorrido social, dificultando aquello que se transmite en lo colectivo. La inmunización que originalmente estaba en dos áreas, la médica y la jurídica se ha extendido socialmente en otros sectores de la vida, es a partir de la posibilidad del contacto con el virus (el otro) que hay la posibilidad del contagio. La cura viene en que es necesario hacer contacto sólo de forma dosificada y sobre todo centrando la atención en los riesgos que conlleva. La exclusión o rechazo total del afuera y los otros, de la diferencia en tanto tal, desencadena en violencia, no solamente contra el otro, sino que implica una violencia contra nosotros mismos. Si de manera excesiva se intenta destruir y defenderse del otro se termina por irse contra uno mismo. Esposito lo ejemplifica en la lucha entre Oriente y Occidente en donde en realidad es la intención de

totalidad, de tener un solo Dios, sea cristiano, islámico, judío o el dinero, como única verdad, lo que conlleva a una obstinación inmunitaria.

Para Esposito la inmunización cobra la figura del Pharmakon, es decir, es la cura y el veneno al mismo tiempo ¿podemos pensar a la educación como un tipo de Pharmakon? Ya que se revela topológicamente como una misma superficie con dos potencialidades, dependiendo hacia donde se dirija, como veneno, en tanto forma parte de la maquinaria del poder y como cura o antídoto, en tanto nos puede otorgar la posibilidad de suscitar algo distinto. Es así que la educación puede tender a ser un dispositivo comunitario o de inmunización.

Dentro de la inmunización aparecen varias problemáticas interviniendo, como el desgaste laboral de la cantidad de horas para un maestro, más las horas de planeación necesarias para poder dar la clase y el papeleo burocrático exigido por las instituciones. Se advierte una dificultad incluso con la propia cultura y finalmente en la dificultad de todos para existir y poder vivir con otros, de las dificultades en los procesos de subjetivación con las representaciones simbólicas lábiles que afectan la identidad y el poder historizar de los sujetos. Hay un conflicto en el acontecer de las relaciones y en el poder ser con otros.

La SEP y su relación con la diferencia: La educación inclusiva y habilidades socioemocionales desde una perspectiva psicopolítica.

Durante el capítulo hemos atravesado algunos conceptos que de manera general nos ayuda a pensar cierta parte de la educación, que sabemos, se dan de manera particular en cada escenario, marcando ciertas lógicas que aparecen en cada escuela o contexto.

Nos interesa revisar también la parte institucional, la Secretaría de educación pública (SEP) propone discursos que van permeando sobre todo en la parte escolarizada de las escuelas, pues pide ciertos documentos burocráticos, establece la dirección que debe llevar la práctica docente, dispone condiciones para los maestros, especialmente para los que laboran en escuelas públicas.

Dentro del trabajo nos interesa dos cosas en particular ¿cómo está pensado la SEP la inclusión dentro de la educación? Y ¿de qué manera atiende o piensa la parte afectiva de los actores involucrados? Para eso es necesario centrarnos en dos documentos particulares: “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes y dificultades sobresalientes, conducta o comunicación” y “Educación socioemocional y tutoría”

Dentro del primer documento, hay que mencionar un esfuerzo por plantear una diferencia entre educación especial e inclusión, lo cual es muy interesante, pues la especial estaría dirigida hacia ciertos alumnos específicos con ciertas discapacidades o características muy particulares, mientras que en la inclusión se trata de pensar que cada estudiante es diverso y por lo mismo, es preciso que el sistema educativo atienda las diferentes necesidades de cada uno y no al revés. Para esto consideran que las llamadas Barreras de aprendizaje (BAP) son producto de la interacción entre los estudiantes y sus contextos y que no son propias del alumno; hasta el momento podríamos decir que lo propuesto por la SEP implica un cambio en la forma de pensar las diferencias, el contenido presentado es pertinente y fomenta cambios respecto a cómo se venía pensando a los alumnos que por alguna causa no les era tan fácil adaptarse a lo establecido en las aulas, significando muchas veces una desventaja frente a los otros; sin embargo habrá que decir que aunque el contenido expone eso, hay diversas dificultades para que se implemente en las prácticas. Podemos empezar por el título del documento, en el que se sigue haciendo hincapié respecto a que esta estrategia es específicamente para ciertos alumnos (alumnos con discapacidad, aptitudes y dificultades sobresalientes, conducta o comunicación) por lo que, aunque el contenido está formado desde otro lugar, la educación inclusiva sigue pensándose especialmente para “algunos” con discapacidad.

Continuando hay una dificultad respecto a las propuestas que formula la Secretaría y en su transmisión a los docentes, en tanto esta información suele circular a partir de las juntas de consejo técnico (CTE) en donde se les manda material a leer y a trabajar, sin mayor orientación que algunas especificaciones de documentos que

deben entregar al respecto. Si la SEP pretende generar cambios profundos en todas las escuelas es necesario proponer que las perspectivas y teorías tengan formas de llegar a los agentes educativos más allá de unos escritos o cuestionarios a contestar, si no, lo teórico queda desvinculado de la práctica y al pasar por procesos meramente burocráticos no se tienen ningún efecto de esto.

En el segundo texto respecto a la “Educación socioemocional y tutoría” nos interesa revisar la propuesta con relación a qué se hace con la parte afectiva de los estudiantes. Se centra en contenidos respecto al autoconocimiento, la conciencia y regulación emocional, la empatía, la colaboración, entre otros. En esta parte, se ha enfatizado este tipo de trabajo no solamente con los alumnos, sino también con los docentes, trabajando algunos aspectos de identificación de emociones y estrategias para regularse al menos de manera momentánea. Si bien el documento explicita que la intención no es el diagnóstico clínico, ni el trabajo terapéutico, intenta incluir esta perspectiva de la psicología con el propósito de que eso “facilite” el proceso de enseñanza – aprendizaje. Junto con el caso de los maestros, pareciera que lo que se buscó y promovió fue integrar el rendimiento de los actores educativos.

Byung – Chul – Han (2016) en su libro “Psicopolítica” nos habla de una forma del poder en donde el disciplinamiento ya no tiene la característica de que sea a través de la fuerza o la prohibición, sino a partir de la seducción, operando no directamente hacia la cuestión del cuerpo, sino también de la mente o psique. Este poder que algunos llaman inteligente se ha introyectado de tal manera que son los mismos sujetos que se mantienen permanentemente bajo estas lógicas del poder.

A partir del neoliberalismo y de la sociedad del rendimiento los individuos se mantienen en una autovigilancia y autoexigencia permanente, en donde, incluso, lo que se quiere está atravesado por cuestiones capitalistas. Libertad, explotación y violencia se eclipsan ya que las emociones son tomadas como un medio para vender significados y crear, por lo tanto, necesidades.

Esto ha logrado que, cada vez más, se incremente el perfeccionamiento en la maquinaria del poder, disminuyendo resistencias y la aparición de otras estrategias y formas.

Algunas psicologías, porque es importante decir que no todas, colaboran y participan de estas estrategias. El asunto central es el uso que se les da a los contenidos, además de las limitantes con las que se encuentra la SEP para que esos contenidos realmente tengan una transformación en las prácticas educativas.

Hay que mencionar que el tipo de psicologías empleadas son las que suelen ser socialmente usadas, ya sea, porque se avalan en fundamentos científicistas, pensando que los sujetos nos reducimos a cuestiones biologicistas y conductuales o porque dan “respuestas” rápidas ante el malestar subjetivo y educativo. La escuela, podemos ver, no queda fuera de las lógicas sociales que ya se vienen dando, en cierta forma incluso son un reflejo de éstas.

El problema radica en que estas nuevas formas del poder no solamente disciplinan o normalizan, por un lado, sino que han quitado o disminuido la fertilidad de ciertas potencias, como el conocimiento, en tanto hay mucha producción, pero pocos efectos, ecos y metamorfosis derivadas de éste.

Por otro lado, la incorporación de la dimensión emocional de manera explícita a lo escolar propicia ideas como aumentar el aprovechamiento escolar, tanto de estudiantes como de docentes y si bien, no es su intención, también han incrementado el uso de diagnósticos clínicos, procesos terapéuticos y la medicalización en la infancia cuando hay dificultades educativas. Así como una creencia respecto a que cuando aparece algo que no es educable en los estudiantes, corresponde directamente a problemas emocionales y psicológicos; todo niño o niña en la escuela debe de integrarse a las lógicas escolares, de lo contrario es que tienen algún déficit o dificultad en esta área, pensando que la solución, por ende es el tratamiento farmacológico y psicológico de manera individual, obstaculizando la creación e imaginación de otro tipo de propuestas más hospitalarias y colectivas de parte de los participantes educativos de cada contexto.

Otra idea que se genera es pensar que la responsabilidad radica totalmente en ciertas áreas: docentes y psicopedagogía. Cuando aparece el conflicto o los problemas, más que buscar como abordarlo, se le adjudica a algún agente

educativo, lo cual nuevamente está entorpeciendo el trabajo colectivo. Se espera que la o el psicólogo educativo dé una resolución al asunto.

Por consiguiente, podemos decir que ser con otros, implicaría no solamente, elementos que nos cohesionan y nos mantienen unidos, sino acogernos en nuestros malestares, situación difícil en ocasiones, debido a que lo institucional facilita bandos, segregaciones, un nosotros demasiado bien delimitado y formado por pequeños grupos que se unen con la intención de formar frentes, trincheras, como si fuera necesario defenderse unos de otros.

Con lo anterior mencionado, podemos deducir que dentro de la escuela la tendencia en las estrategias respecto a la diferencia y la afectividad es introducir exclusiones “incluidas” y hablar y trabajar con las emociones para que no pase nada o para continuar normalizando o disciplinando, teniendo como secuela una gran dificultad para un verdadero trabajo colectivo, con esto nos referimos, a la posibilidad de realmente hacer de lo escolar un proyecto común entre varios, no por identificación u obligación, sino por la conjunción de varios deseos encontrándose en común, y estableciendo nuevas formas de interacción y vínculos.

Capítulo II: Los procesos simbólicos y subjetivos dentro del campo educativo.

De la estructura simbólica al caos: del docente al agenciamiento y el rizoma.

*“Me siento múltiple.
Soy como una habitación
con innumerables espejos fantásticos
que distorsionan en reflejos falsos una única
realidad anterior que no está en ninguno y está en todos.”
Fernando Pessoa*

Al iniciar con el proyecto me interesaba hablar sobre la función simbólica de los docentes pues de ahí pensaba la relación entre educación y lenguaje, y cómo en los procesos educativos participan de algún modo los procesos culturales y subjetivos.

Partí de pensar la función simbólica con Lévi-Strauss (1977) en su texto *“La eficacia simbólica”* y el lugar que ocupan los docentes. Si bien, por supuesto, podemos nombrar las diferencias entre los chamanes, psicoanalistas y los docentes, a mí me interesaba trabajar la posible relación que hay entre ellos: cómo estos lugares tienen una posibilidad de intervención desde lo simbólico.

“La eficacia simbólica consistiría precisamente en esta «propiedad inductora» que poseerían, unas con respecto a otras, ciertas estructuras formalmente homologas capaces de constituirse, con materiales diferentes en diferentes niveles del ser vivo: procesos orgánicos, psiquismo inconsciente, pensamiento reflexivo. La metáfora poética proporciona un ejemplo familiar de este procedimiento inductor: pero su empleo corriente no le permite sobrepasar el psiquismo. Comprobamos, así, el valor de la intuición de Rimbaud cuando decía que la metáfora puede también servir para cambiar el mundo.” (Lévi-Strauss, 1977, p 225)

La propiedad inductiva a la que hace referencia Lévi-Strauss implica un “*hecho de causar o producir el inicio de algo.*”⁵ es decir, que tiene la posibilidad de provocar efectos, entre ellos, nos dice, el pensamiento reflexivo. Esto estaba dirigido a pensar las transformaciones que hay dentro de las escuelas, la labor de los docentes y su palabra, la transmisión de los saberes, la escucha subjetiva del vínculo y los devenires que ahí se producen. Aclarando que no se trata de decir que su hacer es el mismo, por supuesto que cada uno tiene una orientación e intención distinta respecto a lo que hacen, solamente se trata de decir que desde su práctica hay la facilidad de poner en juego entramados de significaciones, los cuales permiten aperturar una serie de posibilidades discursivas.

“El chamán proporciona a la enferma un lenguaje en el cual se pueden expresar inmediatamente estados informulados e informulables de otro modo”
(Lévi-Strauss, 1977, p 221)

“La cura chamanística parece ser un equivalente exacto de la cura psicoanalítica, pero con una inversión de todos los términos. Ambas buscan provocar una experiencia, y ambas lo consiguen reconstruyendo un mito que el enfermo debe vivir o revivir. (Lévi- Strauss, 1977, p 222)

Es decir, que a partir de que surge una narrativa o explicación, algo acontece, una experiencia y eso, al menos con estas prácticas (chamán y psicoanalistas) tienen efectos terapéuticos; en el cuerpo y en la psique, cabe preguntarnos si en lo educativo los efectos son de aprendizaje, emocionales, subjetivos, colectivos o de qué índole.

Una parte fundamental en el proceso de la maestría fue poder ir dando cuenta que los vínculos entre docentes y estudiantes no eran una cuestión meramente intersubjetiva, dialéctica entre ellos, sino que estaban atravesados por varios elementos y fuerzas. El primer paso fue con Pichón Riviére (1985) que nos dice que el vínculo entre docente y estudiante se encuentra encuadrado en una estructura grupal, de forma que, es indispensable abordar las distintas modalidades de hacer

⁵ Encontrado en: RAE, 2021, en: <https://dle.rae.es/inducir?m=for m>

grupo. El psiquiatra argentino trajo algunas nosografías tanto psiquiátricas como psicoanalíticas para pensar y construir su teoría, en ese sentido podemos notar ciertos vestigios de normalización y patologización pertenecientes a la psicología, no obstante, lo cierto es que logra puntuar la operatividad de lo grupal, un vínculo que implica una dialéctica y procesos de aprendizaje que involucran una cierta colectividad e interacción, por ejemplo la noción de rol, conlleva ciertos comportamientos que desempeñan un papel dentro del grupo; Estos roles, los cuales, van desde el líder, en el cual se le depositan atributos positivos, el portavoz que enuncia el acontecer grupal, el coordinador que tiene por objetivo la producción colectiva, el chivo emisario en el que se depositan aspectos negativos y el saboteador que dificulta la tarea o representa las resistencias grupales, van rotando y centrándose (pivote) en una tarea, la cual implica un para qué estar juntos. Su idea de grupo operativo es justamente que son grupos de aprendizaje, de ahí que nos da claves para pensar lo que sucede dentro de las escuelas. Lo que por el momento podemos manifestar es la forma en que Pichón Riviére nos muestra que esta interacción grupal desprende efectos directos en el aprendizaje. *“El proceso de aprendizaje debe comprenderse como un sistema de cierre y apertura que funciona dialécticamente. Se cierra en determinado momento y luego se abre para volver a cerrarse posteriormente. Si el pensamiento queda demasiado tiempo cerrado en una determinada estructura, se estereotipa y se hace formal.”* (Pichón Riviere, 1985, p. 97) Lo que nos devela es que el aprendizaje es un proceso en donde el lenguaje puede ser manifiesto o latente pero además es dialéctico, en tanto conlleva la transformación de un emergente a otro y para que eso ocurra se necesita la circulación de estos roles dentro de lo grupal. Si bien con esta mirada se amplió nuestra perspectiva continuamos con una visión del vínculo y del grupo teniendo cierta estructura.

Por otra parte, Lacan (1955) ayudó a pensar con cómo lleva la cuestión del complejo de Edipo freudiano al Nombre-del-padre; al hacer esto, lo que nos dice, que en realidad un padre no es la imagen que cada quien tiene del suyo, sino, de lo que se trata, es de un significante con ciertas características particulares, pero, al final de cuentas, a lo que refiere es a un lugar a ocupar, un operador lógico, esto quiere

decir, un lugar necesario en la producción de procesos simbólicos, un lugar que puede ser ocupado por varias personas y de maneras diversas.

El termino *función simbólica* hace énfasis en los lugares constituidos por los procesos simbólicos, lugares necesarios a ser encarnados, esto no quiere decir, que nos quedemos con una cuestión especular del tú, centrado en la persona, sino que manifiesta que la función se hace de manera particular por quienes están ahí presentes, lo cual da la oportunidad de pensar en el quehacer docente, sí, a partir de condiciones sociohistóricas, sí, a partir de condiciones institucionales, pero no determinadas solamente por éstas, así como no solamente por condiciones psíquicas o de la historia particular de cada persona.

Es así que la función paterna en Lacan deja de lado la cuestión imaginaria de pensar el drama dado entre las figuras familiares para pensar en las funciones que soportan a la Ley, como formas en que los sujetos ingresan al orden cultural, anudando al sujeto con el lenguaje, si bien, podríamos imaginar esto como un momento mítico de “origen” del sujeto, así como lo plantea Castoriadis con la mónada psíquica, la cuestión es, que los procesos simbólicos están operando todo el tiempo y resultan necesarios para las aproximaciones al mundo, tanto del sujeto en su singularidad , como en lo colectivo, dependiendo del dispositivo analítico con que se haga y la finalidad del mismo, con esto me refiero a que probablemente el dispositivo clínico lacaniano alcanza una singularidad de los sujetos que de manera colectiva no sería posible y que los dispositivos sociales dan cuenta y además tienen la posibilidad de agenciar una colectividad que un dispositivo clínico no podría. No se trata, desde mi perspectiva, de decir cuál es mejor, sino saber sus diferencias y cuándo resulta pertinente uno u otro, además de marcar que lo que nos interesa de lo simbólico y la educación son los múltiples sentidos que ahí aparecen, “querer decir otra cosa que lo que se dice, he ahí la función simbólica” (Ricoeur, 2019: 14)

Hay una relación que poco a poco se fue esclareciendo durante el trayecto respecto a la función simbólica que puede ser encarnada y a la relación con el lenguaje pues el interés radica en lo que se puede considerar como un acto enunciativo, aquello

que se mueve, que no se queda cristalizado, sino que permite los devenires, para ello los conceptos de agenciamiento y acontecimiento resultaron necesarios.

Para Lacan (1970) en su teoría, de los cuatro discursos, el lugar del agente puede ser ocupado por elementos diversos como: el sujeto del inconsciente, el objeto a, el S1 (significante 1) o el S2 (significante 2), queriendo decir que el agente no refiere a una persona u individuo. El discurso lo piensa como una estructura con 4 lugares y posiciones que pueden ir transmutando y que desemboca en 4 distintas formas de lazo social: el discurso del Amo, Universitario, Histérico y del Analista. En un dispositivo psicoanalítico se piensa el lazo desde el discurso del analista, sin embargo, se plantea que también operan los otros tres discursos, lo relevante será ubicar desde qué discurso se puede colocar lo que se dice, teniendo por consecuencia diferentes productos o efectos. Lo que quisiera resaltar con esto es que, si bien partimos de una interacción y convivencia social totalmente necesaria para los humanos, dentro de los procesos simbólicos hay lugares que tienen relevancia porque son constitutivos en relación con lo que llamamos subjetividad, a lo que construimos como mundo y a lo que se enuncia en ellos, sin embargo, resulta preciso mencionar que esta noción de discurso continua desde una idea estructuralista.

Para Deleuze y Guattari su concepto de *agenciamiento de enunciación* rompe con la noción de estructura, apuntando hacia un conjunto de enunciados y de regímenes de signos, una multiplicidad de zonas heterogéneas, las cuales son discursivas y no discursivas. Para los autores existen también otro tipo de agenciamientos llamados maquínicos, haciendo alusión a que hay elementos no humanos también operando en los dispositivos foucaultianos, es decir, se incluyen las relaciones de poder como parte de un componente para un agenciamiento desde mecanismos de producción de control social, además agregan la cuestión del capitalismo como una forma de no darle lugar a las diferencias.

“En el capitalismo actual la prioridad no es impulsar metamorfosis y transformaciones subjetivantes, sino instaurar modos de subjetivación correlacionados con las leyes del mercado y el consumo. Aunque pareciera

que la propuesta neoliberal le apuesta a las diferencias, lo que realmente sucede es que se vampirizan las diferencias que circulan en el actual panorama cultural, para, finalmente, desdibujarlas en su potencia política y ponerlas al servicio del mercado.” (Piedrahita,2015: p.54)

El asunto en el capitalismo es que todo se vuelve una cuestión de anonimato, no hay a quien señalar, más que a las transnacionales que no apuntan a nadie en particular. Cuando hablamos de agenciamiento o agentes, sin lugar a duda, nos referimos a que los sujetos siempre son hablados más que hablantes, y es a través de los enunciados, que damos cuenta de aquellos Otros y/o máquinas que habitan en nosotros.

“A cada tipo de institución, a cada tipo de máquina (militar, religiosa, escolar, etc.) corresponde una rostridad dominante. Hay que considerar que el habla no tiene otra función que vehicular mensajes es propiamente hablando delirante. Una lengua no habla por sí misma. Solo habla si consigue agenciar sus proposiciones en el campo constituido por el conjunto de las formaciones de poder tal como es mediatizado por la rostridad. Un discurso está siempre tomado en un rostro que «gestiona» sus enunciados y sus proposiciones, que les da un peso, que los carga por relación a los significantes dominantes o los vacía de su sentido.” (Guattari, 2013: 238)

Es importante señalar que, para Guattari, la *rostridad* tiene una vinculación con el fascismo en términos de que puede evitar el flujo de los agenciamientos colectivos, notorio en un nivel macrosocial pero también microsocioal, en lo devenires grupales, con los líderes. En ese sentido, si bien se puede pensar el Rostro en términos del concentramiento del poder y políticas del Estado, también es interesante reparar en cuándo y cómo se atraviesan estos rostros potenciando nuevos agenciamientos y enunciaciones.

Es la multiplicidad de elementos, la que enunciará la propia complejidad del campo educativo. Es a partir de lo no esperado, lo cual, la mayoría de las veces resulta perturbador o conflictivo, que se posibilita y potencia una acción u practica distinta. Contingentemente la pandemia ha operado justamente así, como un acontecimiento

que rompió los modos de interacción establecidos. En este caso lo llevamos para pensar la institución educativa no en tanto un sistema porque no lo pensamos como un todo completo, sino como conjunto de procesos con algunos elementos sistémicos, podríamos pensarlo más en términos de juego, al contener una serie de normas que puede ir desplegando dinámicas de regulación y acontecimiento.

Máquinas y agenciamientos colectivos

Para continuar reflexionando el acontecimiento, partiré con Guattari, el cual, propone una relación estrecha entre semiótica y lo que llama máquina, visible en los llamados equipamientos colectivos; *“Estas máquinas, de toda naturaleza y tamaño, convergen en una misma función productiva semiótica-libidinal que llamaremos: función general de Equipamiento colectivo. Antes de ser particularizada en instituciones y Equipamientos colectivos, en el sentido habitual, esta función es implantada en el corazón de los modos de semiotización, de subjetivación y de praxis de los grupos humanos.”* (Guattari, 2013:29)

Las máquinas formulan, entonces, modos de sujeción que marcan cierta territorialidad, sin embargo, es importante diferenciar entre maquina y mecánica, pues las máquinas y lo maquínico no refiere, como lo explicamos anteriormente con estructura, a relaciones de elementos de conjuntos cerrados, por el contrario, son dinámicos, abiertos al exterior, al desequilibrio, a las desterritorializaciones o reterritorializaciones. En este momento me podrían señalar que estamos en un pensamiento binario, sin embargo, la cuestión es que en ese proceso puede estar dándose múltiples sucesos al mismo tiempo. Dentro de la institución educativa puede haber, lo que los autores llaman como, grupos sujetos y grupos objetos al mismo tiempo.

“Los grupos sometidos no lo están menos de los amos que se dan o aceptan, que de sus masas; la jerarquía, la organización vertical o piramidal que los caracteriza está hecha para conjuntar toda inscripción posible de sin-sentido, de muerte o estallido, para impedir el desarrollo de cortes creadores, para asegurar los mecanismos de autoconservación fundados en la exclusión de

los otros grupos; su centralismo opera por estructuración, totalización, unificación, sustituyendo las condiciones de una verdadera "enunciación" colectiva por un listado de enunciados estereotipados, cortados a la vez de lo real y de la subjetividad. Los grupos-sujetos por el contrario se definen por coeficientes de transversalidad que conjuran las totalidades y jerarquías; son agentes de enunciación, soportes de deseo, elementos de creación institucional; a través de su práctica no dejan de confrontarse con el límite de su propio sin-sentido, de su propia muerte o ruptura. En realidad, se trata menos de dos tipos de grupos que de dos aspectos de la institución". (Deleuze en Guattari,1976:14)

Nos interesa estas citas en tanto nos hablan de estas dos caras que pueden tomar las instituciones y en tanto se relacionan con la creación de enunciaciones y los actos hospitalarios. Estos dos aspectos, los cuales podríamos pensar tienen cierta dialéctica, apareciendo uno y otro en ciertos momentos, surgen gracias a diversas composiciones de factores teniendo múltiples posibilidades de desenlaces.

Guattari marca, que, si estos actos se pudieran centrar por un momento en una persona, sería un efecto, una juntura, un ensamble de una serie de elementos heterogéneos. En este proyecto se piensa, que, a partir de las narrativas de acciones sobre algún elemento no esperado en los vínculos educativos, se visibiliza la articulación de condiciones de posibilidad pedagógicas, simbólicas, sociohistóricas, grupales e institucionales que marcan ciertos devenires jugados dentro de ciertas máquinas y dispositivos escolares.

“En un agenciamiento colectivo, el individuo, el yo, la responsabilidad, serán siempre considerados como un efecto, un resultado al final de la cadena. La función de dicho agenciamiento no consiste por tanto simplemente en «poner a todo el mundo de acuerdo» sobre objetivos comunes, sino en articular el conjunto de las componentes materiales y semióticas, económicas y sociales que producen un deseo colectivo, un eros de grupo, capaz de liberarse de las micropolíticas fascistizantes de toda naturaleza -falocrática, racista,

capitalística, etc. Micropolítica y deseo, aquí, no hacen más que uno.”
(Guattari, 2013:110)

Es así que la función y efectos de los agenciamientos colectivos podemos proyectarlo más bien como se utiliza en el fútbol; pongo una de las definiciones que tiene la palabra efecto en la RAE porque es parte importante decir las significaciones que tiene esta palabra, no porque creamos que desde ahí son los significados que importan sino que interesa a esta investigación, pues involucra una dimensión metodológica: *“movimiento giratorio que, además del de traslación, se da a una bola, pelota, etc., al impulsarla, y que la hace desviarse de su trayectoria normal”*⁶ hacemos referencia al término de chanfle pues la intención es pensar los efectos en termino de fuerza, redireccionamientos y líneas de fuga con la noción de vector. “La idea de “vector” hace referencia a una fuerza que implica una dirección determinada —aunque no siempre cognoscible a priori—, un cierto desplazamiento que, en su propia operación, implica una reconfiguración del espacio/tiempo.” (Ríos,2016: p 11)

Cabe aclarar que vectorizar los conceptos es lo que nos permite poder entender de manera dinámica las relaciones de los elementos heterogéneos que aparezcan en el campo educativo. Ya Foucault ponía como uno de los niveles de análisis, en las instituciones, a los efectos, los cuales menciona raramente coinciden con la finalidad. En esta investigación pensamos que hay efectos de las tramas vinculares educativas, los cuales nos permiten realizar un análisis social, centrándonos en los procesos subjetivos y las líneas de fuga y agenciamientos de un dispositivo en relación con otros “nuevos”.

“La elaboración de un proyecto colectivo -lo que llamaremos el mapa del grupo, por oposición a los calcos de las redundancias dominantes— se esforzará en captar los puntos de articulación entre las diversas componentes y en producir nudos diagramáticos que permitan pasar de una punta de desterritorialización a otra, deshaciendo estratos, sin no obstante precipitar el conjunto de las territorialidades residuales en un efecto de agujero negro. Y cuanto más sea

⁶ Recuperado en: <https://dle.rae.es/efecto> el 22 de mayo del 2021

trabajado el mapa de este agenciamiento, menos estarán en condiciones los efectos que alienan el deseo de «hacer la ley».” (Guattari, 2013:110)

Uno de los puntos y preguntas fundamentales es ¿Cuándo se logra producir un deseo colectivo? No como acuerdos en común, como nos dice el autor, si no como un Eros de grupo, se parte de pensar al Eros de grupo en relación con actos de hospitalidad, es decir, en *cómo nos relacionamos con la diferencia*, no asumiendo que la diferencia siempre es encarnada por los mismos rasgos, siguiendo esta orientación, la hospitalidad y el Eros de grupo tienen relación con modificaciones respecto al poder y a la alienación, la subversión, la aparición de otras versiones educativas e institucionales, que implican movimiento en lo establecido, permitiendo vislumbrar desplazamientos o desdibujamientos en las relaciones de poder.

“Estos agenciamientos colectivos de enunciación nos permiten desprendernos de nuestras identidades, de nuestras funciones, de nuestros roles y abrir un espacio-tiempo donde pueda desplegarse el deseo. En otros términos, imaginar nuevas máquinas, multiplicar los centros de decisión, favorecer la propagación, el contagio, la proliferación de las líneas de fuga portadoras de deseo.” (Mozeré en Guattari, 2013: 11)

Los agenciamientos colectivos suponen cierta (des)subjetivación, así como la aparición de algo distinto a lo que generalmente se realiza. Pensar la creación de acciones, de semióticas distintas en lo escolar, tiene la intencionalidad de dar cuenta de posibles agenciamientos colectivos dentro de las escuelas, habría que aclarar, que los agenciamientos tienen diferentes temporalidades y espacialidades, son, más bien, como un espacio “entre”, distinto a pensar en cuestiones cronológicas de principio o fin, en ese sentido, un agenciamiento colectivo abriría otro espacio y temporalidad al que se está dando en el aula, la emergencia de un “nuevo” dispositivo no implica la desaparición del anterior, sino más bien se subsume, atravesando los roles establecidos grupalmente, las identidades de los estudiantes y docentes, la tarea grupal de enseñanza- aprendizaje, las actividades escolares, las demandas institucionales, entre otros.

Rizomas

“Quien escribe, teje.

Texto proviene del latín, “textum” que significa tejido.

Con hilos de palabras vamos diciendo,

Con hilos de tiempo vamos viviendo,

Los textos son como nosotros:

Tejidos que andan,”

Eduardo Galeano

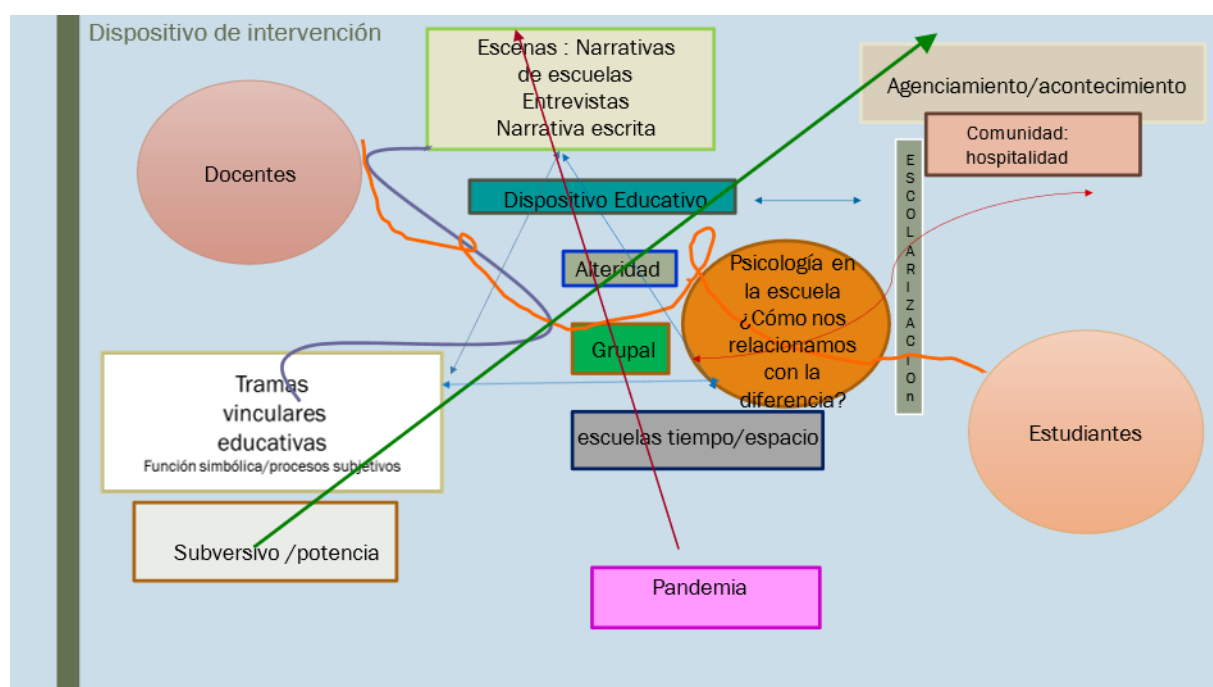
En este punto me parece relevante comenzar a reflexionar este otro concepto que es el de rizoma. Deleuze y Guattari (2019) nos dicen que éste es un modelo epistemológico de formas de conocimiento en el que plantean, desde mi forma de entender, otra forma de pensamiento, dado que implica la conectividad de muchos elementos heterogéneos, en los cuales todos pueden verse afectados entre ellos y no hay una jerarquización de éstos. Podríamos estar ante un tallo, una raíz, una rama, lo relevante es que ningún elemento se pone como centro, sino que nos habla del proceso múltiple en conectividad.

“Lo primordial es que el árbol-raíz y el rizoma-canal no se oponen como dos modelos: uno actúa como modelo y copia trascendentes, incluso si engendra sus propias fugas; el otro actúa como proceso inmanente que destruye el modelo y bosqueja un mapa; aunque si constituye sus propias jerarquías, aunque suscite un canal despótico. No se trata, pues, de tal o cual lugar sobre la tierra, ni tal o cual momento en la historia y mucho menos de tal o cual categoría de espíritu. Se trata del modelo que no cesa de construirse y destruirse y del proceso que no cesa de extenderse, interrumpirse y recomenzar.” (Deleuze, Guattari, 2019, p 58)

Constatamos así que no se trata de dualismo, ni de oponer un modelo con otro, sino que constituyen un proceso, insisto, dinámico, con distintas velocidades, rupturas. Dentro del rizoma además de la conectividad lo importante es que se parte de multiplicidades, y de que en las líneas puede haber rupturas y fugas, delineando así

la posibilidad de ir trazando un mapa. Los principios que proponen los autores para fundamentar al rizoma son: de conexión y heterogeneidad, de multiplicidad, de ruptura asignificante y de cartografía y calcomanía, es decir que concebir el mundo como un rizoma nos lleva a concebir al campo educativo de esa manera: múltiple, diverso, en movimiento, con ramificaciones de sentido que se cortan para que emerjan nuevas, siendo por ello el interés de poder mapear y construir una cartografía de los elementos que encontramos en la investigación.

Por lo pronto propongo la siguiente escritura con la intención de marcar una posible relación de elementos del dispositivo de intervención, las categorías teórico-metodológicas y el campo de la investigación.



De manera breve expondré la lógica de la relación de elementos de la escritura. Para empezar, hay varios movimientos, en los cuales, el vínculo docente alumno deja de estar en el centro, dentro de una serie de estructuras, vemos, que en realidad está atravesado por una serie de elementos como son: el dispositivo educativo y las condiciones que implica la escolarización, la psicología operando dentro de lo educativo y su relación con la alteridad dentro de lo grupal y con la

noción o concepto, en el caso de los docentes de educación básica, con la de infancia y adolescencia. Hay una estructura abierta puesta entre el dispositivo de intervención que son la escritura de escenas educativas, las tramas vinculares, los diversos actores educativos, los procesos subjetivos ahí jugados y la territorialidad de las escuelas, al marcar un tiempo y un espacio, el cual no pensamos solamente en una cuestión física o arquitectónica.

Es importante mencionar el acontecimiento de la pandemia, atravesando varios de estos elementos. Por último, está la potencia de estas tramas vinculares que de manera transversal cruzan todo dispositivo apareciendo un acontecimiento y agenciamiento colectivo, un Eros de grupo en tanto se establecen lazos comunitarios que tienen como horizonte la hospitalidad.

Capítulo III: Una narrativa colectiva posible a partir de la construcción de escenas educativas.

*“Somos actores de este gran escenario que se llama vida,
Pasiones, amores, traiciones, sueños, mentiras,
Porque la vida es una comedia de ilusiones”*
Los Fabulosos Cadillacs

¿Por qué utilizar la noción de escena en la investigación?

Si bien hablar de escena pareciera que nos lleva inmediatamente al terreno del cine o del teatro, y lo abordaremos desde ahí más adelante, ha sido utilizado en diferentes campos. A lo largo de la investigación se ha vuelto necesario argumentar por qué este concepto puede tener cierta potencia metodológica.

¿La otra escena?

Ustedes sabrán que, en el ámbito psicoanalítico, en ocasiones, se dice la otra escena o el otro escenario para referirse al inconsciente. Freud, toma esta frase de Fechner, y va utilizando el término “*Szene*” en varias ocasiones, sobre todo, al inicio con la teoría de la seducción y con las escenas originarias, esta parte nos interesa, al hacer referencia a los sueños y a recuerdos reprimidos que tienen relación con la noción de trauma ligada a la sexualidad. Freud habla de ciertas escenas originarias o primarias haciendo alusión a la imagen de relación sexual entre los padres, observada o fantaseada por los niños, la cual puede interpretarse como un acto de violencia por parte del padre; las escenas originarias son imágenes que posteriormente pueden ir adquiriendo significación, haciéndolas cada vez más relevantes, al plantear una relación no determinada entre las imágenes y las interpretaciones, además de puntuar que esto no necesariamente ocurre al mismo tiempo, es decir, que podemos mirar cierta imagen y no instantáneamente interpretarla, es por ello que para Lacan en su cadena significante hay un tiempo

llamado retroactivo, esto quiere decir que en esta investigación pensamos que la significación ocurre hasta que hay un encadenamiento de significantes, los cuales no es de manera instantánea, más bien se da en tiempos lógicos respecto a ciertos acontecimientos significativos para los sujetos. Tiempos que en un análisis implica un rastreo de cómo se fueron dando, a posteriori, si bien estos enlaces podemos pensar que inevitablemente los analizamos o reflexionamos una vez ya dados, esto no quiere decir que no contengan también algo respecto al futuro o de los enlaces que ya se están dando del porvenir.

Para el psicoanalista de lengua alemana, estas escenas que posteriormente llamará fantasías, son teorías que los niños construyen en torno al tema de la sexualidad, al resultar un misterio para ellos, ya después sabremos que no solamente es para ellos y que es por eso que la sexualidad junto con la muerte tienen esta correspondencia con lo que se llama trauma, que surge dejando una inscripción en el aparato psíquico, implicando un conflicto que se manifiesta a partir de los síntomas pero que permanece en el orden de lo inasimilable, marcando ciertas repeticiones e insistencias de lo inconsciente.

Otro concepto que podemos enlazar a esto sería el ombligo del sueño, el cual Freud llama insoldable, al poner un impedimento respecto a lo que puede conocerse o representarse; lo importante acá es plantear los límites que puede haber de las significaciones. En este punto puede que se estén preguntando y ¿esto qué tiene que ver con la investigación? bueno, la intención es marcar cierta forma, que, desde el psicoanálisis sería la escena y que nos puede brindar elementos para pensarla. Me parece pertinente enfatizar que se trata, sobre todo, de la dialéctica entre la imagen, que con Saussure podemos pensar no es cuestión solamente visual, sino también sonora, y la producción de interpretaciones (sentidos). Además, esto sucede gracias a que algo aparezca como no significable o como un sin sentido, abriendo posibilidades y potencias de lo que puede o no puede ser.

Otro punto interesante, es que estas escenas a las que posteriormente Freud formula como fantasías, le dan la posibilidad de formalizarlas, no como invenciones o mentiras, sino como una realidad psíquica. Castoriadis en este punto da otro paso,

cuando al hablar de cómo el imaginario social, es decir, al conjunto de símbolos, instituciones, normas sociales, etcétera, opera en la realidad e interviene en el accionar de los sujetos y los colectivos. “mediante el imaginario social sabemos quiénes somos y qué papel debemos desempeñar en la sociedad. Es por medio de la creación que cada sujeto va transformando la idea que tiene de sí, su papel y su lugar en la sociedad” (Castoriadis, 1975: p 69) Ante esto, podemos ver la gran cercanía que existe de lo imaginario – simbólico en lo que percibimos como realidad y que por ello es tan difusa la línea entre lo uno y lo otro. En realidad, me parece que sólo por cuestiones pedagógicas, de comprensión y transmisión educativas es que los diferenciamos, la relación entonces entre escena, como fantasía, e imaginario tendría que ver con la forma en que construimos e interpretamos el mundo y la forma en que eso interviene en nuestros modos de ser, de practicar y de accionar.

Dentro de este posgrado hay una tesis llamada “La pasión del formador y su fantaseo en la relación educativa” de Esmeralda Ramírez (2015) donde ya propone la relación entre ciertas fantasías y la subjetividad docente *“En los sujetos docentes la actividad fantaseadora representa una gran fuerza impulsora de su tarea formativa, incluso nos parece necesaria para darle sentido a la realidad de la formación, a la vida misma. Indudablemente impregna la escena formativa de placer y satisfacción garantizando la continuidad de su proyecto, precisamente por ello no debemos obviar su ligazón con los deseos inconscientes, ellos intervienen en la relación educativa trastocando el propósito de la formación.”* (Ramírez, 2015: p 206)

La cuestión de una escena, en términos de fantasía, tiene relación con los procesos de subjetivación, en nuestro caso, la intención es pensar las escenas, no desde una cuestión de realidad psíquica interna de los docentes actuando en las relaciones educativas, sino como una construcción narrativa colectiva de los escenarios educativos, en donde hay componentes ficcionales interviniendo en las prácticas y acciones llevadas a cabo, en los encuentros y transmisiones del trabajo de campo de la investigación y en los modos de habitar contemporáneos en las escuelas, siempre dando lugar también a lo que produce las escenas, es decir, intentaremos,

al menos ubicar tres cosas: uno, que no todo es significable, dos, pensar en cómo nos relacionamos con “eso”, lo cual podemos llamar inconsciente, latente, imposibles, silencios, muertes, lo no pensado, ya que marca algo de la significación dada en nuestras escenas y tres, es importante pensar las temporalidades, insisto no cronológicas, de la relación entre lo simbólico y las imágenes que ahí van apareciendo.

Luces, cámara, acción.

En todo caso, esto nos lleva por la segunda rama para pensar las escenas, ya no desde el psicoanálisis, sino a partir del teatro, el cine y la fotografía. Hablamos entonces de que las escenas conllevan imágenes. Desde la fotografía, supone pensar el proceso por el cual se proyectan, se capturan y se plasman las imágenes; de una manera técnica y rápida podemos decir que necesitamos de un aparato (una cámara) para poder realizarlo y que tiene que ver con la exposición y la acción de la luz.

El término fotografía se utiliza para hablar del proceso de obtención de las imágenes como del resultado, de la imagen misma. Esto resulta importante para poder ir entendiendo porque este concepto ha ido atravesando a la investigación, desde lo metodológico, hasta el análisis de las implicaciones y de los hallazgos, sobre todo si vemos como la misma palabra, implica la noción de escritura (grafía) y de luz (foto) dando lugar a que puede ser una forma de escribir con luz, luz que no es sin las sombras cabe aclarar, pero que nos permite vislumbrar algo respecto al proceso y a la investigación misma. Estamos pensando, entonces, escribir con luz o construir imágenes con palabras como una forma de método de transmisión en los procesos investigativos.

Ahora, si vinculamos esto con el cine, podemos decir que una cámara de cine lo que hace es captar y unir una secuencia de imágenes o fotografías que cuando se reproducen a una determinada velocidad ante los ojos, nuestro cerebro los une produciendo movimiento, a esto se le denomina “stop motion”. Si bien sabemos existe el cine mudo, señalemos que las escenas que nos van mostrando en una

película, es la unión entre estas imágenes y lo que se dice. Con esto podemos decir que el cine, (nuestra película) aunque sea mudo, por supuesto que dice cosas.

El teatro, en cambio, nos da el beneficio de experimentarlo con los actores en el mismo espacio, tanto para éste como para el cine, se integran elementos como son los guiones, escenarios, ensayos y ciertas determinaciones necesarias para su producción. En este sentido, podemos aludir al cine y al teatro, como simulaciones, en tanto son ensayados y conllevan la posibilidad de plasmar múltiples perspectivas de fantasías y *ficciones* con *efectos* especiales. Nos pueden brindar grandes satisfacciones e incluso tranquilidades, pues en ocasiones, si bien muestran algo que nos puede parecer muy lejano a lo que vivenciamos, en otras se logra una inmensa proximidad, como sucede, a veces en los sueños, convirtiéndose en una realización de deseo, obteniendo una enorme cantidad de placer ahí, o por otro lado, mostrando algo angustiante, sin ser tan amenazante, al dar la oportunidad de pensar que por ser un sueño, una película o una obra, no entra dentro del orden de lo “real” o de la verdad. Sin embargo, habrá algunas excepciones de producciones teatrales o cinematográficas que logren una yuxtaposición tan precisa, que cause en el espectador una gran angustia e incluso enojo al acercarse demasiado a lo que percibe como realidad. Esta reflexión nos sirve para comprender que las escenas, que es en este caso pensamos como sociales y educativas; una conlleva una cierta ficcionalidad, lo cual se continúa trabajando más adelante y dos, esto no las hace, de ninguna manera, quimeras.

¿Escenas o escenarios?

Probablemente es necesario comenzar a diferenciar entre escenarios y escenas. En teatro, un escenario es un lugar en el cual se da una exhibición de una obra o un espectáculo, por ende, podemos pensar que en investigación hablar de escenarios nos llevaría a hablar de terrenos, Lourau (1970) hace una distinción entre éste y campo, colocando al terreno como a los sitios de la práctica social en donde se centran los proyectos, en los cuales es fundamental ubicar el contexto socio – histórico de los mismos, es decir, que es importante tener en cuenta la

historia y el tejido social de las personas que habitan ese sitio, para poder aproximarnos a su realidad; si bien los escenarios y/o terrenos forman parte de las escenas, es trascendental enfatizar que éstas no se reducen a ellos.

“Así como hay quienes prefieren comprender estos elementos de proximidad – distancia como realidades educativas “contextuales” meta – escenográficas, nosotros preferimos explicarlas como el material escénico mismo que no es puro decorado y vestuario. Se trata de lo educacional en sus propias determinaciones político – económicas y condiciones psicosociales. Determinaciones y condiciones no reductivas en un orden causal, sino constitutivas de la superficie de escena: el teatro de los acontecimientos.” (Kaminsky, 2007, p 79)

Lo anterior nos ayuda a formular, entonces, que los escenarios/terrenos nos ayudan para tener en cuenta las particularidades de cada una de las escenas y poder discernir la aparición de algunas de sus singularidades, sin embargo, la superficie o el sitio no es el único elemento para tomar en cuenta, existen muchos otros elementos respecto a las condiciones de posibilidad que dan lugar a que se produzca una escena, la cual tiene la posibilidad en su *territorialidad* de conectarse con otras, es decir, que si bien le damos lugar al contexto socio - histórico y las particularidades, ahí también aparecen ciertas fuerzas y sentidos transversales, que se extienden más allá de ese lugar, conectándose y cruzándose con otros, hablando del campo, en este caso, educativo en general, pero haciendo posible conservar su singularidad y colectividad.

Puesta en escena y performance en lo social.

Para continuar pensando las escenas plantearemos algo que se suele trabajar desde el teatro, que es la puesta en escena. Patrice Pavice (2007) hace una distinción entre performance y puesta en escena (*Mise en scène*) en tanto provienen de distintas lenguas. Mientras que, en performance, desde el inglés, esboza el movimiento y la acción del lenguaje como algo fundamental, la puesta en escena,

desde el francés, remite a un texto que es pasado a escena, refiriéndose más a una obra literaria.

El performance, en cierta época de los noventa, se vinculó con teorías fenomenológicas como la de Merleau Ponty para pensar en el efecto producido al espectador a partir de las sensaciones, además de la deconstrucción derridiana, lo cual llevo a un acercamiento y convergencia epistemológica entre los dos términos. El autor lo pone con tres ejemplos: la constitución del texto contemporáneo, la alteridad y el “*embodiment*” (la incorporación: la puesta en cuerpo) dando por resultado la reflexión intelectual ligada a la semiología de las frases, la integración de la diversidad cultural, diferencias y elementos heterogéneos en las historias y la importancia respecto a la encarnación de las experiencias; esta hibridación, llamada por Pavice “*puestas en performance*”, ha dado por resultado una especie de conjugación posible entre la semiología y la fenomenología, tomando en cuenta la descripción estructural textual y la participación de los espectadores, tanto emocional como corporalmente, dentro de la obra. Me parece importante que si bien en lo contemporáneo, dentro del teatro, y a lo mejor, en algunos otros campos se ha logrado esta mixtura, no hay que olvidar, ni esconder la historicidad de la dificultad del encuentro entre los términos, pues nos ayudarán a esbozar ciertas reflexiones acerca de las escenas educativas, por ejemplo, a partir de lo anterior podríamos preguntar si todo acto educativo o agenciamiento conlleva la cuestión del texto y del cuerpo o cómo aparece esta correspondencia.

Alejandro Hernández Pulido piensa en la puesta en escena de los movimientos sociales como una forma de realizar un cierto tipo de análisis. “*La puesta en escena (mise en scène) en términos de confluencia de sentido, al incorporar toda una serie de signos, iconos, símbolos, códigos y lenguajes, en una especie de práctica significativa multilingüe, especie de performance hiper-textual e hiper-medial, en el cual todos los instrumentos y medios de significación participan al unísono.*”. (Hernández, 2014) Este análisis supone las producciones de sentido de escenas de movimientos sociales. En nuestro caso, que como tal no es un movimiento social, se trataría de escenas de las acciones sociales en la cotidianidad del campo

educativo, las cuales contingentemente se vieron enmarcadas dentro del acontecimiento de la pandemia.

Uno de los principales puntos para pensar dentro de nuestro análisis está en la puesta en escena, es decir, en cómo pasar del texto (ya sea verbal o escrito) a la construcción, aunque continúe en este caso, siendo narrativa, de las escenas. Si tomamos aspectos de la dramaturgia clásica, dentro de estas escenas podemos analizar: algunos conflictos, el texto normativo preestablecido socialmente dentro de lo educativo, los roles de los actores sociales involucrados, los diferentes escenarios y terrenos en los que se despliegan las escenas y la temporalidad y modos de hacer con los conflictos.

Por su parte, Víctor Turner, también puede ayudarnos con su definición de los dramas sociales como “unidades de procesos inarmónicos o a-armónicos que surgen en situaciones de conflicto”. (Turner, 1974, p 14) Su manera de pensar las constelaciones de las relaciones dadas y las posibilidades de la aparición de sujetos emergentes, nos lleva a preguntarnos sobre si ¿toda escena estará cargada de cierto performance? De inicio podríamos pensar que sí, aunque, dentro del análisis me parece fundamental reconocer que, en algunas, esto pudiera estar más presente que en otras, lo que nos llevaría a preguntarnos ¿por qué?, que como ustedes saben, se liga a nuestra pregunta de investigación, que es por las condiciones de posibilidad para que los vínculos educativos se conviertan en experiencias, en tanto acontecimientos. Para esto probablemente sea necesario traer nuestro concepto de agenciamientos colectivos, que es una posible lectura para detectar cierto acto del lenguaje, a través de la acción social y que además se pone en juego al deseo. Hay cierta relación entre lo que llamamos puesta en performance y el deseo.

Diferencia entre actuación y acto.

Dentro del cine y el teatro la actuación hace referencia a la manera en que un actor o actriz mediante sus gestos, entonaciones, dichos y movimientos representan a un personaje; me parece que esta definición bien puede ser llevada, en lo que en ciencias sociales le llaman roles. Goffman (2001) hace un análisis desde esta

perspectiva, utilizando el término máscara por centrarse en lo que llamamos persona y por el desempeño que podemos hacer de determinado rol o papel dentro de lo social. Para él, la actuación se entiende como una fachada, pues implica modos generales, prefijados y determinados por cierto guion que incluye factores como las normas, las situaciones, los sitios, etc. Lo interesante, lo podemos ubicar por la tendencia que tiene el autor, es cuando menciona que “*hacer una escena*” implica ciertas interrupciones que pueden dar lugar a crear otras y nuevas escenas a las que ya están instauradas. Parte del interés de esta investigación está justamente en escenas que puedan ayudarnos a reflexionar sobre la ruptura o destrucciones de escenas educativas ya muy establecidas y determinadas.

Por otro lado, haremos una distinción entre el planteamiento anterior y lo que en filosofía y psicoanálisis le llaman acto; este es un tema amplio y complejo, el cual no pretendo para nada agotar, ni explicitar en toda su extensión pero que mencionarlo es importante en tanto nos orienta para cierta línea de análisis.

Desde Aristóteles está la pregunta por el acto, la cual de inicio establece una relación entre el acto, el ser y la potencia. La potencia conlleva en sí misma múltiples posibilidades, en tanto disposición y cuyo fin será el acto. El acto, entonces, no es un simple movimiento o acción, sino una cierta realización y por ende existencia, según los términos heideggerianos. La diferencia entre potencia y acto sirve especialmente para preguntarnos por qué aquello que está siendo es y por qué no otra cosa, ¿Por qué algunas escuelas estuvieron totalmente en una modalidad virtual durante la pandemia? ¿Por qué algunos profesores se adaptaron a esta modalidad y otros no? ¿Por qué en algunos espacios abrieron otras posibilidades alternas educativas? El acto nos lleva a preguntarnos por la potencia y a saber que nada de esto está predeterminado pero que es significativo preguntar cuáles fueron las condiciones que de manera correlativa favorecieron o no ciertas “manifestaciones de la realidad”.

En psicoanálisis, podemos ubicar con la noción de transferencia la idea de que una parte de lo inconsciente podía de alguna manera ponerse en acto. Para Lacan, pensar el acto analítico implica pensar a la escena como cierta estructura, en la cual

pueda aparecer. Para él, es la escena del fantasma, que me interesa traer aquí, en términos de pensar al inconsciente en su estructura como lenguaje. El acto en psicoanálisis supone, algún tipo de discordancia en lo que se considera la cadena significativa, hay ahí cierto aspecto de la significación y los modos de decir, que afloran en una forma de búsqueda de sentido.

Lo que se considera acting out, es algo que no se asocia con palabras, sino que se *muestra*, en ese sentido, se enlaza con la transferencia, en tanto, aparece una demanda y una interrogante en relación con el deseo. Lacan diferenciará el pasaje al acto del acting out, poniéndolo en términos de realización de algo a lo que el lenguaje no puede acceder, esto estaría más cercano a la cuestión de los límites de las escenas y el mundo. Probablemente lo anterior nos lleve más a reflexionar respecto a la naturaleza misma de los actos que a poder dar posibilidades de cierto tipo de lecturas, aunque no están del todo desarticuladas. Podemos articular la cuestión del acto y el acontecimiento con la noción de deseo y cómo parece en nuestras escenas, es decir, lo que nos interesan son los agenciamientos de deseo.

“Hablar de agenciamiento de deseo debe entenderse a partir de que “... el deseo no es nunca una determinación ‘natural’ o espontánea’.” (Deleuze, 2007b: 122). Los dispositivos de poder foucaultianos serían parte de los agenciamientos de deseo porque el agenciamiento está conformado por dos ejes: uno con relación a lo discursivo y lo no discursivo –dispositivo foucaultiano–, y otro que se moverá entre los ejercicios de re-territorialización y de desterritorialización: “Los dispositivos de poder surgirán allí donde tengan lugar reterritorializaciones, aunque sean abstractas.” (Ibid.: 123) Para Deleuze, el poder es una afección del deseo: lo que en Foucault son procesos de normalización y disciplinamiento, en Deleuze son operaciones de codificación y re-territorialización” (Ríos, 2016: p13)

La re-territorialización y desterritorialización nos ayudan a comprender la multiplicidad de las operaciones de codificación de nuestras escenas y los devenires educativos (los procesos simbólicos y subjetivos). Las escenas si bien se van construyendo y marcando formas de ser y estar en las escuelas no son inamovibles,

todo lo contrario, tendrán cristalizaciones, pero en realidad es necesario buscar aquello que pudiera estar posibilitando movimiento, dinamismo, lo cual no es, sin el deseo llevado al acto, pues es la forma de intentar mantener y sostener nuestra vida política de habitar en ellas.

Escritura y narrativas de escenas: dispositivos de transmisión de experiencias vinculares.

En la investigación se ha ido perfilando la constitución de un dispositivo que permita visibilizar, aproximarnos y enunciar diversos elementos que constituyen, los vínculos educativos, desde distintas escenas que implican la diferencia y la hospitalidad. Hemos estado recorriendo ¿qué son las escenas? y ¿por qué incluirlas en la investigación?, por lo que hemos llegado al momento de formular si son o no un dispositivo que nos permita mirar aquello que nos interesa investigar.

Para hablar sobre dispositivo es inevitable hacerlo desde donde lo hizo Foucault. Es una forma para enlazar diferentes elementos que no son solamente discursivos, sino que se vincula con pensar las prácticas, con lo no dicho o no pensado y que se inserta con líneas de fuerza, saber y poder. Dentro de esta red se producen procesos de subjetivación, así como dispositivos disciplinarios y de control que capturan u orientan conductas, gestos, opiniones y discursos, no obstante, cuando pensamos la subjetivación también es necesario pensar la (des)subjetivación que puede involucrar. *“Es interesante la aclaración que realiza Žizek cuando advierte sobre “cualquier lectura foucaultiana errónea”, ya que el sujeto producido no es simplemente una subjetividad producto de la aplicación jerárquica del saber-poder si no también su resto, el exceso que resiste a la inclusión en las redes instituidas.”* (Fernández. 2020: 115) Es así como no se trata, solamente, de qué permite esta (des)subjetivación, la cual nuevamente se subjetivará, sino que hay algo que queda siempre ingobernable en los sujetos.

Agamben (2011) propone pensar lo contemporáneo y el capitalismo en términos de sufrir un extremo de separaciones y (des)subjetivaciones, dificultando la posibilidad de profanación que propone el autor. Profanar lo sagrado, lo cual se presenta incluso como un contra dispositivo, permite hacer el uso común de aquello que aparece como separado de los hombres, apropiación, además, de pertenecer y ser producidos, es lo que aquí se ve jugado. Problematizando así, la posibilidad de un *larvario espectral*, como el autor llama al estado de (des)subjetivación, y, señalando la importancia de no abandonar del todo el concepto de sujeto, no como un universal, ni entidad cerrada pero sí en relación con una dimensión que incluye el sí mismo, que, como sabemos, soporta una ética y una colectividad.

Una de las ideas fundamentales del dispositivo, tiene que ver con cómo rompe con la idea de universales, particularizándolos, poniendo a operar la multiplicidad, en tanto los diversos modos de conexión de elementos. Barbara Cassin (2019) diría complicando los universales. Se piensa los dispositivos respecto a lo educativo y a lo escolar, en los que claramente saber y poder maniobran con cierta particularidad, dispositivos disciplinarios y de control brotan en este campo, si bien no son los únicos elementos para considerar, es pertinente pensar en los múltiples modos en que podrían relacionarse entre éstos. La inserción que últimamente tiene la psicología en la escuela, por lo que pauta la SEP, como el trabajo de habilidades socioemocionales en los estudiantes y docentes, es una de las formas de pensar la convivencia que pueden tener los dispositivos disciplinarios y de control en lo escolar, los acompañamientos terapéuticos escolares pueden ser otra.

Ahora bien, es relevante poder hacer una diferenciación entre el dispositivo foucaultiano y el dispositivo de intervención en la investigación. “En estos casos el dispositivo es pensado como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias.” (Fernandez,2020 :115) si bien distinguimos las diferencias entre estos dos: la intencionalidad, la caducidad y la emergencia y construcción de éstos, habrá que considerar que el dispositivo de intervención no está aislado, por ejemplo, de lo que es la institución científica y que

aparece dentro del marco del dispositivo de la maestría, me parece que más que obviar o negar esta particularidad, es necesario todo el tiempo pensarla y reflexionarla centrando el ¿para qué de la investigación? Lo cual no termina en el momento en que se obtiene el grado académico.

La socialización del conocimiento, si bien puede ser la transmisión de éste en ámbitos educativos, es relevante enfocar que se trata, más bien, de ponerlo a operar en las diferentes esferas sociales. Dentro de la maestría el análisis de las implicaciones se formula como una posible forma de análisis y de ir más allá de la institución científica. *“Lourau propone concebir al acto de investigación a la manera de un lapsus, como una intencionalidad que se superpone a otra: hicimos otra cosa en relación con lo que queríamos hacer.”* (Manero, 2020:311) La investigación, por tanto, tiene la potencia de salirse de su trayectoria, ir más allá de ella misma, gracias a que el conocimiento tiene la condición de nunca estar completo, siempre ser inacabado, con grietas, las cuales otros podrán retomar y volver a resignificar. ¿Podemos pensar que esta condición del conocimiento tiene que ver con la “naturaleza” misma de lo simbólico? Es por esta razón que resulta inherente este tipo de análisis en la construcción de la investigación, en un sentido de poder integrar múltiples saberes, no solamente teóricos, sino experienciales, sociales, afectivos, subjetivos que comportan este proceso para dar cabida a los múltiples sentidos que se puede visibilizar y enunciar a partir de esta experiencia. Me parece relevante expresar y articular que esta condición del conocimiento, incompleto, no interviene solamente en los procesos investigativos, sino que son parte de los procesos educativos, de los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo que puede ser un aspecto, el cual, podemos analizar continuamente por su “naturaleza” misma. En los procesos educativos ¿podrá ser común que hagamos otra cosa a la que queríamos hacer? ¿Pensar y leer los equívocos del lenguaje nos sirve en el campo escolar?

Deleuze (1990) por, su parte, trabaja la cuestión de dispositivo, un poco más allá, ya no se trata solamente de una relación entre elementos heterogéneos, sino que lo lleva hacia la idea de máquina; lo formula como una madeja de diversas líneas

con diferente naturaleza y dirección, es así, que en estas líneas de fuerza aparecen ciertas curvas de enunciación en las que nos interesa lo intempestivo y las fracturas que presentan las estratificaciones o casuísticas, lo que significa abandonar toda idea de universales, como podría ser los conceptos de sujeto y objeto o lo Uno y lo múltiple, si bien esto resulta bastante atrayente es necesario preguntarse por los límites de hasta dónde esto es posible o más bien se trata de que pensarlo de esta manera nos brinda otras posibilidades de pensamiento e investigación.

Con lo anteriormente planteado y con el análisis de las implicaciones, se exteriorizó la necesidad de proponer dentro del dispositivo de intervención una nueva línea con narrativas de acompañantes terapéuticos escolares que hayan estado en escuelas de educación básica. Partimos de que los acompañantes terapéuticos visibilizarían nuevos elementos en relación con el quehacer docente y educativo, teniendo una perspectiva desde otro posicionamiento, un lugar más desde lo clínico pero que aporta otra mirada. Uno de los hallazgos durante la investigación fue que al intentar contactar a acompañantes terapéuticos escolares que quisieran escribir acerca de sus experiencias educativas durante la pandemia, lo que se encontró fue que, al menos con las personas que nos acercamos no realizaron acompañamiento terapéutico escolar al cierre de los establecimientos de las escuelas. Ante esto las familias tomaron un papel central en el acto educativo al ser los que podían estar de manera presencial con los niños, niñas y adolescentes, podemos pensar, entonces, que la instalación de este tipo de dispositivos viene desde una demanda de las escuelas, no de las familias, lo cual da lugar a pensar en que el acompañamiento es una propuesta para las dificultades que hay cuando un chico no cumple con lo que se espera que haga dentro del establecimiento, dando lugar a que el acompañante funja como parte del ensamble de los dispositivos disciplinarios y de control educativos y dos, que no fue requerido por que no había sociabilización con otros chicos siendo uno de los principales objetivos que tiene.

Por otra parte, esto también dio lugar a entender que la implicación, desde el acompañamiento terapéutico escolar, en realidad hablaba de un lugar particular dentro de la educación que es cómo lo psicológico se ha metido en lo escolar para

concebir el aprendizaje y a los estudiantes desde otro lugar, pero ha tenido como efecto nuevas formas de normalización y de control. Pensar que cuando no se logran las conductas, el trabajo y los aprendizajes esperados es un problema psicológico y emocional, tiene por consecuencia a muchos niños y adolescentes diagnosticados, medicalizados y en terapias. La SEP propone, entonces, que los docentes necesitan ser empáticos y realizar actividades que desarrollen habilidades socioemocionales como respiraciones profundas y juegos; el problema reside en que se entiende la posibilidad de educación en los sujetos desde atributos subjetivos individuales, obstaculizando que podamos reflexionar que se trata de atributos de las situaciones en las escuelas, lo cual ayudaría a proponer la producción de condiciones pedagógicas y sociales para el aprendizaje.

Por otra parte, desde el inicio, me parecía fundamental utilizar diferentes (y en algunos casos divergentes) herramientas, tanto conceptuales como metodológicas, con la idea de una obtención y construcción de datos que vislumbren complejamente el campo educativo, desde el eje de los vínculos. Plantear la diferencia entre el discurso oral y escrito ha sido una forma de trazar la posibilidad de escuchar tanto lo grupal, como también lo particular, de la institución educativa y sus diversos actores.

Tomando el hilo anterior, les propongo pensemos a la cámara como nuestro aparato/maquina/dispositivo que nos permite, a través de diferentes filtros (herramientas metodológicas) enfoques, tipos de planos, (abiertos, cerrados, universales, particulares y singulares) movimientos, secuencias y discursos (narrativas, escenarios, actores) hacer visible que nuestras escenas transmitan ciertas experiencias de los vínculos.

Hablar de experiencias y vínculos es un poco pantanoso, en tanto son conceptos difíciles de asir, por ello es importante esbozar la idea de experiencia; siguiendo a Jorge Larrosa (2009) la entiendo como una forma de habitar el mundo, lo cual conlleva pensar en una cierta espacialidad, algunos autores, ahora, hablan de habitar la escuela, como una forma de expresar los diversos modos del ser que pueden parecer en determinado campo. Habitar supone la aparición de una relación

con algo que no soy yo, es una pluralidad, en términos de que algo nuevo, desconocido, que no estaba ahí, acontece, es decir, que me veo afectado por ello, ocurre en “mí” pero no es del orden de la persona, sino que la atraviesa y conlleva una cierta transformación.

Para continuar hilando esta idea, me parece relevante puntuar que este tipo de experiencias involucrarían la manifestación/interacción con y de otros, por lo que, para la investigación es central reflexionar acerca de las experiencias vinculares. Raymundo Mier propone que hay una condición dual de las experiencias del vínculo que “revelan también la calidad del poder como fuerza surgida localmente y de las instancias jerárquicas de la organización social” (Mier, 2004, p 132) haciendo alusión a que las múltiples determinaciones y especificidades que pueden aparecer en los relatos ya sean sociales, institucionales, singulares, identitarias, locales, incluso deseantes, *hablan al vínculo mismo*.

El vínculo, por lo tanto, es una abstracción; sólo podemos pretender conocer algo de él por sus múltiples expresiones, las cuales puede ser a través de un Yo o un Tú, de la Instituciones o el Deseo, de un Nosotros, pero no hay que perder de vista la importancia de que la comprensión estaría más bien en el entramado de éstas.

Por lo pronto, intentaré expresarlo de la siguiente forma: sabemos que, al ser producto de nuestros vínculos, no hay manera de hablar de un yo sin un tú, por lo que es importante explicitar que para hablar de las experiencias vinculares es necesario que se haga a partir de instancias transitorias enunciativas dentro del discurso (un grupo, una persona, una institución) pero es necesario enfocarse en cuál es la trama vincular de éstas. Para esto Deleuze (2015) probablemente nos puede ayudar cuando a partir de Blanchot explica lo neutro, la no-persona o el “se”.

“Tal vez ustedes recuerden que bajo la forma-luz se ve y se ven visibilidades dispersas. Y bajo la forma-lenguaje se habla y cada sujeto llega a ocupar su lugar en esta línea “se habla”. Ese lugar no es el mismo, pero de todas maneras no habrá persona, habrá efectuación del “se” respecto a tal o cual enunciado. Incluso si hay nombres propios ¿por qué pensar arbitrariamente que son designadores de personas? Puede ser

que los nombres propios designen cosas completamente distintas a personas.” (Deleuze, 2015, p 19)

En ese sentido no se trata de centrarnos en las personas, sino en cómo, a partir del discurso aparece la exterioridad que hay dentro, “el pliegue del afuera” puede ser una forma que nos ayude a ubicar cuando el vínculo está siendo hablado.

Lo importante acá, también, es saber cómo a través de las experiencias y los vínculos algo se transforma, tanto en lo colectivo como en lo individual. Aparecen otros yos, otros nosotros, otros tú que no conocíamos. Sabemos que siempre hay algún maestro que pudo haber cambiado nuestra vida, por supuesto, hay alumnos que cambian la vida de sus maestros, hay experiencias educativas que transforman los modos del ser, en ese sentido y ha sido la apuesta, desde un inicio, la educación tiene la enorme potencia de múltiples devenires, que, si bien pueden hablar de sus regímenes más normativos, también están los más sorprendidos e inéditos.

Ahora bien, regresando a la cuestión de las escenas, durante el trayecto del proyecto, éstas han sido pensadas con diferentes propósitos, el primero fue el de ser una herramienta metodológica, que, de manera escrita, aportará la posibilidad de pensar los diferentes elementos que se juegan dentro de las experiencias de los vínculos educativos, posteriormente fue una forma de plantear mi implicación, haciendo un recorte de mis experiencias en el campo que dieron lugar a pensar el proyecto desde cierto lugar. Ahora es con la intención de narrar las experiencias dentro del terreno.

“Los expertos en ciencias sociales llegaron a la conclusión de que no podemos tener un conocimiento directo del mundo, y que todo lo que las personas saben de la vida lo saben a través de la «experiencia vivida». Esta propuesta llevó a la formulación de nuevos interrogantes: ¿Cómo organizan las personas su bagaje de experiencias vividas? ¿Qué hacen con esta experiencia para darle un significado y explicar así sus vidas? ¿Cómo se da expresión a la experiencia vivida? Los investigadores que adoptaron la analogía del texto respondieron argumentando que, para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia

debe «relatarse», y que es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia” (Bruner, 1995: p26)

Narrar(nos): Uniones de instantes

Dar cuenta de las posibilidades y potencialidades que tiene la narración de escenas en términos, de comunicar algo respecto a los vínculos, a los otros y a uno mismo, me aparece como un hallazgo que el terreno ha viabilizado, no solamente en términos experienciales, sino de memoria y de construcción de un yo, un nosotros y otro(s). Una memoria que nos traza como instantes, en términos de Bachelard, pues somos aquello que sobrevive en la memoria, fragmentos de experiencias, de vínculos, de aquello que incluso quisiéramos olvidar y no podemos y al mismo tiempo, de esos olvidos inherentes a toda historia. Las uniones de estas conexiones que construimos como totalidades, son las historias de múltiples instantes de nuestras vidas, si bien es necesario, plantear cómo las subjetividades y los sujetos en sí mismos somos un devenir constante, el acto narrativo conlleva el retratar una imagen y una temporalidad determinada, condicionando al menos ontológicamente a un ser que cuando es, deja de ser. Es así que la construcción de lo que podemos decir de nosotros mismos y de los sujetos necesariamente supone cierta ficcionalidad, la cual es posible a raíz del acto contemplativo, acto que por supuesto conlleva también una transformación, tanto subjetiva como colectivamente, es a partir de la capacidad simbólica que tenemos los seres humanos de convertirnos en una exterioridad u otredad respecto a nosotros mismos, que podemos creativamente producir(nos) como personajes en actos narrativos que involucran un abandono esencial de quienes éramos, para ser ahí y posteriormente dejar de serlo. El ser, en toda la complejidad que tiene este término, nos permite aproximarnos desde otros lugares que posibilitan una aproximación respecto a lo qué es el objeto-sujeto de investigación.

“Bajtín y Ricoeur nos ofrecen la posibilidad de practicar una especie de fenomenología óptica, a partir de la cual podamos delinear el ser-hombre, el

ser-humano como un ser consigo mismo que se mira como otro, y ver a los otros como un ser para mí.” (Martínez F, 2019: 154)

Jean Duvignaud (1986) en su libro “Herejía y subversión”, nos cuenta como a partir del teatro se planteó la posibilidad de preguntarse si las relaciones sobre la creación imaginaria y la vida colectiva tenían sentido. Bajo este eje surge la correspondencia entre el teatro y los textos literarios. Duvignaud propone que *“los imaginarios representan una fuerza – deseo infinito que destruye antiguas clasificaciones admitidas bajo el aspecto de ficción”* (Duvignaud, 1986, p 28) Poniendo de ejemplo a Antígona, bajo los términos de lo anómico y lo subversivo, propone la posibilidad de adelantarse a la experiencia vivida, oponiéndose de algún modo a la cultura, con las potencias de lo imaginado surgen ficciones cuyo sentidos no se agotan en el análisis de las causas o de las situaciones que las engendran. Bajo esta perspectiva se nos aparece un nuevo horizonte, al saber que no solamente en lo literario, sino para el hombre contemporáneo en general, lo óntico está seriamente vinculado a lo ficcional, sí como posibilidad, como creación, pero también como una condena a continuamente estarnos inventando.

Prolongando la idea, vemos que el hombre se produce a sí mismo (y a otros) a partir de las formas de sociabilidad, la anomia aparecería cuando nace la creación de solidaridades inéditas, el sociólogo francés siguiendo a Guyau, citado por Duvignaud (1986), propone que la anomia no es desorden estadístico, sino formas de sociabilidad hasta entonces desconocidas.

“Diremos que los hechos anómicos se sitúan ahí donde se producen de forma brutal, inspirada, unos cortocircuitos entre los distintos discursos, revolviendo la coherencia de los sistemas, provocando las configuraciones inéditas, aún no conceptualizadas, siempre perecederas, pero cuya memoria, tras su desaparición, hace surgir infinitas consecuencias colectivas e individuales.” (Duvignaud, 1986, p 94)

Proponer el proyecto de investigación desde este lugar supone interesarnos por las brechas que brotan de los relatos en tanto producciones de sentido, no nos interesa

hacer un rastreo o verificación verosímil respecto a si lo que se dice o se hace es realmente así, pues se asume que en realidad nunca hay una total coincidencia en ese sentido.

Esto nos posiciona también, en sabernos limitados respecto a lo que podemos recuperar de las realidades experienciales, tanto propias como del otro, es por ello necesario, hasta cierto limite, entonces ir con los otros y dialogar, producir encuentros, pero no por ello engañarnos ilusoriamente en que logramos la aprehensión de los otros y sus realidades. No se trata solamente de hacer un duelo por la imposibilidad de la objetividad, sino incluso saber que toda subjetividad es incompleta, en tanto son cortes y capturas de imágenes, y que nunca, por más que me vaya dos años a vivir a una comunidad o me la pase haciendo entrevistas, se podrá dar cuenta, de manera total, de los múltiples procesos de subjetivación dados en los terrenos.

El campo, por ende, va más allá de las herramientas metodológicas que utilizamos, se trata más bien del uso y manejo que hacemos, junto con la teoría, del entramado simbólico que nuestra realidad nos permite.

Escenas ¿dispositivos de multiplicidades?

Ana María Fernández (2020) en su libro “Lógicas colectivas” propone la multiplicidad dramática como un dispositivo donde aparecen y “*operan simultáneamente inscripciones muy diversas de referentes institucionales, deseantes, grupales y sociopolíticos*” (Fernández, A. 2020: 196) este material brinda la oportunidad de diversas líneas de sentido, si bien dentro del proyecto no se trabajarán exactamente como lo propone la autora, pues en este caso la escritura tiene un peso importante y no es llevado al plano psicodramático. Este antecedente nos ayuda a pensar cómo trabajar el análisis y uso del material de las escenas, el cual tiene como intención pensarlo en términos de agenciamientos, como dicen “Kesselman y Pavlovsky en sus reelaboraciones más actuales de la multiplicación dramática plantean que su dispositivo opera como “*máquina de agenciamiento*”. (Fernández,

A, 2020:197) La propuesta aquí es utilizar el dispositivo de multiplicación dramática⁷ para hablar de agenciamientos y leerlos en la cotidianidad y sucesos ya dados en nuestra realidad social. Si bien las enunciaciones no estarán dentro de un discurso grupal, la utilizamos de manera metafórica y metodológica, una forma de dar lectura y trabajar con los datos, proponiendo una primera escena (escena 0) , la cual incluye elementos nacionales e institucionales, teniendo resonancias en las otras y permitiéndonos trazar así líneas de sentido.

Los enunciados que se puedan desplegar de las escenas que se escriban, desde el encuentro en las entrevistas, como de las escritas serán leídas en términos de apropiación deseante⁸, implicando que son producidos por un agenciamiento que, para Deleuze y Guattari (2019) siempre es colectivo e involucra elementos heterogéneos que se ponen en juego en un nosotros, aunque también es necesario resaltar que si bien estos agenciamientos pueden contener partes de enunciación o de deseo, también e incluso de manera contradictoria, contienen partes capitalísticas o maquinicas. El acontecimiento no siempre da lugar, en términos deseantes hacia una cuestión del *bíos*, de vida política, puede llevar también hacia la muerte o (auto) destrucción.

En ese sentido, si tenemos una noción de sujetos de acción, eso no implica que los enunciados, no provengan de la maquinaria del poder dominante, en realidad podríamos asumir que en su mayoría lo son, sin embargo, en la investigación se insistió en centrarse en aquello que podría leerse como líneas de fuga, brindándonos posibilidades de otros mundos posibles, teniendo en eso una intención política de una escucha particular dentro del campo educativo.

⁷ La multiplicación dramática es un dispositivo grupal en el cual a partir de una escena inicial se despliegan otras “en resonancia” de manera rizomática, las cuales son dramatizadas, encarnadas y representadas.

⁸ Partimos de que este concepto plantea que toda producción de deseo implica una apropiación de éste al ser agenciado. El deseo como flujo constante y no como una cuestión individual supone la posibilidad de ciertas cristalizaciones o posibles bloqueos. El momento en que puede aparecer un agenciamiento implica un proceso creativo que abre multiplicidades caóticas, infinitas dando lugar a que la apropiación lleva a que el deseo fluya y haya cambio de intensidades no a que se capture.

Hay una relación entre agenciamientos y multiplicidad, pues dentro de las oquedades de los agenciamientos están múltiples líneas y direcciones. La lógica de la multiplicidad arma tramas, no pensando en unidades, sino en dimensiones, en sus conexiones y cambios, es por ello por lo que es importante pensar a las escenas como formas de entrecruzamiento en cuya superficie hay elementos pertenecientes a diferentes dimensiones como es lo universal, lo particular y lo singular, si bien leerlo desde este lugar es continuar en el plano de los estratos, en términos de Guattari, es importante como primer acercamiento, discernir estas dimensiones.

La multiplicación dramática nos permite un trabajo con las escenas de una manera que podamos dar cuenta de lo rizomático que se juega en nuestro campo, de la producción de nuevas escenas - grafías, potencias y devenires. Rizoma aquí entonces lo podemos entender como arborizaciones que se van produciendo no de una raíz, sino de muchas, la propagación, la multiplicación impide que existe como tal un centro, dando lugar a la conectividad y lo heterogéneo que conllevan las ramificaciones.

Raymundo Mier⁹ (2021) plantea lo universal de lo educativo, en términos de institución, lo inherente a educar en el proceso de conocimiento, como son las reglas prescriptivas y prohibitivas, lo disciplinario y el vínculo comunicativo de la transmisión de conocimiento. La dimensión particular incluiría las cualidades, facetas, modos de expresión, los ordenamientos históricos, las pautas culturales, el contexto sociohistórico, los modos específicos de narratividad y el nivel educativo del que se habla, mientras que lo singular referiría a la escuela particular en la que se está, la temporalidad del aquí y el ahora y a actores y sujetos específicos. Estas distintas dimensiones se relacionan una con otras al contenerse y negarse mutuamente, la singularidad sería una síntesis compleja de particularidades y rasgos de universalidad; contiene y niega algo de la particularidad, y así mismo la particularidad contiene y niega algo de la universalidad.

⁹ Clase virtual del 6 de octubre del 2021 en la Maestría de Psicología social de grupos e instituciones de la UAM - X

Este entrecruzamiento de dimensiones en las escenas posibilita la aparición de relaciones entre líneas de sentido, pero también abriría un espacio para las líneas de fuga, en tanto hay la intención de recuperar ciertas prácticas que son difícil de documentar por su carácter cotidiano y fugaz y que por ende, no aparecen en los documentos de carácter formal de la educación, si bien me refiero a actos muy específicos, es importante aclarar la importancia de puntuar las significaciones instituidas en cada contexto escolar para poder dar lectura a lo que está dentro de lo secuencial y serial del discurso.

“Un agenciamiento es siempre colectivo y singular. Aquí “colectivo” significa que aquello con lo que agencia proviene del magma de significaciones imaginarias sociales disponibles. Es colectivo y singular ya que es único e irrepetible. Pero su singularidad también proviene de otra cuestión que es necesario destacar una vez más; que alguien se apropie de un elemento y lo transforme en otra escena pone en juego tanto su mundo fantasmático como sus potencias, su deseo de agenciar. A su vez, que ponga en acto este “agenciamiento deseante” dará cuenta tanto de sus propias potencialidades de accionarlo, y el modo en que lo accionará, como de la forma en que la máquina colectiva lo provoca o no para tal accionar.” (Fernández, A., 2020: 208)

Escenas, escritura y rizoma.

Como se había mencionado, las escenas no se centrarán, solamente, en los vínculos entre docentes y estudiantes, sino que su expresión implica tramas y composiciones que exceden al vínculo mismo y a la educación. Pienso la escena como una forma de metodología que intentará recabar, que, lo sucedido en las aulas es una manifestación que da cuenta de los múltiples elementos ahí jugados. Anunciaran las demandas institucionales, tanto de lo educativo, como de cada escuela en particular, demandas de los padres, de las familias, demandas de los estudiantes, de los niños y adolescentes, elementos de la grupalidad, de la alteridad

y la hostilidad. En estos momentos, por supuesto, son escenas atravesadas por el acontecimiento de la pandemia de COVID -19 y en algunos casos la emergencia de la hospitalidad¹⁰. Las escenas implican un proceso particular que es el de la narrativa, la intención es la construcción de una narrativa colectiva, a partir de las diferentes escenas y materiales. Esto conlleva el tratamiento y trabajo que se haga con los datos que vayamos construyendo.

“las narrativas son también un género común a partir del cual volver a contar o acabar de aceptar los tiempos y acontecimientos particulares sensibles o traumáticos.” (Coffey, 2003, p 67)

Construir una narrativa colectiva educativa de lo que hemos vivido en la pandemia me parece necesario y pertinente. Durante el trabajo en los terrenos y ahora con el análisis, voy dando cuenta que esto es un proceso que conlleva diferentes tiempos, los cuales sólo con motivos pedagógicos diferenciaré para intentar hablar sobre qué significa esto. En el comienzo del proyecto fue necesario delimitar un campo en el cual estaba circunscrito el trabajo, campos que no están edificados de antemano, sino que es necesario a partir de teorías, experiencias, prácticas, categorías, irlos construyendo. Pasar de ahí a terreno supone cierto enfoque en las especificidades y particularidades de los contextos. Propongo que transitar de los terrenos a las escenas, comporta un trayecto donde el ejercicio hermenéutico e interpretativo dé la oportunidad de desplegar las relaciones de diferentes elementos heterogéneos y opacos. Al verse involucrada también la escritura, la narrativa puede ser una posibilidad para transmitir, de cierta manera, no solo las experiencias vinculares en sí mismas, sino la indagación y elucidación que el proceso investigativo acarrea.

Los relatos educativos exponen recorridos que no tienen un punto de llegada, sino que hablarán acerca de lo que no se anticipó, de lo inesperado, de cierta extrañeza, difícil en el trayecto de aprehender y comprender, apareciendo la ficcionalidad como posibilidad de método ante las significaciones experienciales de la “realidad”. Partiendo de esto el trabajo de campo en la investigación tuvo ciertas particularidades necesarias a explicitar. La primera es que no se llevó a cabo de

¹⁰ Noción que trabajaremos más adelante en el análisis de nuestras escenas.

una manera direccionada, en el trayecto del posgrado y de la investigación fueron apareciendo posibilidades, las cuales se tomaron por algunos factores, en primera por la posibilidad del acercamiento, ustedes verán que el contacto con las participantes fue por alguna relación previa (escena 3) por algún tipo de relación intermediaria (escena 2) por algún tipo de interés o institución psicoanalítica en común (escena 1) por la difusión de la intención de la investigación (escena 4) lo cual posibilitó que las personas quisieran o se interesaran en participar.

La segunda, que al menos tres de las escenas se eligieron porque marcaban algo tipo de acción distinta a lo que estaba indicando en SEP o el estado, un espacio de reflexión desde otro discurso fuera de los CTE (escena 1) visitas domiciliarias (escena 2) o la producción de experiencias educativas presenciales (escena 3). La escena 4 es interesante porque al darle lectura no aparece algo distinto a lo que se estaba indicando institucionalmente pero nos muestra otros emergentes importantes a integrar en las narrativas, sobre los estragos (pensamiento sobre el suicidio al estar contagiada) de lo que estaba sucediendo como: la pérdida de la mitad de la matrícula en una escuela privada, no dejar de trabajar aun estando contagiada, el gasto importante que estaba teniendo que realizar por la enfermedad, la pérdida de su madre, entre otros.

La tercer característica del trabajo de campo es que se partía de la importancia del vínculo con las participantes, es decir platicarles del proyecto y que ellos participaran de la forma y en la medida que quisieran además de que hubiera cierta reciprocidad, por ejemplo, la intención de poderles dar un reconocimiento escrito por sus participaciones, se les comentó poderles regresar las formulaciones e interpretaciones que se hagan de la investigación, no se solicitó una extensión para la escena escrita, podía ser desde un párrafo hasta la extensión de páginas que quisieran (escena 4) se brindó material didáctico para el proyecto de la escuela además de acceder a la demanda que se solicitó al inicio (y que por ello nos enteramos del proyecto) para la atención con algunos de los niños (escena 3) o brindar una escucha posible ante lo sucedido durante pandemia (escena 2 y 4) Por supuesto que también está la posibilidad de participación en proyectos en conjunto

y promoción de los mismos (escena 1 y 3) .Esto tenía la intención de formar vínculos en los procesos de investigación, quitando la cuestión extractivista que muchas veces sucede, la intención era generar vínculos los más horizontales y colaborativos posibles pues se asumía que el trabajo de campo es en realidad un ámbito más de mi labor de vida; el campo educativo no era algo perteneciente solamente a la investigación sino que va más allá, en el sentido que refiere a la práctica y relaciones cotidianas pertenecientes a mi forma de estar en el mundo. En mi caso era importante realizar el trabajo de campo abierta a las posibilidades y oportunidades que se fueran presentando, sin intentar de manera directiva, que se suscitara los encuentros, un poco es como tocar la puerta y si uno es invitado a pasar, entra, al menos, en este caso el campo lo permitió, sabemos que hay otros en donde las condiciones piden otro tipo de manejo, pero, al menos para mí, esto tenía una gran relevancia por como entiendo el trabajar con otros.

La escritura de escenas educativas, por tanto, no se reduce a informar o hacer de una tarea que sigue pasos o procedimientos, sino que es una forma de búsqueda, de preguntar y al mismo tiempo de ir aclarando ciertos puntos dentro de la investigación. Escribir a los terrenos como escenas tienen como finalidad el poder incluir, dentro de cierto cerco necesario para su transmisión, las diversas dimensiones y elementos en las cuales se producen; la investigación como uno de esos elementos.

Ahora bien, anteriormente se ha planteado la intención de usar el concepto de rizoma en la investigación, hay que aclarar que se pensaba específicamente en relación al análisis, poco a poco se abrió la posibilidad de poder pensar la metodología y especialmente el campo también de esa manera, lo que brindó una nueva perspectiva respecto a la investigación misma, siendo así que uno de los objetivos del proyecto radica en el uso de diversas herramientas metodológicas, en tanto unas son orales y otras escritas, unas presenciales y otras virtuales, intentando tensar lo singular y lo colectivo para brindar la posibilidad de dar cuenta de las diferentes dimensiones, conexiones y desconexiones que puedan distinguirse en lo rizomático del campo.

La intención metodológica, en este caso, es que la escritura de los terrenos como escenas, ayuden a ubicar y desplegar ejes analíticos y bifurcaciones por las cuales caminar y posteriormente, con otras herramientas, actores y terrenos, es decir, con otras escenas, se puedan seguir reflexionando en un sentido nodal. Es de mi interés que cada escena se encuentre dotada por sus particularidades y singularidades situacionales y de contexto, es decir, tomar en cuenta el lugar, el nivel educativo, lo público y lo privado, los actores que participan, la función que desempeñan, etcétera, sin que ello implique que no pueda dialogar con otros contextos y escenas de terreno, sino toda lo contrario, el análisis rizomático radicaría en poder desplegar las coyunturas y diferencias entre las distintas escenas y poder reconocer si hay alguna alteración abrupta dentro de los sentidos y prácticas de lo educativo. Las derivaciones de las diferencias, pero también de los puntos comunes e intersecciones nos permitirán entrever los enlaces y desenlaces de las tramas vinculares y los diversos elementos que las atraviesan.

“la analogía textual nos introduce en un mundo intertextual, y ello en dos sentidos. En el primero, afirma que las vidas de las personas están situadas en textos dentro de textos. En el segundo sentido, cada vez que se cuenta o se vuelve a contar un relato, a través de su realización, surge un nuevo relato, que incluye al anterior y lo amplía.” (Bruner,1995:30)

Esta estrategia metodológica y escritural tienen como fundamento epistémico lo que de igual manera Ana María Fernández plantea al pensar lo grupal como nudos problemáticos, atravesados por múltiples inscripciones; quiero tomar este concepto no sólo para pensar a los grupos o lo grupal, sino a la investigación misma, pues, así como el rizoma, sugieren formas complejas del pensamiento y de interpretación de las realidades.

“En cada acontecimiento grupal operan todas las inscripciones transversalmente, obviamente no todas se vuelven evidentes, pero siempre están ahí, altamente eficaces, altamente productivas. La noción de atravesamiento se ofrece como una herramienta válida en el desdibujamiento de los grupos islas como también para repensar lo

singular y lo colectivo por fuera de la tradicional antinomia individuo-sociedad. Al pensar los grupos en el atravesamiento de sus múltiples inscripciones se crean las condiciones de posibilidades incluirlos en campos de análisis más abarcativos". (Fernández, A., 2002:140)

Para el análisis rizomático entonces que se pretende realizar será importante tener en cuenta el concepto de transversalidad, pensar cómo podría aparecer, a partir de los diferentes agenciamientos en cada una de las escenas, como un atravesamiento de los diferentes estratos sin perder de vista las singularidades.

“Lo que me interesa hoy en día del esquizo-análisis es el carácter heterogéneo de esta práctica. Cada cura desarrolla una constelación de universos singulares, construye una escena, un teatro de hecho particular, y la metamodelización consiste en forjar los instrumentos para captar esa diversidad, esta singularidad, esta heterogeneidad.” (Johnston, 1992, entrevista a Guattari)

Escenas educativas pandémicas

Comencemos por plantear un escenario que ocurrió a nivel mundial y poco a poco ir enfocando hacía nuestro contexto nacional. Es necesario aclarar también que el orden de las escenas no refleja ninguna importancia de una sobre otra, ni un orden temporal cronológico.

En diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, China se comenzaron a tener casos de personas contagiadas con un virus, ahora llamado COVID 19. Enfermedad que se sabía tenía relación con una cuestión pulmonar, pero de la que fue difícil poder saber cómo funcionaba y cómo se daban los contagios. El esparcimiento de la enfermedad fue bastante rápido además de que el número de fallecidos fue alarmante. Para el 30 de enero del 2020 la OMS la declaró emergencia sanitaria de nivel internacional y para el 11 de marzo con 4291 fallecidos y 118 000 casos en 114 países la reconoció como pandemia.

En México se registró el primer caso de COVID 19 el 27 de enero del 2020 y el 18 de marzo del mismo año se registra el primer fallecimiento por esta enfermedad. La información y desinformación se hacían presente por todos los medios, internet, redes sociales, televisión, radio, etcétera y las autoridades a nivel global no tenían claridad respecto a qué hacer o cómo. En nuestro país el 23 de marzo la Secretaría de salud empezó con la campaña para tener las medidas sanitarias necesarias, el lavado de manos, uso de cubrebocas y el distanciamiento social para disminuir los contagios.

Escena 0: Comienza el confinamiento para evitar contagios, se cierran los establecimientos de las escuelas en México... y ahora ¿qué hacemos?

Esta escena es cero, en tanto enmarca situaciones a nivel mundial y nacional de las cuales se pueden desplegar muchas otras además de ver las derivaciones y efectos de éstas. Me interesa recuperar las acciones que realizó el Gobierno mexicano junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) respecto a la educación básica durante la pandemia, con la intención de poner un fuerte vector en la investigación respecto al contexto social en el que nos encontramos.

El mismo día que se comenzó con la campaña de la Secretaría de Salud, la SEP ordenó el cierre de las escuelas. Al inicio se cruzaban las vacaciones de semana santa y se tenía contemplado regresar a clases después de las mismas, poco a poco se empezó a ver que esto no sería así; posiblemente nadie esperaba el tiempo que tendría que pasar para poder regresar de manera presencial a las escuelas, es importante decir que esta interrupción de clases presenciales es la más larga de la historia y por lo tanto tiene una afectación sin precedentes dentro del campo educativo.

A partir del no regreso a clases, al igual que en muchos otros sectores en la sociedad, la pandemia visibilizó las grandes desigualdades sociales y dificultades políticas y económicas que enfrenta cada país y cada contexto. Las escuelas comenzaron a hacer como pudieron y con lo que tenían, en su mayoría, con mensajes a partir de WhatsApp, por supuesto no todos los alumnos tenían la posibilidad de tener este contacto al no contar con un dispositivo o con datos de internet. La respuesta/estrategia ante esto fue realizar programas de Educación a Distancia a partir de la televisión y el radio, los cuales se nombraron “Aprende en casa”. Los programas están basados en los libros de textos gratuitos y para finales de diciembre del 2020 se tenían alrededor de 4,550

programas que van desde el nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria hasta medio superior. Se transmitieron por el canal 11.2 de televisión pública y posteriormente se incluyeron canales como el 5. 2, 7.1, 22.1. Si bien el discurso va en vías de posibilitar mayor acceso a las familias mexicanas pues la mayoría cuenta con un televisor, es importante señalar que no es a todas; alrededor de un 7% de la población no cuenta con esta posibilidad, representando cerca de 2.7 millones de hogares, lo cual no podríamos decir que es poco.

Por otra parte, también es importante señalar la relación que esto implica entre el gobierno, las televisoras y los empresarios como es Salinas Pliego, si bien no nos meteremos a realizar un análisis político, es importante nombrarlo pues forma parte de la imagen de lo que está ocurriendo dentro de la escena.

Lo cierto es que esta estrategia tuvo serias dificultades, además de no poder garantizar un acceso total a la población. La primera sería, el sentido que aparece, y que lleva algunos años rondando de “La tele educa”, a forma de broma irónica, a veces, se decía que los niños pasaban más tiempo en la televisión que con sus padres, proponiendo la idea de que era ésta la que los “educaba”. El chiste no me parece menor pues ciertamente el tiempo que pasa un niño frente al televisor recibiendo contenido, es algo que puede llegar a reproducir, además de estar consumiendo ciertas ideologías, formas de pensar y de vivir. Esto nos muestra la idea que tenemos, al pensar el educar con el adoctrinamiento y el consumismo; además al considerar que a través de un aparato podemos llegar a educar, está la cuestión de la deshumanización respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que nos lleva a la segunda dificultad de esta estrategia, la no interacción entre los y las maestros y alumnos, revelando la idea tradicional de ciertas pedagogías reduciendo al aprendizaje a una cuestión de información y al alumno como receptor de ésta; colocando a los maestros como aquellos que “brindan” conocimiento, solamente por explicar o verbalizar cierto contenido. Esta es una de las grandes interrogantes actualmente al existir un sin límite de acceso a información con el internet, pues bajo esta perspectiva el internet sería El maestro de la época. Ante esta mirada es que la investigación pregunta por el vínculo educativo en su eje más radical, convertirse en acontecimiento. Me parece justo preguntar si la estrategia tomada por el Gobierno mexicano realmente atendió las necesidades de las y los estudiantes y sus familias u obstaculizó alternativas al dar una ilusión de estar haciendo algo como lo mencionó

la coordinadora de relaciones internacionales de la SEP Jimena Saldaña Gutiérrez: “El sector educativo en México no paró ni un solo día frente a la pandemia” ¹¹

Otro de los puntos importantes en esta escena es cuánto tiempo se tardaron en abrir las escuelas, que fue de mediados de marzo del 2020 a agosto del 2021, casi año y medio cerradas. Hubo varias reacciones ante esto, había quienes coincidían con el presidente que ya era urgente para los estudiantes la convivencia presencial, además de que se llevaron a cabo las jornadas de vacunación para los profesores y para menores de 18 años con comorbilidades y había quienes no les parecía y percibían en su tono algo imperioso "Vamos a reiniciar las clases, va a iniciar el nuevo ciclo escolar a finales de agosto. Lluvia, trueno o relampaguee, no vamos a mantener cerradas las escuelas". “Ya fue bastante”, aseveró en una de sus conocidas mañaneras el 25 de julio del 2021. La realidad es que, en comparación con otros países de Europa, América latina fue la región donde se mantuvieron cerradas las escuelas por más tiempo, incluso dentro de esa región México es uno de los países que más tardo en abrir de manera presencial.

En mayo del 2021 salí un libro digital, por parte de SEP, llamado “Desafíos de la educación en el confinamiento” el cual tiene por intención reunir relatos y textos de los docentes acerca de su experiencia durante la pandemia. Estas narraciones si bien muestran ciertas problemáticas como es: la manera improvisada en que se tuvo que aprender herramientas tecnológicas para la enseñanza “familiarizarse con la modalidad educativa a distancia” , las desigualdades socioeconómicas, el trabajo administrativo relacionado a “ las carpetas de evidencias” que exige la institución, la “Falta de compromiso por parte de los padres de familia y tutores”; es notorio una tendencia a querer resaltar lo favorable que se ha hecho desde la institución, más que a centrarse realmente a lo que les está representando para los actores sociales esta experiencia.¹²

“dichas becas normalmente se otorgan a los ganadores de la Olimpiada del Conocimiento, pero debido a su cancelación la fundación BBVA encontró una ingeniosa alternativa, con ello enarboló una lección: “las grandes crisis siempre pueden solucionarse”. Al igual que

¹¹ <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-332-expone-sep-estrategia-educativa-de-aprender-en-casa-a-representantes-de-japon?idiom=es>

¹² Adjunto enlace para poder ingresar al libro digital

https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/Desafios_de_la_educacion.pdf

ellos, cada reto educativo de esta crisis también puede solucionarse, pero al igual que ellos, debemos darnos cuenta que la mejor vía es la digital.” (Gutiérrez Sofía en SEP, 2021, p 24)

“Otra de las acciones implementadas, y que ha buscado enmendar este tema de la brecha digital y de desigualdad, ha sido la “Estrategia Nacional de Educación a Distancia”, mejor conocida como “Aprende en casa”, que se enfoca principalmente en la difusión de programas educativos a través de medios como la televisión y la radio. Desde mi punto de vista me parece una buena alternativa para aquellos que no cuentan con Internet en casa, ya que se diversifican los canales para poder realizar las clases a distancia.” (Mendoza, Luis en SEP, 2021, p 20)

“Hablando de desafíos es importante mencionar que el mundo digital va en aumento cada día a nivel mundial y México no es la excepción, puesto que cada vez son más las personas con acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)” (Sereno, Gabriel en SEP, 2021, p 6)

Cabe preguntarse porqué se eligen estos relatos, quiénes tomaron esa decisión y si realmente como dicen: “en los artículos presentados en esta obra, las voces de docentes nóveles se hacen escuchar.” (SEP, 2021, p 4)

Me atrevo ahora a mencionar desde la propia experiencia. Un poco antes de la pandemia, me encontraba laborando como maestra y psicóloga en una escuela secundaria, me comencé a preguntar y a querer investigar por aquello del vínculo educativo que no solamente es reproducción y disciplinamiento. Ingresé a la maestría, inesperadamente, en una modalidad virtual dentro de la pandemia y comencé a tomar clases en Zoom. Durante este trayecto comienzo a comprender que el vínculo educativo está constituido por múltiples factores, instituciones y condiciones; que los docentes somos hablados por la institución y que la escucha que podemos brindar a los estudiantes también está atravesada por ello.

En el acercamiento a las personas y al campo se fue imponiendo la pandemia como un acontecimiento que visibilizó elementos educativos y sociales que ya estaban, desde antes, pero, al mismo tiempo, la configuración de nuevas formas de intercambio vinculares aparecieron, al romperse los patrones de sociabilización que se venían dando dentro de las escuelas. Las

siguientes escenas tienen por intención expresar eso. Dos de las escenas son de secundarias públicas, una en Sinaloa, una en estado de México y las otras dos son de preescolares privados en la CDMX.

Escena 1: Una escuela en Sinaloa

La primera aproximación al terreno fue en una escuela secundaria en Sinaloa para entrevistar a la directora y a algunos docentes. Este encuentro, está permeado por mi interés particular entre la educación y el psicoanálisis, en especial, por unos conversatorios que tuvieron con algunos psicoanalistas sobre el tema educativo. Es importante mencionar que este encuentro se hizo posible por el mayor uso de los medios virtuales que hubo durante la pandemia, ya que de esta manera se me posibilitó informarme del espacio de reflexión que estaban construyendo en esa escuela, además de ponerme en contacto con ellos. Yo tenía como amiga de Facebook a una de las personas que estaba difundiendo este espacio, porque compartíamos intereses comunes como el psicoanálisis, por lo mismo había espacios de conversaciones y personas en común que conocíamos, ya que las dos teníamos contacto con la Nueva Escuela Lacaniana (NEL CDMX). La contacté vía Messenger y le comenté acerca de mi interés y de la investigación, quedamos en hablar por Zoom. Nos conectamos, platicamos, ella me cuenta que es la directora de la escuela y me relata sobre su tesis y su experiencia, la cual tiene varios puntos de encuentro con la investigación, al final acordamos una entrevista con ella y los docentes, me comparte su tesis y algunos textos. Las entrevistas realizadas fueron de manera virtual.

Es una escuela pública secundaria de turno vespertino que se encuentra en la periferia del estado de Sinaloa, en la región noroeste de México. Los docentes de esta escuela en su mayoría tienen una formación universitaria y además cuentan con una nivelación pedagógica, generalmente trabajan por horas, lo que implica que no solamente dan clases en esta escuela, sino que trabajan en dos o tres.

En este momento, la escuela cuenta con un total de 6 grupos, dos de cada grado, con un total de 64 estudiantes y antes de la pandemia tenían una población de 120 estudiantes. Como la mayoría de las escuelas públicas actualmente, tienen un equipo de USAER (Unidad de servicio de apoyo a la educación regular) conformado con un psicólogo, maestra de apoyo y de lenguaje, quienes

son los encargados de realizar el proceso inclusivo de alumnos, que, desde la SEP, son llamados “con necesidades educativas especiales” (NEE).

Se realizó primero la entrevista con la directora, C, quien tiene una licenciatura en psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa, una maestría en educación y una formación psicoanalítica. Primero trabajó como maestra en escuelas secundaria, ha tenido cargos administrativos en la SEP y lleva 4 años siendo directora. Ha estado en 3 diferentes escuelas, primero en comunidades rurales y ahora en una escuela en la ciudad de Culiacán.

Espacio de reflexión donde asistían los docentes

Uno de los objetivos de entrevistarla fue el de dialogar sobre el espacio de reflexión y conversatorio que se formó durante la pandemia y al cual asistían los docentes de la escuela.

“Se pensó como un espacio de reflexión necesario para los profesores, la pandemia dio la posibilidad de contactar a psicoanalistas de diferentes partes del mundo, a partir de lo virtual pues hasta ese entonces no había podido aterrizar en la escuela este interés en particular (...) la intención fue dar a conocer la propuesta psicoanalítica pues generalmente se habla de una psicología cognitiva conductual y humanista como solución a los problemas de la escuela (...) un discurso distintito de los que proponía la SEP, algunos profesores se interesaron, no todos, porque no es para todos y no fue de carácter obligatorio y eso ha sido fundamental para que se sienta como una posibilidad para encontrar algo que les sirva y que les abone a su labor educativa” (Entrevista a C, 22 de septiembre del 2021)

Si bien es notorio que fue a partir del interés particular de ella la gestión de este espacio, posibilitó que algunos docentes pudieran interesarse y plantear algunas preguntas, reflexiones y experiencias. Al menos con la información que se cuenta, el espacio de reflexión y la pandemia ubicó a algunos docentes en un lugar distinto sobre su lugar de autoridad, han sido tema recurrente en sus juntas de CTE (Consejo técnico escolar) además de que algunos cambiaron el modo de dirigirse a los alumnos o a las estrategias que utilizaban, por ejemplo, una docente se le ocurrió, a partir del espacio de reflexión, implementar un día donde la clase tendría una sorpresa para ellos, ya fuera con un video o una película, un juego, con lo cual logro tener más alumnos de los que podían, conectados en sus clases, buscó interesar a los que tenían opción de estar en clases por zoom, para que acudieran.

“Hubo casos que siguen con las mismas prácticas, aun en el escenario virtual, había una autoridad férrea, y aquí el profesor es la autoridad. Fue muy interesante cuando vimos que en lo virtual teníamos que ser más abiertos con los estudiantes porque si no es tan fácil para el estudiante, me doy de baja de este grupo y no quiero saber nada de este maestro y me salgo, hubo una maestra que les dio una clase sorpresa cada 15 días, era una maestra que tenía esta idea de aquí yo soy la autoridad, tenía el chat cerrado, nadie participa más que yo, porque no quiero que me salga de control y ella dijo, no lo olvido, cuando abrí el chat y dije viene una clase sorpresa para ustedes, fue como abrir una válvula de escape y empezaron los alumnos a participar, lo que yo nunca había tenido, tuve 7 alumnos cuando solamente tenía uno o dos en las clases de zoom y hubo alumnos que empezaron a preguntar por las clases por zoom, se arreglaban y pedían que querían la clase por zoom, hubo las dos situaciones hay quienes siguen perpetuando prácticas desde lo presencial, no les participan, no se conectan y ha habido casos con cambios muy importantes.” (Entrevista con C, 22 septiembre 2021)

Singularidades de la escuela: Condiciones de los alumnos de esta escuela en Sinaloa

Aunque la parte del espacio de reflexión me parece ha sido interesante, después de la entrevista con los docentes y con la directora aparecieron cosas sorprendentes, tanto en la entrevista con la directora como con los docentes, sobre todo en relación con el contexto particular de la escuela y cómo la pandemia ha afectado fuertemente su práctica. Se realizó la convocatoria para los docentes, la respuesta fue de pocas personas, aunque durante la entrevista fueron bastante participativos, se contó con la presencia de un subdirector y del docente de formación cívica y ética. Las particularidades radican en que la mayoría de los alumnos en esta escuela no contaba con recursos tecnológicos para poder conectarse a clases por Zoom, los profesores lo hacían a partir de mensajes por WhatsApp además de que hubo muchos casos de baja, donde ya no supieron qué paso con sus alumnos, hubo un cortocircuito en la comunicación y en la posibilidad de interacción dentro del vínculo.

“Antes de la pandemia teníamos 120 estudiantes, hemos perdido la mitad de nuestra matrícula a lo largo de la pandemia (...) creemos que esto se debe a que algunas escuelas matutinas recibieron más alumnado de manera virtual, algunos alumnos se fueron a comunidades en otros lugares o estados, cambiaron de residencia y muchos estudiantes dejaron de estudiar por la

situación de pobreza y de precariedad que tienen, no tenían dispositivos con internet para entrar a las clases, tuvimos alumnos que desaparecieron totalmente el año pasado, no supimos que pasó (...) tenemos un alumno que durante el ciclo escolar sólo estuvo conectado 2 meses a clases, la cosa es que su mamá estaba internada en un centro de rehabilitación, no tiene papá y se tuvo que poner a trabajar, (...) la situación socioeconómica de las familias impacta, no podría decir que es falta de interés del estudiante, falta de motivación, no, creo que hay una dimensión real que la pobreza deja ahí en nuestros estudiantes, para decir eso les limita, poder estar, poder trabajar y cortar con el vínculo educativo” (Entrevista C, 22 septiembre 2021)

Una de las mayores dificultades que tuvo esta escuela fue que en muchos casos el vínculo educativo se vio seriamente fragmentado, sino totalmente roto, por las condiciones de la pandemia y el contexto socioeconómico de los estudiantes. El vínculo puede que haya tenido giros por el poco o nulo contacto con varios alumnos. La ausencia de estos alumnos puede que también haya influido en su manera de pensarlos y relacionarse con ellos.

Otra dificultad a la que ahora se enfrentan es que si bien, ahora, “tienen” la posibilidad de regresar a clases presenciales se les presenta otro escenario complicado para que puedan hacerlo.

“lo que nos detiene ahorita para regresar es la situación en que se encuentra la escuela, fue vandalizada y robaron varias cosas, aquí en Sinaloa no hay una escuela que se haya salvado de esos sucesos tan despreciables, porque es un daño que se les hace a los estudiantes, se robaron una estación eléctrica con valor alrededor de \$100,000, se robaron el cableado, el aire acondicionado, nos vaciaron la escuela, volviendo a tener luz eléctrica se pudiera hablar de un regreso” (Entrevista con subdirector y docente, 29 de septiembre 2021)

Al saber esto, encuentro en varios periódicos con que en México van diez mil escuelas que fueron vandalizadas durante la pandemia, por el momento para esta escuela en la cual el regreso a presencial podría parecer de carácter urgente, no será posible al menos en bastantes meses.

Ser un alumno adolescente en la escuela secundaria (desde la mirada docente)

Dentro de las entrevistas con el docente y el subdirector se habló acerca de la adolescencia y sus experiencias con los alumnos.

A: Tengo muchos recuerdos de mi adolescencia y bueno ahora es un momento que a mi te toca atender como docente, me hicieron muchas cosas falta desde lo educativo, S y yo fuimos a la misma secundaria, es un momento de mucha inseguridad en donde el joven está experimentando

un montón de cambios , está muriendo el niño para darle nacimiento a un adulto pero todavía no es adulto , ese trance, ese columpio de ida y vuelta, en secundaria hay muchos momentos donde el alumno quiere ser bien independiente y que no te metas con su vida y decisiones y que lo dejes ser porque ya piensa de manera independiente pero también hay momentos donde es muy infantil y hace berrinches o se siente desprotegido y te lo hace saber, a veces, con su actitud, con su rendimiento académico y te das cuenta cuando tienen algún adulto cerca y cuando no , la manera en que se relacionan contigo ahí te das cuenta si el niño tienen algún sostén emocional o si está solo.

S: (...) yo de adolescente hablaba conmigo mismo y era la manera en que yo me calmaba pero veo a los alumnos que no lo hacen, más bien lo piden, entonces si hace falta alguien que no pueden hacer con sí mismos que es exponer porqué se sienten así, revisar qué pudieran hacer para no sentirse así , antes de la pandemia me toco hacer mucho de eso, hablar con el alumno (...) yo veo que hay cierta agresión antes de un confrontamiento, cosa que no había antes , estar a la defensiva, estar listo para lo inesperado , y así veo a los alumnos, no sé a qué se deba y el compañerismo entre ellos, hay mucha enemistad, y es algo que les afecta y que ellos mismos ocasionan , no quiero imaginarme cómo va a hacer el regreso, si va a hacer, extrañe a mis compañeros o si van a llegar más tipo mini cavernícolas, como si les hubiera afectado estar mucho en casa, más antisociales, no sé. (Entrevista con docente y subdirector, 29 septiembre 2021)

“Niño problemático” en presencial, niño de 10 en virtual

Tanto en la entrevista con la directora, como en la del docente y el subdirector, apareció un caso en particular, distinto a lo que en general apareció con el contexto social de la escuela.

A: Tenemos un alumno que encajaba en el perfil del alumno problemático, y cuando se fue a su casa a trabajar estaba en todas las clases, si hubiera seguido hubiera repetido año y paso a ser alumno de 10 (...)

S: lo que pasa con el alumno es que demanda mucha atención y parte de la problemática de él es que se mete en muchos problemas, pleitos, peleas, reta a los maestros, los interrumpe y qué fue lo que pasa pues que en casa mamá es un general y papá apoya a mamá y lo hicieron entrar en cintura, para mí fue que agarra la onda con los papás, trabajaron con él y les dio resultados.

A: Yo ahí apostaría a que este niños nos demandaba con su actitud, con su reto, nos demandaba una forma de sometimiento, una forma de decirle estás castigado, hasta aquí, ya no más, y

muchos profesores especialmente por las nuevas reglamentaciones que tenemos, no era que no quisiéramos darle eso, simplemente que ese no era nuestro papel, era problemática en el sentido que ya sobra pasa los límites y reglas del salón y este niño siempre iba más allá, retaba al director, pasaba encima del prefecto, del profesor, del director y hasta que no llegaba su mamá a protegerlo o regañarlo no era feliz y yo siento que este niño le cayó de perlas para su vida académica, ya en lo personal no sabemos , su cuestión de desarrollo personal, especialmente la cuestión de sociabilizar con los demás, no sabemos cómo le va a ir pero le cayó como perlas en lo académico pues sí, estando en casa, estando en casa la mamá (...) la mamá cumplía un rol que el niño buscaba y con eso había una satisfacción en el sentido de que ya no necesitaba retar porque ya tenía la atención que quería, a lo mejor quería ser el único porque lograba detener la clase por él (...)

S: Es un misterio, para ahora que volvamos, a ver cómo nos va. (Entrevista con docente y subdirector, 29 septiembre 2021)

Este caso, en particular me parece esboza diferencias importantes respecto al vínculo educativo en presencial y virtual.

Versiones de la escuela: problemas en la enseñanza: *Frialdad en los programas académicos, “mentiras ideológicas” y falta de corresponsabilidad de los padres de familia.*

Respecto a los obstáculos y dificultades que encuentran en su práctica mencionaron principalmente tres:

S: No estoy de acuerdo con los programas de estudio, como estudiante había cosas que veía inservibles, más que llenarlos de información, pues que les sirva de algo, darle los aprendizajes más significativos, a veces hasta a uno como maestro se vacía y se hace más frío, es que tengo que ver esto y voy atrasado y se pierde lo central.

A: Tengo esta contradicción ideológica porque yo digo bueno la educación es la mejor manera para sacar a los chicos adelante , para que salgan de pobres y luego veo estudios que se han hecho de cómo la educación no tienen nada que ver con la distribución de riqueza, que es una cuestión más que nada del sistema económico y a veces siento que le miento al alumno , les digo estudia para que seas más productivo y ganes bien y que tengas una casa y carro y a veces uno ni tiene eso todavía, la cuestión de la movilidad social si está muy limitada.

A: El gran problema en la enseñanza es la falta de seguimiento y de corresponsabilidad con lo familiares.

S: no tienen ese interés hacia la escuela y el alumno lo capta. (Entrevista con subdirector y docente, 29 septiembre 2021)

Escena 2: Una escuela en el Estado de México

Esta segunda escena, surge a partir del TACO (Taller de asesoramiento colectivo) de tercer y cuarto trimestre. Cuando se presentaba el proyecto, varios de los comentarios fueron en referencia a la maestra que se entrevistó y a que en su contexto el Zoom no era una posibilidad. Decido intentar acercarme, al presentarse como una posibilidad por uno de los vínculos establecidos dentro de este seminario, lo cual no es algo menor, pues justo no veo otra forma de seguir, lo que yo interpreté como una señal, que, a veces, aparece del campo. Tampoco quiero dejar pasar cómo la misma escena, es decir, la posibilidad de este encuentro no es otra cosa que uno de los efectos de los vínculos en ese Taller.

Se contacto primero vía WhatsApp a la maestra, comentándole la investigación y presentándome de quién era, desde un inicio el docente aceptó a participar y mostró interés por el tema. Las entrevistas se dieron de manera virtual por Zoom.

Es una escuela secundaria ubicada en el pueblo de la Magdalena en el municipio de Temascalcingo, en el noroeste del Estado de México. La escuela tiene 139 alumnos, de los cuales 67 son mujeres y 72 son hombres y cuenta con 13 maestros. No tienen USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), Hay dos orientadores y tienen algunos “alumnos llamados por la SEP “BAP” (con barreras de aprendizaje) en particular con problemas del lenguaje.

Se realizó la entrevista con una maestra (S) que en este momento esta como orientadora y en algún momento fue directora por 8 años. S es una docente que estudió en la escuela normal para ser profesora de educación primaria, posteriormente hizo ahí mismo, una licenciatura en educación media superior con especialidad en español y una maestría de psicología que quedó

trunca por cuestiones de dificultades familiares. Actualmente tiene 87 años y 35 años de servicio y está próxima a jubilarse. La primera escuela en que trabajó fue en una escuela primaria en la comunidad de Las mangas, era una escuela rural con condiciones difíciles, cuando llegó ahí pensó: “de qué me sirvió ir a la escuela, es ahí donde empieza la experiencia, conjurar el sentido común, la empatía y generar vínculos.” Posteriormente llegó a la Escuela secundaria técnica en La Magdalena, cuando llegó era una escuela de nueva creación “No había cancha, ni espacio para hacer educación física. Era una obra negra, empecé a llevar sillas, mesas de mi casa para formar el salón de clase con mis muchachos.”

Dentro de la comunidad del pueblo hay condiciones sociales y económicas complicadas. “Muchos le dicen la escuela de los drogadictos, la escuela de los vagos, la escuela de lo que no merecen ir a otro lugar más que ahí, me duele porque mis alumnos no son eso, la comunidad está dividida en cuarteles, el cuartel donde está mi escuela es el de la Magdalena Corona y sí en efecto hay más familias disfuncionales, más problemáticas sociales.”

Transición de ser maestra a orientadora.

“En 1996 empecé a formar parte del equipo de orientación educativa. Me intereso por dedicarme a los muchachos, hacia vistas domiciliarias, etc. Lo importante es generar vínculos afectivos, de solidaridad con el lugar donde trabajas, de identidad, con los alumnos, con la comunidad donde está la escuela.”

“Los maestros se quejan porque no forran los cuadernos, a mí no me parece transcendental, a veces yo les forré los cuadernos para que ya no tengan problemas, muchos piensan que yo los apapacho o los solapo, no es eso simplemente les brindo un espacio agradable al interior de la escuela. Para muchos yo soy la maestra loca.”

“Los maestros se empeñaban en sacarlos y yo en meterlos, me decían ya córralos, maestra, y yo decía no, para qué los aviento a la calle con tanta problemática que hay”

Conflictos laborales: ¿Maestra, Orientadora, mamá?

He tenido varios conflictos laborales, porque existe una lucha de poder, mi idea es que los alumnos estén dentro de la escuela, tienen derecho a ser felices ahí, mis vínculos con los alumnos son muy fuertes, mis compañeros de trabajo dicen que soy su mamá.”

¿Por qué el presupuesto escolar crece cuando acceden a ser de jornada completa?

“Cuando fui directora comenzamos a tener jornada ampliada, tiempo completo, al siguiente ciclo escolar llegó el presupuesto de 265 mil pesos, nunca había llegado un presupuesto de esa magnitud a la escuela, compré computadoras.”

Y llegó la pandemia...

“Cuando estábamos en confinamiento yo salí a hacer visitas domiciliarias con mis alumnos, mi esposo se enojaba, me decía no vayas, pero yo decía si voy, estos niños tienen que estudiar sino qué van a hacer. No dejes que te besen y te abracen, no dejes que se te acerquen y cómo les voy a ayudar, sino dejo que se me acerquen. Fue una época muy difícil el confinamiento fue muy difícil para mí, teníamos un mes y yo decía quiero irme a trabajar, quiero irme a la escuela, yo me instalo, aunque sea en la calle, pero yo no quiero estar en mi casa porque fue muy difícil para mí. Falleció mi papá y una cuñada al inicio de la pandemia, a mi todo se me volvió un caos, no sabía yo ni que hacer, si atender a mis alumnos, a mi esposo, a mis hijos, te soy muy honesta yo le batalle muchísimo con el confinamiento, era algo que decía: hoy me voy a volver loca, estoy en depresión. Porque yo extrañaba mi vida laboral fuera, reírme con mis alumnos, cantar con ellos, abrazarlos.”

Práctica educativa al inicio de la pandemia: Sin conocer a los alumnos y reuniones virtuales con compañeros de quejas sin acción.

“Recibir una generación en confinamiento que dices no los conozco, ahora con quien estoy trabajando, me arriesgue a una reunión con padres de familia para conocerlos, en contra de lo que las autoridades decían. Mi incertidumbre era muy grande porque no los conocía, y cuando uno no conoce a la gente, no los ve, no los escucha de manera presencial pues es difícil generar vínculos. Mis alumnos no tienen la posibilidad que en estos momentos tenemos tú y yo.”

“Las reuniones virtuales con los directivos, con los maestros eran pesadas porque todo mundo se quejaba, pero nadie hacía nada y yo me enojaba, a veces me ponía un poco ruda y le decía sus cosas hasta que me mandaban un mensajito que decía: ya no se enoje, ya no hable.”

¿Y ahora qué hacemos? De grupos de WhatsApp, a cuadernillos impresos y visitas domiciliarias gracias a la no adaptación a la tecnología, ni al confinamiento.

“Generamos grupos de WhatsApp, porque por lo menos un teléfono en algunas familias sí había. Me pasaron algunos números telefónicos que dejaron y dije rayos pues bueno hay cosas que uno tiene que hacer, estábamos en lo más fuerte de la pandemia. Hice mi directorio y empiezo a contactarlos y con recelo los papás, les preguntaba sus recursos si tenían alguna computadora o Tablet, me decían que no. Todos los maestros hicieron videos con algún tema y lo enviaban por el WhatsApp. Fue demasiado trabajo para nosotros, era muy desgastante.”

“Diseñamos cuadernillos de actividades. Al principio me los mandaban a mí para que los distribuyera y que los chicos los imprimieran, cosa ilógica, porque la directora era nueva y no tenía la experiencia y como yo soy de esas personas que a veces rompen las reglas cuando lo que no está dentro de sus parámetros que creen que uno tiene que seguir. Tengo una conocida que ahora tiene un ciber, la contacté y le pregunté qué posibilidades tengo de que me imprima estos cuadernillos y que los niños vayan a recogerlos, te los van a apagar quien no te los pueda pagar, no te preocupes, yo te los pago. Tome la iniciativa para que los niños puedan tener los cuadernillos impresos, cuando la directora se enteró que yo estoy haciendo eso me hace una llamada de atención, pero yo tengo la responsabilidad de que los alumnos tengan el material.”

“Los maestros querían que los niños a través de una foto les mandaran las actividades resueltas, cómo a través de unas fotos vas a revisar una actividad, no se puede, ¿cómo retroalimentas, la ortografía, la redacción, la coherencia de un texto a través de una fotografía? Es complicado.”

“Empecé a salir a hacer visitas domiciliarias, ver dónde vivían los niños, quiénes eran sus papás, en qué condiciones académicas estaban porque nos fuimos a confinamiento desde el 19 de marzo del 2020. Empecé a recabar también sus documentos, boletas, acta de nacimiento.”

“Llegó otro orientador, le explique cómo estaba trabajando y me dijo yo me pego con usted y empezamos a hacer las visitas domiciliarias juntos. Porque después también se tomó la modalidad de que se imprimiera en el ciber el cuadernillo y que los chicos fueran por él. Lo

contestaran, lo regresaran al mismo ciber, nosotros los íbamos a recoger, los revisábamos para que hubiera esa retroalimentación con los niños.”

“Me dijeron que era bajo mi propio riesgo, con el otro orientador íbamos ya hasta tres veces por semana. Teníamos niños muy rezagados, no teníamos otra alternativa, teníamos que saber por qué no van y recogen, nos llevamos la sorpresa que era porque no tenían dinero, es una de las principales causas.”

De mantenerlos en la escuela a ir a sus casas: Embarazo, trabajo infantil y condiciones socioeconómicas.

“Fue lo peor que me pudo haber pasado como docente. Estar fuera de la escuela. Ver las condiciones de las casas de los niños, viven en condiciones bien tristes, tenía una chica en tercero que salió embarazada, tuvo a la bebé y ya no entregaba actividades, pudo seguir, con muchos esfuerzos. Un día la fuimos a ver y cuando vi cómo estaba y cómo salía se me fueron las palabras, cómo crees que ahí vive con una bebé, no supe ni qué decirle, cómo les pide uno que vayan por un cuadernillo que les cuesta \$30, si sabemos que tienen una bebé que mantener. “

“Antes sólo hacía visitas domiciliarias con los niños que se ausentaban. Eran pocos 2 o 3, ahora pude ver cómo viven la mayoría, no me sorprendió, pero sí me dolía, sin luz, sin agua. El visitar el hogar de un alumno te dice muchas cosas. Es la fotografía de quién es el niño o la niña.”

“Tenía un alumno que estaba en tercer grado, su papá dejó a su mamá y él tuvo que trabajar, y yo decía cómo le hago para que este niño tenga el documento, al final del día yo sé que los chicos como él no van a ingresar a una educación medio superior, porque no lo van a hacer pero por lo menos que tengan el documento para que en algún momento puedan tener algo mejor, que andar cargando cajas de verdura, o andar en el campo o andar de chalanos con los albañiles y pues le contestaba los cuadernillos, yo los entregaba y así sacó su tercero de secundaria, porque si no, se hubiera quedado con la secundaria trunca y estaba a meses de terminarla. Así hicimos varias cosas por muchos, no solamente yo, sino otros maestros.”

“Al inicio del ciclo escolar aplicamos la famosa ficha biopsicosocial, pero vemos que no es funcional, viene su historia familiar, económica, etc. Ahora que hacemos las visitas domiciliarias vemos cómo viven, su convivencia, les preguntan: ¿cómo te llevas con tu papá? y dicen bien,

cuando la mamá nos dice que les pegan. La ficha no nos sirve de mucho, nos enteramos de algunas cosas, pero vemos que las condiciones no permiten que haya aprendizaje.”

Problemas de desempleo durante la pandemia, trabajo de género y familias...

“En la comunidad hay más trabajo para mujeres que para hombres, las mujeres se fueron a trabajar en las maquiladoras a Querétaro, ayudaban en lo que fuera porque para hombres no había trabajo. La mayoría de las personas de ahí son albañiles, entonces con el confinamiento, todo se paralizó, obras, viajan mucho para Monterrey y para la CDMX, pero se regresaron. Las mujeres fueron las que sostenían la casa. Hablé varias veces con los papás y me decían, deje que regrese mi esposa de trabajar porque ella es la que se entiende con mi hija, les pregunte ¿y usted? Y me decían que no tenían trabajo. Fueron muchos casos así.”

¿Aprende en casa? Clases por televisión...

“Los programas de televisión no nos fueron útiles. Nada que ver con los aprendizajes esperados que se suponen que teníamos que realizar. No había una coherencia, no había una secuencia, les enseñaban a tocar una trompeta, yo quiero ver quién de mis alumnos tienen una trompeta en casa para que aprendiera a tocarla, es un poco ilógico, muy descontextualizados, yo no sé si para otras escuelas fue funcional, pero para la nuestra no, por eso optamos por los cuadernillos impresos, nosotros de manera en conjunto los armamos.”

Educación virtual: ¿Se aprendió?

“Yo pienso que sólo era reproducción de ejercicios. La lectura, la redacción, la escritura es primordial para nosotros, cómo hacer eso a través de un video o un cuadernillo que por mucha retroalimentación que le des no es lo mismo.”

¿Y ahora después de la pandemia?

“Este ciclo escolar regresamos a clases presenciales, pero de manera alternada, mitades y mitades de grupos y no fue obligatorio, todavía tenemos alumnos a distancia, todavía estamos elaborando cuadernillos para alumnos a distancia.”

“Perdimos 8 alumnos, porque se cambiaron de domicilio, porque aquí no había trabajo.”

“Sí se modificaron cosas, durante la pandemia existió un vínculo, pero no tan afectivo como el que hay ahorita, los jóvenes saben con quién. Si hay cambios, los jóvenes están emocionalmente muy dañados. Yo trabajé al inicio de ciclo un tema que se llama expresemos nuestras emociones, les pregunté qué piensan de la pandemia y fue una sesión bonita pero triste porque lloraron mucho. Yo también emocionalmente me ví muy afectada. Cuando ví tantos fallecimientos y estábamos confinados pues yo decía ya ni vale la pena hacer nada, yo tenía esa idea de que todos nos íbamos a morir. Yo si no hubiera regresado a trabajar de manera presencial no sé qué me hubiera pasado.”

“Ahorita la gente está agradecida por el trabajo que hicimos durante el confinamiento con los muchachos.

Hay una escuela secundaria que esta como a kilómetro y medio y muchos alumnos de ahí se vinieron con nosotros. Nos han dicho que no hicieron nada durante el confinamiento, se enteraron de que acá sí y se vinieron. Realmente trabajamos, es una comunidad donde uno no puede estar sentado.”

Algunos maestros no cambiaron, algunas cosas en la comunidad sí...

“Con la pandemia yo pienso que algunos de nosotros entramos en un área de confort, a mí era algo que me desesperaba. Después nos pidieron a todos hacer visitas domiciliarias, es que es difícil, en una ocasión una maestra decía que iba, pero no lo hacían, la puse en evidencia y se dieron cuenta que no hacía las visitas. Había unos que mentían.”

“De años atrás la comunidad ha cambiado, antes había muchas pandillas, incluso había jóvenes que pertenecían a otras pandillas, e iban a esperar a la salida a jóvenes que pertenecían a alguna pandilla, teníamos que ser muy cuidadosos en eso, si había 5 o 10 era porque iban por alguien, ahorita ya casi no hay, es por el trabajo que se ha hecho por muchos años.”

“Cuando íbamos hay quienes nos daban tortillas, manzanas, pollo, nos daban de comer, que el chile relleno que el arroz, nopales, me los ponían para llevar si ya habíamos comido. Cuando la comunidad reconoce el trabajo que hemos hecho tenemos el mundo ganado. En este momento creo que estamos bien posicionados ante la comunidad porque eso nos debe de satisfacer. Ha sido trabajo de mucho tiempo, de exponernos, a nuestras familias, pero aquí estamos y es algo que tenemos que mantener y aprovecharlo.”

Vocación docente: “descuido personal y satisfacción”

“Estoy plenamente consciente de que me he descuidado como persona por el tiempo que le dedico a la escuela, pero también estoy plenamente consciente de que tengo unos vínculos afectivos muy fuertes con mis alumnos y que eso me satisface”

“pues mis niños son pobres, económicamente son pobres. Y yo les preguntaba... les pregunté cuando se empezó a organizar esto: “¿Qué les gustaría comer ese día?” Y ellos, pues se quedaban callados, ¿no? “Díganme qué quieren comer –les digo–. Díganme qué quieren comer”. Y pues, se volteaban a ver. Y una niña me dice: “Ay, yo quiero comer pozole”. Y todos: “¡Sí, sí! Hay que comer pozole”. Y, ¡oh sorpresa! Pues dices tú: “Chin, ¿cómo le hago para hacer pozole para tanto chiquillo? ¿No?”. Y pues, bueno, yo sé que no hay cosas imposibles en la vida. A mí me queda claro que hay cosas que sí, definitivamente, no pueden ni dependen de uno, pero hay otras que uno sí las puede resolver. Les dije: “¿Quieren pozole? Pues ya”. Entonces busqué a una persona que nos pudiera hacer el pozole, pero me cobraba muy caro. Dije: “No, no. No nos conviene. Definitivamente no nos conviene”. Entonces dije: “Pues yo voy a guisar el pozole”. Y ahí está la maestra guisándoles el pozole a las doce de la noche a sus chiquillos. Les mandé hacer unos buñuelos, unas galletas. ¡Comían con tantas ganas mis niños! Ay perdón, pero, fue un día diferente para ellos. Les di muchos dulces, cantamos; y pues, me doy cuenta de que es muy difícil.”

Autoridad, Empatía e inclusión: ¿Discurso institucional?

“a mí me gusta que digan esta maestra educa con amor que los jóvenes vean en nosotros no una maestra de autoridad represiva, sino que la escuela sea un espacio agradable para que ellos estén”

“Los alumnos se van porque no tienen identidad porque no generamos el vínculo afectivo porque creen que siempre los reprimimos y estamos ahí para prohibir.”

“Respetar la personalidad de los jóvenes debemos respetarlos para que ellos también nos respeten.”

“Los Principios humanistas de inclusión siempre han existido, la nueva escuela mexicana los retoma para hacernos hincapié en que seamos humanos y empáticos con ellos.”

“No hay niños problemas no hay niños difíciles los difíciles somos nosotros que no los entendemos, les hacemos la vida difícil, porque si entendiéramos que tienen problemas socioeconómicos, familias disfuncionales.”

“Los padres de familia a veces les dan responsabilidades que nos son acordes a su edad, un joven de 14 años no puede estar manteniendo una familia”

“Los vínculos que se generan en educación básica son muy fuertes porque los chicos están faltos de afecto porque ahora en la actualidad los papás salen a trabajar los dos y buscan un acercamiento.”

¿La noción de alumno con falta por familias disfuncionales y condiciones socioeconómicas precarias potencia la hospitalidad y vínculos educativos más comunitarios?

“Tengo 2 chicas en segundo una de ellas es de puebla, sus papás estaban en la cárcel sale y lo asesinan, empieza el recelo contra la vida, la niña extraña a sus papás, la niña no hace más que llevar unas sudaderas todas guangas porque es ropa de su papá. Son jóvenes con falta. Falta que los escuchen.”

“Esas actitudes y comportamientos de los alumnos tienen un origen no son porque sí. No hay que verlo con lastima, hay que ayudarlo a que se integre, porque tenemos niños abandonos, aunque los padres estén físicamente.”

Versiones de la escuela: Un mejor futuro.

“Yo siempre les digo a los alumnos que la escuela los tiene que hacer mejores personas, mejores hijos, mejores ciudadanos y que la escuela no es solamente para aprender letras y números, procuramos trabajar siempre sobre el contexto, enseñarlos a tomar decisiones, que es una parte bien importante. Ayudarlo a elaborar un proyecto de vida, que sepan que tienen que ser muy fuertes afuera, es difícil, la condición económica, los familiares.”

“Hacerles ver que más cosas fuera de la comunidad, que pueden ser profesionistas. Una vez el DIF nos vino a dar una conferencia de prevención de embarazos y oh mi sorpresa cuando veo que la conferencista fue mi alumna, egreso de esa escuela secundaria.”

Escena 3 ¿Una escuela en CDMX?

Esta escena es la única en la que se ha tenido la oportunidad de estar de manera reiterada y presencial. Se centra en un proyecto educativo en construcción en la CDMX. Conozco a la persona que lo lleva a cabo desde hace como 10 años, me entero del proyecto pues me llama porque está haciendo un directorio de personas que puedan atender de manera psicológica a los chicos en caso de ser necesario, le cuento mi interés y me invita a ir un día a la escuela, estoy ahí todo el día, veo cómo dan las clases, los salones, el plan era observar pero los niños de inmediato se acercan, me preguntan quién soy, me muestran material de su escuela y me invitan a participar en las actividades, bailamos porque ya iba a ser día de muertos y estaban ensañando. Cada uno puede trabajar con material diferente que le interese durante el tiempo que están ahí y tienen clases de inglés. Posteriormente acuerdo hacer la entrevista ahí mismo en la escuela con Pe.

En este momento es un preescolar privado en una región central de la Ciudad de México. Si bien hay algunas familias que están aportando una mensualidad, hay otros que ayudan con algo en la escuela o con otro tipo de aportaciones. Tienen alrededor de 16 niños y 4 guías con perspectiva de la filosofía Montessori, son dos grupos de niños, el primero de 1 a cuatro años, llamada comunidad infantil y otro de 4 a seis años denominada casa de niños.

La entrevista fue con Pe, quien tiene una licenciatura en psicología, siempre ha tenido interés por la clínica, especialmente por la Gestalt, la terapia de juego y una especialidad y formación en Montessori.

La Abuela, la educación y la psicología.

“He tenido interés por adultos mayores y los niños. Utilice la psicoterapia de juego con los adultos de la tercera edad. Mi maestra fue mi abuela, tenía 96 años, ama de casa, cocinaba, veía la tv, su historia era muy carente, muy ignorante, su vida fue compleja y dolida. Fui muy apegada a ella por el lado de recuperarla, ella odiaba a los hombres literalmente, ¿que tenía su razón no? Fue violada y tal. Éramos mi mamá, mi hermana y yo Todas veníamos de un matriarcado bien fuerte y yo quería romper eso, quería cambiar todo eso.

Hice un trabajo corporal con ella porque estudié danza. Trabaje en un asilo, un proyecto de danza, danza para la vida, pero no dejaba de lado la terapia de juego.”

El embarazo: desencuentro y/o un nuevo encuentro con la abuela.

“Me casó y me embarazo, cuando yo me embarazo siento que resuelvo muchísimas cosas con mi abuela, logró reconciliarse con esa parte de la vida, odiaba a las embarazadas, decía que eran cochinas. Desde que entra A (su esposo) a la casa, a la familia, ¿fue un cambio no? Y pues yo dije es mi novio y aquí se respeta y le costó mucho trabajo, pero creo que fue un proceso, pero al verme embarazada se le movieron muchas cosas. Mi embarazo fue lo mejor de mi vida, me podía morir, estaba muy feliz.”

Ser madre y el estudio de la filosofía Montessori.

“Tenía lo de terapia de juego, pero yo pensaba que antes de eso pasan otras cosas, era una parte hueca, yo sentía que me hacía falta saber algo, no sé cómo fue, pero encontré la filosofía Montessori. Ya me acordé, F nace y fue lo que me salvó, después me di cuenta de que estuve 2 años y medio de mi vida deprimida, literalmente fundida, no pedí ayuda, sabía, pero estaba perdida, yo decía ya no puedo nada, Mi mamá decía no, eso me niveló un poco y empecé a estudiar, mi suegra y mi mamá me ayudaron muchísimo para que yo estudiará. Pero llegaba y todo era F, era feo y todo era chichi, a veces yo ni me podía bañar, fue una época bien difícil, todo lo que tenía en alto de mi embarazo todo se me invirtió cuando nació F, se muere mi abuela. Odié a A porque él continuo su vida como si nada, se iba a trabajar a las 6 am y yo desvelada, en la cama, dándole chichi a F y se iba y regresaba a las 8 pm y yo en la misma posición Pame, con el mismo pijama, era horrible.

¡Los sábados que salía a estudiar eran uuuhhh! ¡Salir sin un pañal!”

La escuela ideal y el encuentro con el padre.

“Yo donde estudie la especialidad quería que F viniera a esa escuela. Quien me dio la especialidad fue la hija de la directora de ahí y ella, su figura me hizo como un choque porque me gustaba verla, pero a la vez no me gustaba, la veía tan ortodoxa, tan seria, me gusta verla, me gustaba mucho su claridad, su amor por la filosofía, pero de repente era como muy seria, la veía muy impecable, y yo no soy así, yo tengo que ser más flexible, pero a la vez me intrigaba, me

gustaba como daba las clases. Al final no nos hicimos amigas, pero si llegamos a hablar mucho porque al final metí a F ahí. Yo estaba soñada. Me costó mucho trabajo porque era cara la escuela, pero hice locuras Pam, tengo 32 años y desde mi existencia no conocí a mi padre, cuando nace F dije tengo que saber de quién soy, mi mamá es producto de una violación y yo soy como producto entre no creo que haya sido un amor, pero más como con engaños, no fue violación, pero tampoco un amor.

Busco a mi padre, lo encuentro, platicamos, y es un hombre interesante, trabaja para la tierra, tiene muchísimo dinero y fue gracias a él fue que pude pagar y eso con beca. Él me ayudo y yo me sentía soñada. Uno de los acuerdos era que los niños becados sus papás participaran en la comunidad, yo era la primera que estaba, fui conociendo mucha gente, muchos papás, más grandes que yo, todos eran treintones, cuarentones de dinero y yo una escuincla, pero me gustaba, me fui relacionando con otro tipo de gente.”

La imposibilidad de la escuela ideal y la pandemia.

“Viene la pandemia y yo nooo, venían muchas cosas padres para F, venía un campamento, esta maestra que te digo me acababa de dar una beca completa para un taller con ella, de teatro.

La escuela cerro, al principio estaban viendo, pero es preescolar y los niños en la pantalla, muchos de ellos dijeron no, yo fui una de ellas, querían seguir cobrando lo mismo, no cedieron a bajar y terminaron cerrando. Ahhh”

Placeres y sufrimientos de la pandemia.

“A estaba en España, haciendo una investigación de su tesis, estaba en la maestría. Yo sentía que ya no lo iba a ver, todo se resolvió, llegó y fuimos muy felices, que te parece, mes y medio, encerrados los tres, nos fusionamos, F ya tenía 2 años y medio y fue padre estar juntos porque A no trabajaba, nos hacía de comer, yo jugaba con F, A y yo podíamos hacer cosas juntos, pero después tenía que hacer la tesis y era todos los días y otra vez yo y F, yo sola, entonces otra vez como la recaída, no me sentía bien.”

“Nos volvimos a unir con un vecino mío, G, es un niño que es como mi hijo adoptivo, mucho tiempo vivió en mi casa, pero en la época de la pandemia nos separamos, vuelvo a unirme con él y su papá y a partir de ahí empieza mi historia porque siento que ellos me rescatan. (Pe llora) lo que pasa es que ya se van a Veracruz.”

Encuentro con G: cuidar, hacerse cargo de otros niños.

“Un día yo subo a tender a la azotea de mi edificio y una vecina me dice ¿oye tú no sabes de una escuela para niños de tres años? Pues mi hija tiene maso menos la misma edad, 6 meses menos, le dije que sí, me contó que le iba a rentar a un chavo que viene de Europa y trae a su hijo. Un día A, F y yo estábamos desayunando y escuche al niño, y no sé, yo no soy así atrevida, pero yo abrí la puerta para verlo y me paré puse la única cara que tengo y dije hola jaja, pero no sé por qué, dije hola y no me la vas a creer, pero ví al niño y dije, igual y está muy loco lo que te voy a decir, pero dije ese niño es mío, así. Me presenté y el papá (T) me dijo perfecto ¿crees que te lo puedo dejar? Sí, pero pasa a mi casa, me lo dejó, me pasó su número y ahí empieza todo. G tiene muchos problemas, muchas faltas de muchas cosas, pero eso fue lo que me enamoró. Para mi familia fue difícil, no les gustaba ver al niño porque trataba mal a F, pero no me importó, los únicos que me importaban era A y mi mamá. A siempre como que lo aguantó.”

La vida en pandemia

“Hicimos nuestra vida en la azotea, platicábamos, jugábamos, reíamos, los 4 (F, G, T y yo) nos íbamos al parque, todos los días, de ahí surge esto, porque me hacían falta niños, cuando íbamos al parque había muy poquita gente, entonces cuando había un niño corríamos y estábamos con ese otro niño, y esos poquitos niños que llegamos a ver en el parque son los que estuvieron conmigo en la casa.

Me sorprendió mucho porque F veía a un niño y era así de Ahhh y corría, yo le decía a T que quería hacer algo, no sé qué y él me decía que sí, se me ocurrió decirles que vinieran a mi casa y así empezó todo.”

El inicio del proyecto: del parque a la casa.

“Empecé a armar una cartita de bienvenida. Mi intención era que los papás conocieran, me conocieran, hicimos una reunión por Zoom antes, les enseñé mi casa, mi baño, todo, la invitación no tenía nombre, dije vengan yo soy tal y hago tal, la idea es para niños de 3 a 6 años en un horario de 9 a 2 pm.

Resultó que muchos de esos niños tenían una posición económica alta, conocí a los papás, sido lo más bonito conocerlos. Lo tenía previsto yo de agosto a diciembre, y en diciembre me dijeron

qué onda siguen sin abrir las escuelas y yo sí pues que pena jaja y me decían no cómo que ya no vas a seguir. Para empezar, era los lunes, miércoles y viernes, me empezaron a referir a otros niños y yo ya no tenía lugar y dije va en septiembre abro un grupo de martes y jueves. Llegó otro grupo y así fue hasta diciembre y luego volví a abrir en enero hasta junio.”

Consecuencias de la pandemia y el confinamiento en los niños.

“Yo no quería que F y G vivieran eso, que no vivieran el distanciamiento, que no vivieran el feo, ¿sabes qué? Otra cosa que me impulso mucho a hacer esto, cuando F una vez se subió a una resbaladilla y no sé porque quiso abrazar a una niña y entonces la niña se bajó así rápido pero antes le dio así no, y fue corriendo con la mamá y le dijo esa niña me quería abrazar y la mamá le dijo ay si hazte para acá, no. Yo entiendo que, por el contacto, por el miedo de la pandemia, pero F fue así de qué pasa. Para mí fue así de Ahh los niños ya empiezan a decir no tengo que tocar y a mí eso me pareció grave, no puedo permitir esto.”

La maternidad como una oportunidad de agenciamiento y colectividad.

“Yo empecé a empatizar mucho con las mamás, invité a mis amigas, una que acababa de ser mamá, le dije tráete a tu bebé. Me gustó mucho porque conocí gente, me ayudó mucho que armamos salidas, íbamos a Xochimilco, iban los papás y eso se prestó para conocernos más y eso me gustó mucho, conocernos, platicarnos, entendernos, apoyarnos, después se generó tanta confianza, que van a casa de mis suegros los niños.”

“Me empiezo a enterar que los niños están inscritos en el colegio Williams, en el Coliseo francés, en el colegio Suizo, colegios de mucho alto valor económico y yo ah ok, pues cuando abran su escuela está bien, pero muchos de ellos dijeron no, es que queremos que se quede contigo pero pues lo que tengo es mi casa... propusieron que pensáramos en algo más, me ayudó mucho que formamos un grupo de gimnasia por las tardes y ahí nos juntamos las mamás y ellos hacían su clase de gimnasia y ya éramos como más amigas, platicábamos mucho y así, y una de ellas se dedica a las bienes y raíces y ella me ayudo como a buscar y me dijo vas Pe , tú has esto, eso sí como que fue otra cosa muy bonita porque como que todas me ayudaron, otra que es abogada, en otros procesos legales, así como que cada quien fue poniendo su granito de arena.”

De casa a una escuela... las carencias en la pandemia, una unión posible.

“Lo último que pasó fue que encontré esta casa, es que todo se fue dando yo decía no, porque yo sentía una responsabilidad de aquí al cielo y tengo la fortuna también de que la gente me apoya mucho, mis suegros, toda la familia de A está conmigo, todos, mi mamá y mi suegro principalmente me dijo vas, y bueno ya con ese respaldo dije va. Reuní nuevamente a los papás y ellos dijeron sí. Yo creo que lo que nos unió mucho fue justo en un periodo de mucha carencia, que fue la pandemia, se siente como rescatados, había niños con muchos problemas, que no hablaban porque tenían mucho tiempo encerrados, tenían regresiones.”

Pérdidas y ganancias de la institucionalización.

“Los niños quieren regresar a la casa me dicen ¿cuándo vamos a regresar a la casa Montessori? Y les digo es que yo les di esto para que estuvieran más cómodos, algo les daba la casa sabes, siento que algo les daba y a mí como que me siento responsable de muchas cosas, de la renta, como que siento que son más cosas, y el seguro de los niños y el trámite de hacer la escuela, y hacer los calendarios, muchas cosas, me siento responsable pero a la vez cuando entro aquí y trabajo aquí como que digo que chido, como que exhalo y luego veo a mi suegro que está aquí, como que me siento protegida, estoy con C (su cuñado) como que después veo y digo estoy en familia, estoy con mis niños, son los niños que yo conozco desde hace tiempo, y con las mamás como con esa confianza y digo yo estoy trabajando y es como les digo soy una guía para los niños, el trabajo lo hacen ellos, yo lo que hago es guiar y es un verdadero placer. Lo que más atesoro es ver a mi hija verla como se desarrolla con otros niños, es un agasajo.”

De la escuela ideal a una escuela posible.

“En la escuela de F acataban bien la filosofía, el orden en el sentido de que todo tenían organizado, lo administrativo, lo que sí que yo quería cambiar y creo que lo estoy cambiando, es esa flexibilidad, es que sabes que tiene que ver mucho, el ojo de la escuela, pero también el ser madre porque tuve la experiencia, de que a mí me hubiera encantado que cuando iba a la escuela por F que me hubieran dicho que crees hoy F hizo esto, cualquier cosa tonta pero nunca me devolvieron algo. Las había y te daban una fecha y un horario y duraban 40 minutos y yo acá no, yo veo a las mamás, les digo algo breve y veo sus caras.

Lo que ayudó mucho fue que a mí me gusta hacer esto (Hace referencia a la charla que estamos teniendo) y yo hablaba con las mamás, esa parte de soltar y de mirar las cosas desde otro punto de vista creo que ayuda mucho. Eso he cambiado, lo que me gustaba mucho de la escuela, justo lo representa esta chica, me gustaba mucho su sabiduría, pero esa rigidez como que no me convencía y trato de que sigamos estudiando, preparándonos, no sólo a los niños, sino a nosotros, creo que necesitábamos mucha información, mucho estudio, mi abuela era un extremo pero que no nos pase, lo básico para el ser humano es la educación, tienes que formarte, tienes que educarte, tienes que conocer, tienes que saber, porque lo ví con mi abuela, tanta ignorancia, su vida la sufrió por esa ignorancia, eso creo.”

Vínculos: escuchar otras voces

“Con los papás no me he querido hacer amiga de ellos, pero se ha dado, todos los niños tienen la edad que F, entonces son los cumpleaños y ahí también se presta a platicar más y así, a veces me conflictuó entre ser la maestra, la mamá, la directora, a veces me cuesta trabajo, soy muy torpe en esas cosas, un papá de un niño vino a decirme que nos asociemos, no sé qué decir. Yo no pensé en hacer esto, se dio. Hay muchas cosas que hacer, no es que sea lo mejor, para nada, pero sí creo que, a mí, me ayudo, al menos con esa depresión, la cercanía, hablar, escuchar otras historias de madres, escuchar otras voces, me gusta, me ayuda, me retroalimenta.”

Posterior a la entrevista se fue otra vez a la escuela y se hicieron dibujos con los niños, proponiéndoles hacer un dibujo de ellos con sus maestras o de su escuela. Utilizaron diferentes materiales, unas crayolas, otros pinturas o acuarelas. Algunos decidieron quedarse sus dibujos, y se les pidió tomarles fotografías y otros lo quisieron dar. Cuando me lo mostraban se les pidió que me contaran qué era lo que habían dibujado. No se hará una interpretación de los dibujos, pero se integrarán en el análisis, como signos y materialidades, que forman parte de las escenas, haciendo presentes también el decir de estos estudiantes.

Escena 4: “Memorias COVID”

En esta escena se difundió por diferentes medios virtuales una convocatoria para docentes y acompañantes terapéuticos que quisieran realizar un texto sobre su experiencia educativa en la pandemia.

¡INVITACIÓN PARA COLABORAR!

EXPERIENCIAS Y VÍNCULOS DENTRO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Colegas docentes y acompañantes terapéuticos, con práctica profesional en escuelas de educación básica (preescolar-secundaria), como parte de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-Xochimilco, el proyecto de investigación “Escenas Educativas” tiene el objetivo de reunir **experiencias educativas** de educación básica en una **narrativa colectiva** para su análisis dentro del contexto de pandemia, por lo que se les pide su **colaboración para sumar y dar luz a este proyecto de investigación**. Los resultados del análisis de las experiencias se darán a conocer a todos los participantes con la intención de reflexionar sobre nuestras prácticas educativas y las diferentes vivencias en pandemia.

La forma en que puedes aportar es **enviando un texto** donde narren detalladamente alguna **escena (situación)**, dentro del **salón de clases virtual/presencial**, que haya representado una **“dificultad, preocupación o conflicto”** durante el **período de pandemia**, incluyendo todo el contexto, actores/actores involucrados* y el cómo resolvieron o afrontaron la situación**.

Si tienes alguna duda o deseas enviar tu texto escríbeme al correo escenaseducativasmx@gmail.com antes del 25 de marzo.

Se entregarán **reconocimientos oficiales de participación**, como forma de agradecimiento y reconocimiento de este acto de colaboración y suma de experiencias.

* (Institución, perfil del grupo, cantidad de alumnos, familias involucradas, etc.).
** Detallar las acciones que se llevaron a cabo por usted y la institución ante la situación.

Se recibió solamente un texto, al inició se contactó vía mail, me pasó su número telefónico y yo le marqué, le conté acerca del proyecto y de manera interesante ella me compartió que pensó en hacerlo con una intención terapéutica de poder escribir acerca de lo que vivió. El texto que ella misma nombró como “Memorias COVID” tiene una extensión de 8 hojas, en las cuáles narra lo sucedido en la escuela en que labora, como de manera personal, en la pandemia. Por varios elementos que después se desplegarán en el análisis lo que me interesa es señalar que, ante la propuesta de la escritura, la participante lo toma y hace de ello un dispositivo terapéutico, sin ser el propósito de éste, pero partimos de que es tomado por la participante cómo una forma de organizar la experiencia y el mundo.

“De formato espontáneo y acelerada elaboración, en este texto recapitulo varios momentos de estos ya casi dos años de haber vivido lo inédito, imprevisible y doloroso de la pandemia por COVID.”

La escena es en una escuela privada en la CDMX a nivel preescolar.

“Soy B, Directora de Preescolar en una institución privada y de prestigio que se encuentra en la zona norte de la Ciudad de México, desde hace diez años ocupo este cargo, he vivido diversas situaciones complicadas en este tiempo, tanto con padres de familia como con docentes y alumnos, pero sin duda lo que rebasa todo es esta situación de pandemia, desde el inicio hasta hoy, antes de enfocarme en un solo momento, quiero hacer un preámbulo y compartirles cómo hemos ido evolucionando y actuando con inmediatez, mientras lo hago sé que me vendrán a la mente tantas escenas”

Empieza la pandemia...

“Recuerdo que el jueves 12 de marzo de 2020 recibí una llamada de mi Directora General que se encontraba en Barcelona, España junto con otros profesores del colegio, habían ido a un congreso importante, querían traer algún modelo novedoso, pedagogía de vanguardia para la primaria, en la llamada me solicitaba que enviáramos a los niños los materiales que cupieran en su mochila, di la instrucción a mis maestras y con el paso de los meses descubrí que las más jóvenes minimizaron la gravedad de la situación y solo les enviaron unos cuantos materiales, los de menor relevancia, ya que pensaban que esto duraría solo unos días. Al día siguiente, el viernes 13 de marzo de 2020 tuvimos actividades recreativas con nuestros pequeños y sus familias en un parque cercano al colegio, estaban inspiradas en la celebración St. Patrick's day, yo tenía aproximadamente 120 alumnos inscritos, al parque asistió la mitad, llevamos gel antibacterial, toallitas húmedas, no solicitamos cubrebocas porque desconocíamos esto, al finalizar las actividades nos despedimos sin pensar que a algunos no los volveríamos a ver más que a distancia o que habría a quienes definitivamente no podían integrarlos a la modalidad que estábamos por experimentar.”

Y ahora ¿qué hacemos? Dificultades creativas, guías didácticas, videos y la posibilidad del Zoom ...

“Durante la semana del 16 al 20 de marzo desarrollé con mis maestras “Guías didácticas” y todos los días publicábamos en nuestro portal las de Inglés y Español para que los padres las descargaran y trabajaran con sus hijos, era complicado elegir qué hacer ya que no queríamos ser

reduccionistas y centrarnos en páginas de libros o ejercicios sin instrucción en cuaderno, la idea era que con base en una temática redactaran actividades creativas que hicieran sentir bien a los niños junto con sus padres en un momento de incertidumbre. En esta primera fase, me encontré con la falta de creatividad de algunas de mis maestras y la forma en que se aferraban a actividades formales sin propósito y sin secuencia, tuve que hacerles ejemplos detallados de lo que quería, tuve que reorganizar lo que me enviaban, lo cual provocaba que publicara después de las 12:00 hrs., y los padres se desesperarán al querer hacer algo con sus hijos durante el día.”

“Para la semana del 23 al 27 de marzo continuamos con “Guías didácticas” pero esta vez lo hicimos por semana, ya que los papás nos decían que necesitaban organizarse en casa, esta primera entrega de guía didáctica semanal, por así decirlo, nos quedó mejor, aunque recuerdo estar por las madrugadas leyendo, releando y corrigiendo, porque me gusta que todo esté bien escrito y diseñado. Para complementar las actividades solicité a mis maestras que hicieran videos para los niños en los que les compartieran alguna rima con movimiento, cuento de dedos, o canción en inglés, mi objetivo principal en esos días era comunicarles a los niños y sus familias que estábamos presentes, que solo era una pausa que nuestro corazón seguía con ellos.

“Previo a las vacaciones de semana Santa y Pascua, del 30 de marzo al 03 de abril complementamos la guía didáctica semanal con algo que llamé “interacciones ZOOM”, entonces para cada grupo hicimos un horario de dos o tres sesiones a través de la plataforma en las que compartíamos un cuento con títeres de dedos, canciones, bailes, rimas, etc., continuaba deseando que los niños vieran que estábamos para ellos aunque físicamente no nos vieran y tengo presente la primera “interacción” los ojos de los niños, sus sonrisas, la emoción que sentía nuestro corazón al llegar al hogar de nuestros alumnos a través de la tecnología.”

Espacios emocionales para los padres de familia...

“Después vinieron las vacaciones, los dejamos de cierta manera descansar, no sabíamos lo qué sucedería, escuchábamos a Esteban Moctezuma dar probables fechas de regreso a la presencialidad, pero todo era incierto, para estas fechas todavía no estaba tan cerca el virus, no conocíamos a nadie que se hubiera infectado en nuestra comunidad escolar ni en nuestras familias. Cuando regresamos de vacaciones continuamos con las guías didácticas semanales,

las interacciones ZOOM mejor pensadas y planeadas, integramos clases especiales como Psicomotricidad, Activación física y Música con los profesores encargados de esas asignaturas, para cada interacción agendábamos nuevas reuniones de ZOOM con IDS y contraseñas complejas, desconocíamos que podíamos hacer reuniones recurrentes o elegir simplemente el PMI (Personal Meeting ID) y editar las contraseñas. Para este tiempo todos los martes nos reuníamos con los padres de familia, algunas maestras aleatorias y la Psicomotricista, así lo hicimos religiosamente hasta que llegaron las vacaciones de verano. En estas sesiones se compartían temas de crianza y orientación familiar, queríamos mantener cercanas a todas las familias, en estos espacios también se desahogaban emocionalmente, había lágrimas, era una válvula de escape para los papás.”

Dificultades para las maestras en las clases virtuales a nivel preescolar

“En estos meses me percaté de que algunas de mis maestras simplemente no lo hacía bien, si les pedía grabar una rima les quedaba mal, las presentaciones de sus clases no eran didácticas, lo que compartían no sorprendía a los niños, las actividades desarrolladas en sus guías eran sosas, lo cual me generaba largos desvelos rehaciendo cada actividad hasta ver y leer lo que realmente quería, entonces me di cuenta de que si continuábamos a distancia había docentes con las que no quería seguir el próximo ciclo, una de éstas era de Español en Preprimaria, llevaba años en el colegio y el trabajo a distancia no le benefició en nada, era absolutamente tradicional, sin una pizca de creatividad y con escasas habilidades tecnológicas, en contraste con otra docente infravalorada que demostró ser creativa, de pronta respuesta y destacaba en el uso de la tecnología. Al término del ciclo hablé con mi directora general sobre el desempeño de mis maestras y se tomó la decisión de prescindir de la docente mencionada, adicional a esta baja en el equipo se sumó las de dos maestras jóvenes que argumentaron haber vivido una época muy complicada de trabajo a distancia y decidieron renunciar, cabe mencionar que estas tres bajas no fueron sustituidas.”

De 120 alumnos inscritos a 70....

“A finales de este primer ciclo presentamos a los padres, en una reunión formal por ZOOM, la propuesta para el siguiente ciclo escolar, fue totalmente a distancia y continuamos con una propuesta más sólida, decidimos hacer entre tres y cuatro clases diarias, cada una de cuarenta

minutos y al inicio del día se comenzaba con un Morning Meeting, sesión que tenía como finalidad el vínculo emocional entre las docentes titulares y los alumnos, así como dar a los niños mayor estabilidad, también integramos asignaturas como Aprendiendo a vivir, inspirada en Vida diaria de Montessori, Cuentos para pensar, Cuenta cuentos y Psicomotricidad se convirtió en algo parecido a un taller de emociones.”

“Al comenzar este ciclo totalmente a distancia, bajo la promesa de SEP de regresar en cualquier momento o hasta Enero, nos enfrentamos como institución a una baja en matrícula y la desaparición del grupo de maternal, teníamos 80 niños en lista, de los cuales 10 no se integrarían, lo cual implicaba no pagar sus colegiaturas mensuales y solo haber cubierto su cuota de inscripción, los padres de estos niños no podían integrarlos a las clases a distancia por sus trabajos y no tener quien les apoyara, por lo tanto solo tuvimos 70 niños, teníamos tres vacantes las cuales no cubrimos por la baja de matrícula.”

Las dificultades y visibilidades al estar los niños en casa.

“Conforme pasaron las semanas nos percatamos principalmente de que las docentes estaban expuestas al estar a través de una pantalla en los hogares de cada niño, en otras secciones sufrieron interrupciones de los padres, correcciones de pronunciación, señalamientos al realizar ejercicios matemáticos, hasta eso, nos libramos un poco, aunque nuestros padres o cuidadores tenían que acompañar a todos los niños en las clases, realmente en la mayoría, porque hay niños que puedo mencionar que seguían igual de abandonados en su casa que cuando estaban en la escuela, aquí quiero mencionar a una niña en pantalla que le abría el micrófono una y otra vez para decir que le dolía su estómago, la docente a cargo le decía “ve y dile a tu mamá” a lo que la niña respondía “ya le dije pero no me hace caso está trabajando en su computadora”, la docente le insistió que volviera a decirle y la niña regresaba a su recámara con la misma respuesta, la docente me comentó la situación y tuve que marcarle al papá, sabíamos que él era más atento con la pequeña y podía detener lo que estaba haciendo para atenderla, esta experiencia me hizo confirmar que todos nos encontrábamos en una situación vulnerable, conforme pasaban las semanas podíamos ver más de cerca y sin querer, escenas familiares, los papás planchando, ocasionalmente alguna mamá en toalla, los abuelos dedicados, un papá osco embebido en la clase, recortando materiales para su hijo o incluso respondiendo preguntas discretamente para

que sus hijos las dijeran en el micrófono, esto también nos permitió como equipo percatarnos de la falta de autonomía de los niños en casa, para algunos la ayuda era excesiva, veías manos adultas desde sacando unos chicharos de su vaina hasta escribiendo oraciones en el cuaderno.”

“Para preprimaria, un año más teníamos el reto de consolidar el proceso de lectura y escritura, puedo decir que se logró, no de la forma que nos hubiera gustado, porque nos quedamos lejos del perfil de egreso acostumbrado, pero se logró con el trabajo de todos, padres, alumnos, docentes y herramientas didácticas”

Trabajar y contagiarse de COVID

“En lo personal y no quiero evitar mencionarlo porque fueron eventos que me marcaron, Diciembre de 2020 y Enero de 2021 fueron meses difíciles, tengo en mi mente como en Noviembre preparé con mis maestras los cuentos de Navidad para presentar con los papás por ZOOM, aunque soy Testigo de Jehová y no debería involucrarme en festividades no cristianas, desarrollé con mis maestras tres cuentos hermosos inspirados en mis libros para niños preferidos, ellas los fueron trabajando con los niños, los padres a su vez preparando los vestuarios para el gran día, también preparamos fondos virtuales para que todo luciera como yo lo había soñado, pero entonces todo empezó a entorpecerse desde el domingo 06 de diciembre de 2020, ese día mis padres vinieron a desayunar a mi casa y mi esposo se fue con un amigo en motocicleta a un restaurante ubicado en “La Marquesa”, mis papás ese día no lo vieron, al día siguiente comenzó con tos, consulté a nuestro médico de cabecera y me recetó unos medicamentos, llegué con ellos a la casa y se los di a mi esposo, para el miércoles 09 yo empecé con tos, el viernes 11 tuve febrícula, mi esposo seguía con mucha tos, el sábado 12 fuimos con otro médico, nos revisó a los tres y regresamos con medicamento a la casa, el domingo 13 mi esposo seguía mal, yo me sentía extraña, pero tenía que comprar los regalos de agradecimiento para mi Directora General y la Fundadora, así que fui al Palacio de Hierro y al bajar las escaleras eléctricas sentía que mi cabeza estaba gigante, era una sensación muy extraña, regresé a casa con los regalos y mi esposo estaba peor, al día siguiente era nuestro aniversario, cumplíamos 07 años de casados, yo fui a trabajar aunque me sentí extraña, ese día le pedí a mis maestras grabar un video breve para ensamblarlo en imovie y compartirlo con los papás, grave mi parte en la escuela sintiéndome rara como con sensación de “falta de aire”, ese día me quedé más tarde en la escuela hasta

terminar el video y compartirlo con mi Directora General, ese día por la tarde- noche la Psicomotricista tenía una junta con una mamá médico que estaba viviendo un divorcio y queríamos guiarla, pero la mamá no pudo conectarse, entonces me comuniqué con ella para decirle que la Psicomotricista la esperaba por ZOOM, mientras hacía esa llamada empecé a ver a mi esposo peor, entonces me preocupé y le comenté a la mamá como veía a mi esposo, ella me dijo que lo llevara de urgencia a hacerse una placa de tórax, en ese momento salimos a un hospital privado por Lomas Verdes y bueno, al día siguiente él amaneció peor, entonces llamé a mi Directora General, le dije que mi esposo estaba mal que iríamos a hacernos una prueba, yo no sabía nada del tema realmente, le llamé a una mamá que en algún momento me había ofrecido pruebas de COVID en un hospital de la SSA, le llamé, me dijo que habían entregado 400 fichas que en cuanto llegara le llamara para meternos sin necesidad de formarnos, así lo hicimos y salimos positivos, recuerdo que antes de ir al hospital le di un beso a mi hija que estaba dormidita, le llamé a mi papá y le dije “ven por ella vamos a hacernos pruebas”, en cuanto salimos positivos hablé con mi Directora General y recuerdo que también le dije que mi esposo estaba mal, todo marchitado de la cara y que me habían recomendado llevarlo de urgencia con un neumólogo que no conocía a ninguno, ella me recordó que el doctor que había atendido a unos de nuestros profesores que estuvo muy enfermo era internista y que le parecía que era muy bueno ya que este profesor había tenido un cuadro muy complicado y lo había sacado adelante, le pedí al profesor el teléfono, yo quería que este profesor me guiara que me dijera que nos iba a pasar, pero no fue así, el solo me dio el número, afortunadamente tenía una cita libre a las 12:00 y ahí mismo la mamá que había consultado la noche anterior me atendería ahí mismo, en ese momento sentí algo de tranquilidad entre toda la angustia que sentía, también llamé a mi mamá le dije que estábamos positivos, mi papá y la niña seguían en mi departamento, le llamé y le dije que se fuera con mi mamá, entonces se fueron por la tarde a hacerse pruebas, pero solo mi mamá y la niña se hicieron, para esos días las pruebas en laboratorio privado eran caras, ambas salieron positivas también. Mi mamá dijo que ella ya sabía con quién atenderse y bueno ese día fue una neumóloga a su casa, atendió a mi papá, a mi mamá y a la niña.”

Una vez contagiados... Trabajo, gastos y preocupaciones

“En mi cita médica me recetaron varios medicamentos pero yo estaba estable y la doctora me auguro que estaría bien, mientras que a mi esposo le dijeron que estaba delicado y necesitaría

oxígeno, yo había salido antes de consulta, lo esperaba en el pasillo, el hospital me parecía hermoso, de hecho al llegar bromeé con mi esposo diciéndole “nuestra primera vez en un hospital lujoso”, cuando mi esposo salió de su consulta él estaba totalmente triste y marchitado, entonces eso me dio poder a mí, algo sentí, su rostro me comunicó que esto no estaba fácil y que yo tenía que ser fuerte. Como parte de una congregación de Testigos de Jehová le llamé a mi anciano y le comuniqué que habíamos dado positivo y que Fernando necesitaba oxígeno, no tuve ni que insistirle él consiguió el tanque para mi esposo y mientras yo compraba miles de pesos en medicinas para él y para mí, el tanque iba camino a nuestro departamento, no tenía idea de lo que viviríamos solo sabía que no la pasaríamos bien, ese día no teníamos la fuerza para recoger a nuestra hija en casa de mis papás, ella jamás había dormido lejos de nosotros y esa noche así fue, yo dormí en su cama cuna y mi esposo en nuestra recámara, cabe mencionar que esa primera noche extrañé a mi hija con todo mi corazón.”

“Al día siguiente no fui a trabajar recuerdo vagamente que mi directora general me dijo que le mandará mis pendientes, pero yo le dije que no era necesario, tenía tres nuevas inscripciones pendientes, entonces solo le dije que me hiciera los pases de admisión para que estas familias fueran a recogerlos y a pagar al colegio, ese martes 15 tenía uno de los cuentos de Navidad, era solo una función porque teníamos un grupo y alcancé a presentarlo. Ese día mi mamá me pidió solicitar algunos medicamentos en la San Pablo y mandárselos a su casa, así lo hice desde muy temprano, pero había algunos que tenían que comprarse directamente en la farmacia, aunque no tenía a nuestra hija ese día sentí algo de tranquilidad.”

“Al día siguiente tenía otro cuento, eran dos funciones con los grupos de Kinder 2, entonces recuerdo que estuve como espectadora, me bañé temprano, me enlacé pero me di cuenta que me costaba trabajo hablar, me faltaba la respiración y sentí más tos, me comuniqué con un papá del colegio que es Radiólogo y le dije como me sentía, él desde el inicio de la pandemia se comenzó a hacer llamar “Superman” por su arduo trabajo como médico en ese tiempo, él me mantenía al tanto de la pandemia, cifras, su percepción, lo que pudiera compartirme, entonces le comenté como estábamos y que nuestros médicos nos habían pedido tomografías, él me dijo que en el Ángeles de Acoxta podría hacérselas y que nos cobraría 10,000 por las tomografías de los 4, le comenté a mi mamá y estuvo de acuerdo.”

“El jueves fueron los últimos cuentos de Navidad, eran tres porque teníamos tres grupos de preprimaria, ese día definitivamente estuve acostada en la cama cuna de mi hija, solamente me enlacé desde mi celular para escuchar y tomar algunas capturas de los niños con sus disfraces para compartir en nuestra cuenta de Twitter.”

Ganas de vomitarse, ganas de morirse

“Este jueves 17 yo lloré mucho, tanto que hasta sentía el impulso de vomitarme y recuerdo que en la noche le dije a mi esposo que abriéramos el gas y nos muriéramos, pero él me dijo que no, que él no se quería morir, yo me paré sí abrí el gas de la estufa y él se paró a cerrarlo, yo le insistía en que le dejáramos abierto para morirnos.”

Complicaciones de los contagios

“El viernes 18 no teníamos actividades en la escuela, iniciaba el periodo vacacional, mi doctora me pidió hacerme una placa de tórax, entonces busqué dónde, fui al Chopo de Homero y no me recibieron porque tenía COVID pero me mandaron a otra sucursal en Horacio, la verdad ese día se me dificultó manejar, sentía igual que mi cabeza estaba grandota y alterada, mientras me tomaban mi placa hablé con mi mamá, no recuerdo mucho sobre qué pero fue una plática amena y claro me hablaba de cómo estaba mi hija. Cuando me mandaron los resultados de la placa los envié a mi doctora y me confirmó que tenía Neumonía por COVID, por lo tanto necesitaría comprar el mismo medicamento que a mi esposo ya le habían recetado y el cual ya teníamos en casa, le llamé a mi Directora General muy alterada y recuerdo que ella trataba de calmarme, me decía que iba a estar bien que me iba a llamar en unos días y que yo estaría mejor, recuerdo que mi anciano de la congregación me preguntó cómo estaba yo le dije que ya también tenía Neumonía como Fernando y compraría mi medicamento al día siguiente que saliéramos a hacernos un estudio a LAPI Polanco, él no me dijo más, entonces como a las 19:00 hrs., le inyecté la Dexametasona a mi esposo, cabe mencionar que yo no sabía inyectar antes de que enfermáramos, también en el hombro le inyecté la enoxaparina y él hizo lo mismo conmigo, la verdad es que ambas inyecciones me hicieron gritar. Ese día como a las 22:30 hrs., me llamó mi anciano me pidió salir al estacionamiento y ahí estaba él como si fuera un ángel acompañado de su cuñado, abrí la reja y me aventaron una bolsa blanca de plástico con toda la medicina, era

exactamente lo que el Dr. Napoleón le había recetado a mi esposo, él como anciano sabía qué medicamentos teníamos, agradecí a Dios enormemente, yo no acostumbraba a recibir ayuda, no la había necesitado anteriormente.

Al día siguiente, el sábado 19 fuimos mi esposo y yo temprano a LAPI Polanco, veía yo a todas las personas en la sala de espera, tenían COVID como nosotros, quería mirarlos con esperanza, mientras le hacían las tomas a mi esposo salí al jardín del laboratorio y le llamé a mi mamá, recuerdo que me dijo que como los dos teníamos neumonía era recomendable hacer una carta donde dejáramos la niña al cuidado de ellos por si Fernando o yo fallecíamos, me la pensé varias veces, me dolía imaginarme haciendo esa carta.”

Perder a un familiar en pandemia

“El domingo 20 recogimos a nuestra hija en su casa, mi esposo hacía un gran esfuerzo en conducir hasta casa de mis papás, al llegar entramos, subí a ver a mi mamá, ella en cama, pero contenta, quedamos de vernos en la noche en mi casa para ir al Hospital Ángeles de Acoxta a hacernos las tomografías, al llegar a casa con nuestra hija yo volví a reír, vimos una película de Adam Sandler bastante simpática, por fin ya en la noche nos vimos con mis papás en el estacionamiento, mis padres se fueron atrás con mi hija y nosotros adelante, como era lejos mi esposo se conectó varias horas al tanque de oxígeno, de camino mi mamá iba platicando sin parar, como siempre lo hacía, al verla entrar al hospital me di cuenta de que iba muy elegante, traía un abrigo color maple largo y hermoso, cuando entramos a la zona donde hacen las tomografías no dejábamos de platicar y ella nos decía que ya conocía esos aparatos, que en Pemex ya le habían hecho estudios similares, nos hicieron las tomografías, ellos se fueron al carro, pienso que salimos ya a la media noche porque nos habían citado a las 22:00 hrs., yo me quedé en la sala de espera para que me entregaran los informes impresos de cada uno, mientras estaba sentada sola veía algunas personas que caminaban frente a mí, imaginaba que también tenía COVID, la verdad me sentía desgraciada. Salí por una puerta de atrás, le llamé a mi esposo que ahí me recogieran y escuché la voz de mi mamá diciendo “ahí viene mi chonguda”, ella hablaba muy fuerte siempre, mi mamá era de Jalisco, cuando me subí al carro seguimos platicando, recuerdo que pasamos por Tlalpan, luego por la zona centro, recuerdo la Av. 20 de noviembre, al llegar al departamento nos despedimos y mi mamá se subió rápido a su carro con

mi papá y bueno, no volví a ver a mi mamá como ese día. Al día siguiente el lunes 21 enviamos los resultados de las tomografías a nuestros médicos, el papá radiólogo “Superman” me dijo que mi mamá y Fernando estaban graves según lo que observo en las tomografías, yo moderada y mi papá leve, no sé qué más decir, solo que me entró un miedo enorme, sentí mucho miedo a morirme, a que mi familia muriera, a perder mi estabilidad emocional, veía todo lo que tenía en mi departamento y nada era útil porque no teníamos salud, pasaron los días, mi papá me decía que mi mamá iba mal, contrataron enfermeras de 24 hrs., mi mamá a partir de ese lunes comenzó a usar dos tanques de oxígeno a 15 lts., no recuerdo mucho de estos días, el martes 22 fuimos a la casa de mis papás, puedo decir que nosotros nos sentíamos un poco mejor, al subir a su recámara ella gritaba “váyanse tengo muchos virus”, no recuerdo a las enfermeras, seguro ahí estaban, tengo vagamente el recuerdo de habernos ido tristes, mi hija tiene más recuerdos sobre esta última vez que vimos a mi mamá en su casa, al día siguiente mi hermana me dijo que la neumóloga le recetó unas inyecciones de 19,000.00 y el cuñado de mi hermana fue por zona de hospitales a conseguirlas, lo siguiente que recuerdo es que el sábado 26 mi hermana me dijo que habían llamado una ambulancia privada para que llevarán a internar a mi mamá al Hospital de Pemex, en ese momento recuerdo cómo me senté en mi cama, apoyé mis piernas en la pared, me puse sobre mis piernas y yo gritaba con mucho dolor que había perdido a mi mamá, mi esposo me decía que no, que había esperanza, pero yo le decía que no, que yo había perdido a mi mamá que no me dijera lo contrario, cabe mencionar que mi Directora General, la Directora de Primaria, la Fundadora y en general mis maestras todo el tiempo estaban atentas mandándome mensajes, recibía también ánimo, textos bíblicos, vídeos del sitio WWW.JW.ORG de parte de hermanos de mi congregación y de otras congregaciones que me conocían, pero *lo que a mí me impactaron fueron tres mensajes, uno fue de mi Directora General diciéndome B nadie puede huir del sufrimiento, el segundo fue la Psicomotricista del colegio enfatizándome algo que para mí era nuevo hasta ese tiempo: Brenda la enfermedad y la muerte se enfrentan y tercero de una hermana de la congregación que me leyó un artículo que decía que debíamos agradecer lo que sí teníamos en esos momentos, yo tampoco sabía agradecer, lo aprendí a través de las dolorosas experiencias que les relato.*”

La vida ¿sigue?

“Quiero compartir más sobre lo que viví todo 2021 con la ausencia de mi madre, tanto en lo personal como laboral, pero *ya escribir esto fue complicado, me tomará mucho más tiempo y debo procesar aún muchos momentos*, ya nos encontramos en Febrero de 2022 continuo siendo Directora de Preescolar, he logrado continuar, para el ciclo actual 21 – 22 proyectamos, desde meses antes de que diéramos inicio en septiembre, la estrategia “4 x 1”, en la cual cada docente desarrollaba una experiencia de aprendizaje con los niños, por lo tanto iban a trabajar con todos los grados de preescolar 4 días de la semana, 4 talleres diarios de 1 hora cada uno y solo 1 día de la semana 1 grupo diferente, de los 5 que teníamos para ese momento, se quedaría en casa para enlazarse a las 10:00 am a una sesión de zoom sin objetivos académicos y a lo largo del día realizarían actividades propuestas en una guía didáctica que cada viernes se comparte en la página web de los diferentes grados.”

Regreso a clases presenciales “en modo burbuja”

“Vi aplicada esta estrategia durante dos meses: septiembre y octubre, fueron meses satisfactorios, libres de contagio y solicité a mis autoridades escolares, no SEP, que me permitieran continuar con esta modalidad pero con la asistencia diaria de los niños, así lo hicimos hasta mediados de diciembre, en enero queríamos continuar pero tuvimos que detenernos porque teníamos casos activos de COVID y el 03 de enero que planeábamos recibir a los niños, decidimos permanecer a distancia, conforme pasaron las semanas nos dimos cuenta de que nuestros pequeños de Maternal y Kinder 1 no se enlazaban a las clases, por lo tanto hicimos un plan de integrarlos al colegio de forma presencial, pero en modalidad burbuja, entonces así estuvimos con ellos durante las dos últimas semanas de enero. Con los alumnos de Kinder 2 y Preprimaria continuamos a distancia hasta febrero en que decidimos regresar, para esas fechas continuaba el miedo en nuestra comunidad escolar, entonces se conformó un grupo multigrado a distancia, después a mediados de febrero decidimos que ya era momento de presentarse en la escuela al menos dos días de forma presencial y quedarse tres en casa.”

Hoy 28 de febrero de 2022 nuestra escuela comienza una nueva etapa en la que todas las secciones que integramos el colegio regresamos a una total presencialidad como la que teníamos hasta a mediados de marzo de 2020.

Capítulo IV: Análisis rizomático de una cartografía educativa

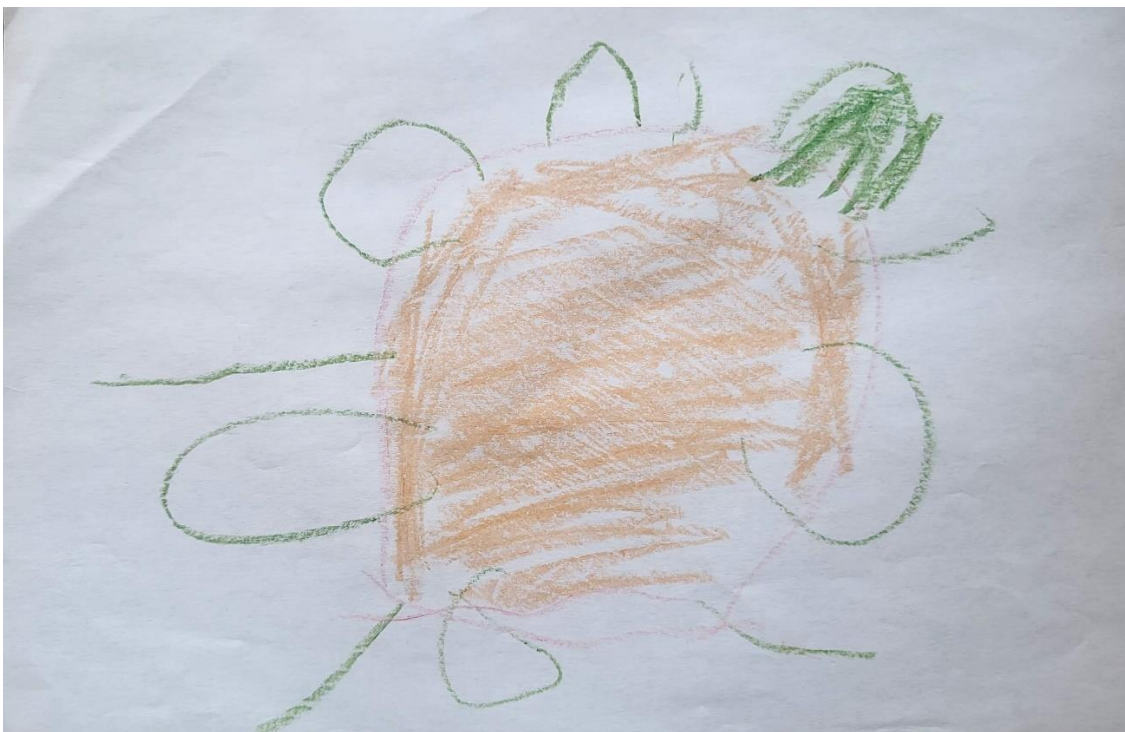
Análisis Rizomático

Se han estado escribiendo las escenas en vías de que podamos analizar las condiciones particulares de cada una, pero también lo que las atraviesa, dándonos datos acerca de las condiciones de posibilidad de cada una de estas experiencias educativas. Iremos tejiendo cómo se enlazan los diferentes vectores para poder ir comprendiendo elementos del rizoma educativo durante pandemia. Los vectores que hasta el momento podemos ubicar son: la interacción de las distintas condiciones socioeconómicas, la no adaptación a la tecnología, las diversas necesidades de presencialidad y sociabilización propias de la infancia y la adolescencia, las modalidades en que los padres son vistos y participan en el proceso educativo, las condiciones pedagógicas de la escena, es decir el modelo educativo, tradicional, humanista, Montessori, etc., cómo se vivió la pandemia por parte de los docentes, las pérdidas de sus seres queridos, el miedo de contagiarse, a morir y al sufrimiento, la pregunta de ¿qué es la vida? Mas allá de la respuesta biológica, la transición de los espacios que ocurrieron, el género especialmente respecto a la educación básica pensado desde las significaciones de la maternidad y la “Loca” y la representación y significación entre escuela y casa.

La propuesta es leer los vectores en términos de que la pandemia rompió los patrones de sociabilización educativos que se tenían, dando lugar a nuevas formas de intercambio y pensar si surgieron solidaridades inéditas como las llama Jean Duvignaud. Recuperando la pregunta de investigación **¿Cuáles son las condiciones de posibilidad, pedagógicas, simbólicas, sociohistóricas, subjetivas, contextuales, que facilitan que el vínculo educativo, en ocasiones, se convierta en experiencia, en tanto acontecimiento?** Agregamos ahora durante la pandemia y en algunas zonas de México.

La intención del texto será que cualquier vector puede conectarse con los otros, teniendo por intención que no hay uno más importante que otro, el primer vector explicado no será el más importante, es simplemente un orden necesario para la organización del texto, pero en realidad la lectura podría empezar por cualquier de éstos, por ello el empeño de decir que el análisis es rizomático.

Agregaremos también dibujos que realizaron los niños del preescolar de la escena 3 en donde se les pidió nos dibujarán su escuela, también se agregaron dibujos de adolescentes de la escuela secundaria en la que me encuentro; hicieron dibujos de ellos con sus maestros. No se realizará una interpretación de los dibujos pues la intención no es que nosotros hablemos por ellos pero se agregaran estos signos y grafías que además nos brindan una materialidad lingüística distinta formando parte del discurso y de las escenas que estamos construyendo, dando lugar a que tomen el papel de a-significantes en nuestras escenas, no pretendemos saber y hablar por la niñez, por supuesto la incluimos, siendo parte fundamental de la educación básica, sus trazos están presentes, nos abstuvimos de interpretar, al no querernos posicionar en “ellos dicen que” o “esto quiere decir que” o “podemos pensarlo así” la invitación es escuchar lo que a través de sus propias escrituras nos dicen, dando lugar a que advirtamos que algo del decir permanece opaco, y eso puede ayudarnos a acompañar/educar de otras maneras, al permanecer como potencialidad y líneas de fuga.



1 Preescolar 24 febrero 2022

Interacción entre distintas condiciones socioeconómicas.

Uno de los primeros vectores notables tendría que ver con las condiciones socioeconómicas que aparecen en los escenarios, los cuales no son lineales, sino que los actores involucrados cuentan con distintos recursos. En realidad, hablamos de una interacción entre distintas condiciones socioeconómicas, que si lo ponemos en términos de clase podría ir desde bajo hasta medio alto, lo que nos interesa es cómo esto, junto con otros factores, genera ciertas dinámicas entre docentes y alumnos.

En la escena 1 las condiciones de los alumnos son de pocos recursos económicos, lo cual influye en que muchos no tengan la posibilidad de tener un dispositivo o datos de internet para poder seguir en contacto o tener clases virtuales, mientras que al menos, la mayoría de los docentes, al parecer, si tuvieron esta posibilidad, lo

que hizo posible para la directora gestionar el espacio de reflexión con psicoanalistas de otros países de manera virtual. Este espacio tuvo algunas derivas en el reflexionar acerca de sus prácticas docentes dentro de los Consejos Técnicos Escolares, que a partir de ahora nombraremos con las siglas CTE. Los CTE son juntas que se tienen cada mes, en ésta se reúnen el o la directora y el personal docente. Tienen por intención “que se lleve a cabo el análisis y la toma de decisiones que propician la transformación de las prácticas docentes y facilita que niñas, niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión.”¹³ Quisiera remarcar estas últimas palabras para un análisis respecto a estos dispositivos: que la escuela cumpla con SU-MISIÓN.

Este formato aparece a partir de la reforma educativa del 2012, se volvió un espacio formal con la intención de que los docentes y directivos pudieran tener una mayor gestión autónoma en la toma de decisiones de lo que necesita cada escuela. Son los directivos quienes coordinan y dirigen estas juntas, la SEP manda un video del o la secretaria/o de educación pública en turno y una guía con una serie de temas y de ejercicios a realizar y a entregar a la supervisión. Tras 10 años de la implementación de los CTE, hay docentes que estas juntas les parecen inservibles, un trámite a realizar, es decir, sienten que estas juntas se han burocratizado bastante.

Hay otro punto importante a mencionar aquí que es la introducción del discurso psicológico con el pedagógico, a partir del 2017 con el nuevo modelo educativo en donde se planteó que en la escuela no se enseñaban habilidades socioemocionales¹⁴, por supuesto las y los maestros continuamente mencionan que esto no es cierto, pues si bien no estaban dentro de los planes y programas, o contenido académico y no se trabajaba de la manera en que ahora se plantea, la escuela desde sus inicios por su formato colectivo, es decir, que se estudia con otros, da lugar a que se despliegue ahí toda una serie de emociones, alteridades,

¹³ <https://seduc.edomex.gob.mx/consejos-tecnicos-escolares>

¹⁴chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.gob.mx%2Fcms%2Fuploads%2Fattachment%2Ffile%2F264246%2FLas_HSE_en_nuevo_modelo_educativo.pdf&clen=1350054&chunk=true

sociabilización, subjetividades en los cuales las y los maestros, en mayor o menor medida, dependiendo de cada quien, participan en ello. Notamos ante esto como la educación tenía una idea desprendida de la época de la Ilustración con Kant, de una división entre la razón y las emociones. Pensar que antes del 2017 no había un trabajo socioemocional en las escuelas, sugiere una imagen de los estudiantes y de educar como entes y prácticas meramente cognitivas. Meter las emociones como contenido académico no es cualquier cosa, si bien ya se habla de una relación entre pensamientos y emociones, hay una objetivación de éstas. Ahora que las emociones se han vuelto una materia, generalmente se hace a partir del enfoque de una psicología cognitiva conductual y de las neurociencias. Para el abordaje de los temas, se trabaja la autoestima, el autoconocimiento, el trabajo en equipo y el concepto de inteligencia emocional, siendo su mayor representante Daniel Goleman. Si bien con esto se propone, a estudiantes ya no solamente como entes cognitivos, sino también afectivos, prevalece una tendencia a pensarlos como seres emocionales plenamente conscientes, en donde el pensamiento es la herramienta para la autorregulación emocional y a convertirse en seres resilientes capaces de enfrentar (soportar) cualquier adversidad a partir de esto. Varios aquí, podrían denunciar que la educación socioemocional “es un discurso dominante e instrumental que obedece a intereses del sistema económico que busca a través de ella lograr una fuerza laboral y consumidores maleables” (Álvarez, Esther, 2020, <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>)

Como se mencionó, desde el modelo educativo del 2017, en el que se propuso esta perspectiva, se planteaba que uno de los ejes era formar a las docentes en este aspecto, es importante señalar que este discurso no solamente va dirigido a estudiantes, sino también a docentes. No existe como tal un programa, taller o currículo académico para formar a los docentes en este punto, generalmente se dan guías de actividades para llevar a cabo frente al grupo y en los CTE se hacen alguna actividad con “corte socioemocional” para que los docentes lo trabajen de manera escrita y se entreguen a supervisión. Las actividades generalmente van desde escribir ¿qué te hace enojar, entristecer, angustiar, etcétera?, posteriormente ¿qué se piensa cuando sientes esa emoción? y por último ¿qué podrías hacer para

reaccionar diferente?, esto parte del concepto de “Triángulo cognitivo” en donde se relacionan pensamientos, emociones y comportamiento.

Con este planteamiento hay ahora en la educación el sentido de tratar toda cuestión emocional desde lo psicológico, pidiéndole a docentes que implementen, aunque de manera superflua, este aspecto. Si bien en el 2019, el presidente actual Andrés Manuel López Obrador, dio marcha atrás a esta reforma educativa, que es importante señalar era más una reforma laboral, el discurso psicológico de educación socioemocional ha prevalecido.

A partir de lo anteriormente planteado el espacio de reflexión pandémico de la escena 1 emerge como una posibilidad de un espacio Otro de lo que son los CTE, es decir, un espacio alterno que de alguna manera denuncia lo burocratizado de estos espacios docentes y la necesidad de pensar desde otros lugares la práctica.

Se comenzó por pensar la multiplicidad respecto a las interacciones de las diferentes condiciones socioeconómicas de los actores de un escenario, dirigiéndonos hacia una de las líneas, que es pensar la aparición del espacio de reflexión docente de la escena 1. Tomando otra, ahora, pensemos a los alumnos, los cuales, ya sea porque los padres murieron o perdieron el trabajo en la pandemia, se vieron en la necesidad de ponerse a trabajar, además de que varios no contaban con la posibilidad de tener un dispositivo y datos de internet para las clases. Una de las preguntas resonantes tiene que ver con los comentarios que realiza uno de los docentes, de manera muy puntual e interesante, pues nos pone a pensar en sí la educación mejora la posibilidad socioeconómica de las personas, siendo significativo, pues es una de las versiones acerca de la educación, socialmente se dice “estudia para que tengas un mejor trabajo, para que ganes más”, como bien menciona el profesor, a lo mejor estudiar no significa, hoy día, o no garantiza, más bien, tener la posibilidad de un auto o una casa, sin embargo, puede que en alguna medida, haya al menos una mejora respecto a ciertos recursos, tanto simbólicos como económicos.

No obstante, brota la cuestión del saqueo de las escuelas y especialmente en el estado de Sinaloa. En pandemia más de 10, 000 escuelas fueron saqueadas, se

llevaron los cables de electricidad, bombas de agua, tazas de baño, computadoras, muebles escolares, como escritorios y sillas; fueron vandalizadas, rompieron vidrios, puertas y se grafitiaron paredes. En la Ciudad de México fueron alrededor de 207 escuelas, mientras que en Sinaloa hasta octubre de 2021 se tenía un registro de 284¹⁵, se calcula que en Culiacán fueron alrededor de 100. Este dato que apareció en el campo durante las entrevistas de la escena 1, marcó que las escuelas quedaron sin agua y/o luz, lo cual imposibilitaba el regreso presencial, perjudicando evidentemente a los estudiantes infantiles y adolescentes, en contextos que era muy necesario por no contar con los recursos económicos para la educación virtual pero además por la necesidad respecto a lo presencialidad de este nivel educativo. Es una situación que, si bien apareció en este caso, sucedió alrededor de todo el país, siendo Jalisco y Veracruz de los estados más afectados. ¿Por qué saquear y vandalizar las escuelas? Si bien esta pregunta supera los límites de esta investigación y abordaremos desde distintas líneas, lo cierto es, que ante este contexto podríamos hablar del poco interés y cuidado hacia las infancias y adolescencias en nuestro país. ¿Cómo no pensar, como maestro, que le miento a mi alumno cuando le digo que estudiando le irá mejor, ante esta realidad social? No podemos negar que el desmantelamiento de las escuelas durante la pandemia afecta el vínculo educativo, por más que éste no se reduzca al establecimiento, hay una correspondencia entre ambos. Uno de los dobleces que podemos plantear es que el docente puede sentir que su labor está seriamente limitada, en tanto, no hay muchas posibilidades respecto a la mejora de tener mayores recursos económicos o una mejor calidad en vida en ese aspecto. Vale la pena preguntarse nuevamente sobre los límites respecto a esta versión de la escuela, pues incluso de una manera tergiversada puede dar la idea de que a quienes es necesario educar es a los pobres, o en otros escenarios, ustedes saben existe la psicoeducación a los locos.

¹⁵ <https://punto.mx/2021/10/16/al-menos-284-escuelas-publicas-de-sinaloa-han-sido-objeto-de-robos-y-387-estan-sin-luz/>



2 Secundaria 09 mayo 2022

En la segunda escena la condición socioeconómica es parecida a la primera en tanto los alumnos y sus familias cuentan con pocos recursos económicos, no hay posibilidad en varios casos de tener un dispositivo y datos de internet, mientras que a la planta docente si cuenta con ello. Si bien podemos pensar que ante estos panoramas pueden surgir miradas asistencialistas por parte de los docentes, sugiere más bien un vínculo de cuidado. En esta escena, una de las acciones primordiales que se llevaron a cabo fueron las visitas domiciliarias, a riesgo incluso de contagiarse. Reflexionar este acto implica también otros que se venían dando desde antes de la pandemia; para la maestra y orientadora S era importante ayudar a sus alumnos desde lo que pudiera brindarles, ya sea comida, materiales escolares, ayuda con los docentes que tuvieran conflicto, entre otros. La pregunta está en ¿si estos actos son desde una mirada asistencialista o son parte de una línea de fuga respecto a su función?

Para eso es necesario pensar la relación entre asistencialismo y educación. El asistencialismo tiene antecedentes bastante antiguos y sobre todo religiosos. La

problemática con esta mirada es que se construye una alteridad, desde la desventaja, significando la diferencia como otros que necesitan que se les ayude o apoye, desde lo que se les pueda dar, ya sea materialmente o en término de saber, es decir, desde el “yo sé lo que necesitan o les falta y se les brindará”, propiciando, una idea de sujetos, desde la pasividad.

“algunos de estos procesos serán la relación afectiva que se establece con los alumnos y por ello se prioriza un aspecto: o el académico o el emocional, lo que convierte la enseñanza en procesos de asistencia, y a pesar de que los docentes consideran que están haciendo un buen trabajo, privilegian la contención afectiva en detrimento del desarrollo de competencias académicas. Es por ello que el reconocimiento de la diversidad se promueve desde un parámetro de asistencia” (Castro, 2014, p. 148)

Cómo nos relacionamos con la diferencia, implica como nos relacionamos con los otros, en este caso, incluye la mirada que se tiene de los alumnos, adolescentes que viven en un contexto particular que contiene problemáticas sociales y económicas particulares como: no poder contar con dispositivos e internet, no poder contar con agua potable y luz en sus casas, no tener el dinero suficiente para comprar el cuadernillo de la escuela, tener que trabajar, entre otras. Ante esto puede que S mire a sus alumnos en un estado de vulnerabilidad, con varias necesidades no cubiertas, y en ocasiones, busca poderles otorgar algunas de ellas, sin embargo, las visitas domiciliarias, no fueron algo que se enmarcara en esta mirada, sino que fue un acto que involucraba querer sostener y conservar el vínculo educativo con las condiciones que la realidad encuadraba. Podríamos decir que fue a partir de su mirada asistencialista que buscó realizar algo al respecto, pero lo que realmente aparece es la relación entre cuerpo y vínculo educativo; para S no hay vínculo educativo, sin los abrazos, sin los rostros de los padres de familia, sin poder explicar en presencia los contenidos de lectura y escritura y para ello necesitó realizar las juntas durante la pandemia y las visitas domiciliarias, rompiendo incluso con la indicación que había en ese momento por parte de las autoridades. Podemos, así, notar que la insistencia acerca de los vínculos afectivos, en este caso, está

atravesada por el cuerpo. Esto tiene muchísimas derivas que se enlazan con los otros vectores pero que iremos conectando más adelante.



3Preescolar 24 febrero 2022

En la escena 3 la interacción entre las condiciones socioeconómicas se da de una manera diversa. En esta escena los alumnos y sus familias parecen tener posibilidades económicas medias altas, haciendo del vínculo y de las relaciones de poder algo no tan vertical entre los actores, además, se posibilitó de alguna manera que se fuera construyendo el proyecto, aun así, es interesante las formas de intercambio que aparecen en esta escena, pues la colaboración no se redujo a una cuestión monetaria, sino que se aportó desde la asesoría legal, la búsqueda del inmueble donde ahora está la escuela, donar materiales educativos y lúdicos, apoyar cuando se pintó y arregló el lugar, entre otros.

Los alumnos al tener cubiertas sus necesidades materiales no son vistos desde una mirada asistencialista, lo que produjo el encuentro del vínculo acá fue otro tipo de necesidad, de presencialidad y de sociabilización propia de su edad, lo cual desarrollaremos en otra parte, pero es importante ir marcando las diferencias.

En la escena 4, pareciera que los alumnos tienen recursos pertenecientes a una clase media alta, por otra parte, los docentes no tanto, ya que el hecho de que la escuela perdió casi la mitad de su matrícula, implicó la pérdida de varias docentes, además de que el desgaste económico de la enfermedad, si bien fue posible, implicaba una gran preocupación.

Transición de espacios.



4 Preescolar 24 febrero 2022 una niña llevada por el viento a la escuela

Otro de los vectores es en relación con la transición de espacios que se dio durante la pandemia. Podemos comenzar que de entrada con el confinamiento la mayoría de las personas se replegó en sus casas, el confinamiento planteó el trastocamiento de los espacios, casa, oficina, escuela, se trasladaron a un solo, dando lugar a que se habitará de otras formas las calles y algunos inmuebles. Durante la pandemia fue interesante que se comenzó a ver la oportunidad, por parte de varios animales, de ocupar otros espacios, como fue en Japón que se observó ciervos en las calles, cabras en Reino Unido, delfines y patos en los canales de Venecia, pumas en Chile,

en México, en la zona del Caribe se observaron cocodrilos y especies en peligro de extinción, como los hocofaisanes en la zona de carreteras.

Otro ejemplo es la toma de algunos edificios gubernamentales como el de la CNDH (Comisión Nacional de los derechos humanos) por un colectivo feminista o la toma del INPI (Instituto Nacional de los pueblos indígenas) por la comunidad Otomí. Situaciones que se dieron en parte por el trabajo en casa que se estaba llevando a cabo. En particular, una de las cosas que pasaron en las escuelas que no están siendo ocupadas, la encontramos en la escena 1, si bien no fueron tomadas, fueron de alguna manera apropiadas, por ciertas personas al ser grafiteadas, saqueadas y vandalizadas. Rafael Delgado y Valeria Falletti (2021) en su texto “Casas tomadas, Habitabilidad, comunidad y espacios públicos en tiempo de pandemia.” Plantean al espacio como una de las condiciones constitutivas de la subjetividad, es decir, que estas transiciones de los espacios en pandemia conllevan a reflexionar en las formas de habitar y en las significaciones respecto al adentro y al afuera del espacio, que sabemos son límites difusos, en tanto, no están claramente delimitados, es difícil saber claramente dónde termina y comienza el otro, un poco como en la noción de sujeto pensado como pliegue, hay un afuera del adentro y un adentro del afuera; aun así es importante señalar que generalmente hay una construcción de cierta línea que delimita uno y otro, para ellos, está puesta en lo que es el espacio público y privado.

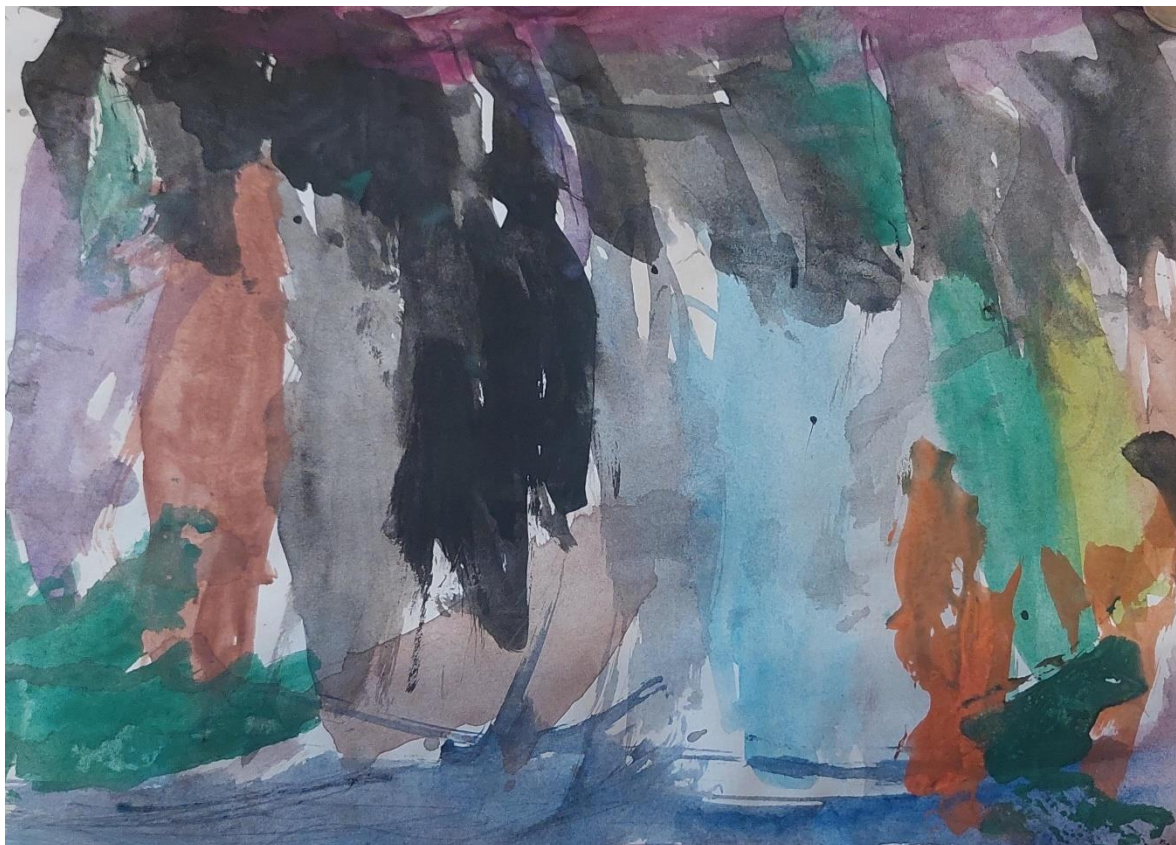
Si la escuela y la oficina se “metieron” en la casa, lo que pasó con estos otros espacios, es que se pueden considerar como abandonos, en términos de que no estaban siendo ocupados, anunciando cierto desdibujamiento del Estado, al ser quien de alguna forma determina qué es de quién, esto se vio difuminado, con los ejemplos anteriormente planteados, o como los mencionaron los autores. Con el texto en Sopa de Wuhan de Agamben (2020) “Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemia” pareciera más bien se tomaron medidas o prácticas propias de un Estado de Excepción. Sin esta mediación, el saqueo y vandalización nos muestra una forma de pensar lo público como lo que “es de nadie y es de todos”. Las escuelas al estar desatendidas tuvieron cierto tipo de apropiación particular,

que es la de hacerlo desde cierta violencia o agresividad. Insisto, un poco, en esta parte de preguntarnos ¿por qué pasó particularmente en las escuelas de educación básica?, pues hasta donde sé, esto no ocurrió en otros espacios o al menos no tan recurrentemente. ¿Por qué uno maltrata o destruye “sus” cosas? Les propongo pensar esto con Winnicott (1959) y el objeto y los fenómenos transicionales, los cuales propone como zonas que no pertenecen ni a un adentro, ni a un afuera, un espacio entre el yo y el no yo, entre la realidad psíquica y la exterior; para el autor este objeto o fenómeno ayuda en el proceso en el que el bebé pasa de estar fusionado con la madre a poder concebirse como separado de ella, es decir, a construir fronteras que permitan cierta diferenciación con los otros, a partir de cierta apropiación particular de un objeto. Las características de la relación con este objeto son: que el bebé adquiere derechos sobre el objeto, es decir, que no es un objeto interno, sino que se le posee, aunque es importante mencionar que tampoco es externo. Es amado y mutilado con excitación, es decir, se le muerde, chupa, corta y es importante que sobreviva al amor, odio y agresión del que es depositario.

Ante el desdibujamiento del espacio del adentro y afuera por la pandemia podríamos leer el saqueo y vandalización de las escuelas de nivel básico, como un objeto y fenómeno transicional, el cual respondía a una necesidad de cierta construcción de fronteras. Con esta interpretación no deja de pasar por mi mente, claro, ¿qué otro elemento social podría ser un objeto transicional, sino las escuelas de nivel básico? Al ser la primera institución, después de la familia, para la sociabilización humana.

Vale la pena mencionar que ante este proceso es necesario, para los sujetos, se establezca cierta ilusión que gradualmente ayudará al soporte de las desilusiones o frustraciones que conllevan el destete o algunas castraciones simbólicas posteriores, es decir, que este proceso ayuda a la tramitación simbólica de lo que podemos llamar traumático, en termino de que se experimenta una ruptura con la continuidad de la vida. Vale la pena preguntarse si la aparición de este fenómeno indica algo solamente en relación a la necesidad por lo acontecido durante la pandemia o si la pandemia posibilitó la emergencia de procesos necesarios respecto a las alienaciones vividas socialmente en la actualidad, para explicar

mejor, podemos preguntarnos si hoy día se están generando procesos sociales en donde hay una enajenación tal, que es difícil diferenciarse, siendo, entonces, indispensable que haya sucesos ,que, por ahora, llamamos transicionales.



5 Preescolar 24 febrero 2022

En las escenas 2 y 3 tenemos otras formas de transición de espacios, en tanto es más bien un deslizamiento, de dónde se van dando las experiencias educativas, que en términos subjetivos tendrían ciertos sentidos. En la escena 2 la escuela aparecía con la intención de ser un lugar de resguardo para ciertas problemáticas sociales y familiares, la idea es que estaban mejor adentro que afuera. Con la llegada de la pandemia y todos yendo a nuestras casas, esto ya no fue posible, ante esto S comenzó ir a sus casas, esto le brindo una comprensión mayor respecto a las condiciones de los alumnos, pues si bien sabía que varios de ellos tenían dificultades económicas, le dolió mucho presenciarlas, sin embargo, es importante

decir que se formó otro tipo de vínculo, ya no solamente con los alumnos, sino con las familias, trazando así una comunidad distinta, recibió comida y agradecimiento por la labor que realizó. Que la escuela se haya movido a las casas, en este caso, posibilitó una ampliación dentro del vínculo educativo, la interacción dentro del espacio que se considera privado, abrió la posibilidad de otros tipos de intercambio representados, algunas veces, a partir de la comida, lo cual no es un elemento cualquiera, ya que implica algo valioso, en términos de necesidad, que se comparte y que posibilita la construcción de otros modos de vincularse. Las visitas domiciliarias no se percibieron como una invasión de la escuela a la casa, sino que propiciaron una sociabilización distinta a la que había cuando los estudiantes acudían a la escuela.

Por otra parte, en la escena 3 hay la transición por varios espacios, en la cual se fue construyendo en paralelo una experiencia y subjetividad educativa particular. Comenzó en el espacio público como lo es un parque, lugar en el que se encontraron, algunos pocos, durante la pandemia y dónde se generó un suceso de una niña no queriéndose acercar a otra, lo cual dio lugar al desenlace posterior de la escena, que fue la de la importancia de contacto y sociabilización para niños pequeños y lo que estaba generando la pandemia con relación a eso. Se transitó del espacio público al privado, del parque a la casa, apareciendo ahí algo acerca de la educación. Pues si bien no se especificó en la invitación a los demás que se trataba de una escuela, la casa de Pe se adecuó, a manera de aula de una escuela Montessori, con mobiliario, acorde a la edad de los niños, para que el material fuera accesible (por el tamaño) con mesitas de trabajo y material Montessori de lenguaje, matemáticas, etc. De la escuela/casa se pasó a un lugar semiprivado/público por decirlo así, en tanto, no es la casa de una persona, pero tampoco es el parque. Fue ya el inmueble en donde se está haciendo la escuela. Que lo educativo aparezca en la transición de espacios públicos y privados habla nuevamente de esta institución civilizadora o cultural y socializadora haciendo evidente la diferenciación con lo que es la escolarización en términos más institucionales, burocráticos, estatales y formales.

En la escena 4 apareció el espacio virtual en esta transición de espacios, una de las cosas interesantes que propuso la escena fue un espacio virtual de escucha a los padres de familia y posteriormente comenzar a encontrarse presencialmente en modo burbuja, es decir de a pocos niños para que hubiera un poco de interacción entre ellos. También podemos preguntarnos ¿qué paso con los niños que ya no continuaron en esta escena?, pues la escuela perdió casi la mitad de su matrícula, podemos pensar que se fueron a homeschool o a lo mejor aparecieron en otras escenas como es el proyecto de la escena 3.

El género pensado desde las significaciones de la maternidad y la “loca”



6 Secundaria 09 mayo 2022

El género es una de las variables que apareció dentro del campo. Cómo se vive el mundo y la educación desde el ser hombre o mujer, no es lo mismo, hay muchas

formas en las que aparece, tomando relevancia en esta investigación, justo por la relación entre educación básica y las mujeres, siendo que es en ellas donde recae mayoritariamente este encargo social. En las Escuelas Nacionales Normalistas con licenciaturas ligadas a la educación a nivel básico, tres de cuatro maestros son mujeres¹⁶, mientras que ya en la práctica, dentro de las aulas mexicanas, dos de cada tres docentes son mujeres.

Lilia Nieto (2016) en su tesis hecha dentro de la primera generación de este posgrado, y que dio lugar después a un libro llamado “Pedagoga ¿ser-vil? Institución, poder y sujeción” propone una relación entre el personaje de la pedagoga y de la monja para reflexionar acerca del encierro dentro de las vestiduras institucionales educativas y la reproducción de poder que, sin darnos cuenta, se realiza a través de esta labor al insertarse en métodos de control y disciplinamiento propios de la institución educativa.

Es notorio en la escena 2, al menos en esa comunidad las madres son las que continúan con la labor educativa de los hijos, al ser las que están pendientes de las tareas o de lo que se necesita o piden para la escuela, esto se torna más evidente ahora en pandemia, ya que en esa comunidad los hombres que solían trabajar en obras de construcción al quedar paradas quedan desempleados. Las madres son las que sostuvieron la economía de la casa al trabajar, en algunas maquiladoras de Querétaro, situación que se dio cuenta la maestra al hacer las visitas domiciliarias y que se relaciona con las dificultades económicas que tenían las familias. Esta situación trae la problemática respecto a la distribución de tareas/trabajo que hay en el hogar. Si bien la adquisición económica mueve de lugar a las mujeres dentro del hogar; la crianza de las infancias y adolescencias, que no se reduce a cuidados físicos del organismo como son la alimentación, la higiene, etcétera, sino que incluye la sociabilización, los aprendizajes, el cómo se vive, lo cual es fundamental en relación con los devenires subjetivos, sigue recayendo en gran medida, al menos en las mujeres de esta comunidad, ¿Qué pasará en relación a los roles sociales de

¹⁶ [https://www.educacionfutura.org/las-mujeres-en-la-escuela-mexicana/#:~:text=En%20la%20formaci%C3%B3n%20docente%20tambi%C3%A9n,mujeres%20\(SIBEN%2C%202019\).](https://www.educacionfutura.org/las-mujeres-en-la-escuela-mexicana/#:~:text=En%20la%20formaci%C3%B3n%20docente%20tambi%C3%A9n,mujeres%20(SIBEN%2C%202019).)

las mujeres y hombres de esta comunidad después de lo que cambió la pandemia dentro de esta escena? Es una de las preguntas que vale la pena poner, aunque evidentemente nos marca otro de los límites y alcances de esta investigación.

Por otro lado, que las mujeres que nos dedicamos a la educación básica podemos tender, en ciertos momentos, a una reproducción de la educación en su papel más doctrinario y disciplinario, no me cabe duda, sin embargo, parte de lo que en esta investigación interesa es, poner énfasis en cuándo logramos hacer algo distinto en relación con eso.

Para iniciar hay que mencionar que la mayoría de las participantes en este proyecto son mujeres y valdría la pena decir que son mujeres con estudios en relación con la educación, ya sea licenciatura de educación a nivel primaria y secundaria, o la especialidad de filosofía Montessori, o una maestría en educación. Con estudios en relación con la psicología, ya sea licenciatura, maestría o especialidad en psicología o formación psicoanalítica y si bien han sido docentes, han ocupado u ocupan puestos que implican cierta gestión de dirección.

Esta combinación habla de cierto sector en particular que pareciera tener cierta potencia en relación con agenciamientos, en términos de deseo, para que aparezcan otras versiones educativas. Si bien sabemos hay una alianza entre educación y psicología para la normalización de los sujetos, por ejemplo, la conjunción entre métodos de control y disciplinarios que proponen ideas como etiquetar con diagnósticos a las diferencias o de proponer alumnos y docentes más productivos y “eficientes”, a partir de conceptos como la regulación emocional y la resiliencia, puede haber otra coalición que dé lugar a intentar construir una escuela que aloje hospitalariamente algo de los otros, infantes y adolescentes. Las participantes de este proyecto muestran justamente una búsqueda, desde su formación y puestos educativos, para concebir distintos a sus alumnos, ya sea desde pensar su lugar como autoridad y sus estrategias pedagógicas o desde concebir la escuela como un lugar para que las y los chicos sean felices o la de construir un proyecto con lazos comunitarios, que, a pesar de la contingencia pandémica, dé un lugar primordial a la sociabilización en el desarrollo infantil.

Otro aspecto con relación al género que emergió fue la maternidad. Educación básica y maternidad de alguna manera podrían pensarse han estado entrelazadas pues la educación de niños y adolescentes implica no solamente una cuestión de contenido o conocimiento respecto a las matemáticas o la lectoescritura, sino por el momento en que se encuentran los estudiantes, implica también pensar en formas de crianza, no solamente por los miembros familiares, sino por la manera en que la educación forma parte del proceso de ciudadanía y de responsabilidad social que tenemos todos en relación a las infancias y adolescencias.

Por ello, de cierta manera, puede haber una idea respecto al maternar y educar, siendo complejo el asunto, pues como ya bien nos dice Ana María Fernández en “La mujer de la ilusión” a las mujeres las rondan los mitos del amor romántico, de la pasividad de la erótica y la de ser madres, produciendo una forma de subjetividad que dificulta los procesos de autonomía y emancipación. Dentro de las escenas hay una tendencia a pensar la maestra/madre por la proximidad en los vínculos que S construye dentro de la escuela y por algunos cuidados que brinda respecto a cosas que a los maestros les molestan, como es, no forrar los cuadernos o no tener un lápiz; ella les ayuda en cosas que pueden considerarse no son su responsabilidad, pues en realidad estas acciones van más allá de su función. En su rol institucional, no está ayudarles en estas cosas a sus alumnos, por eso también aparece la palabra Loca, en tanto sus prácticas se salen de lo esperado o de lo común.

Mientras algunos podrían leer esto como una sobreprotección o no hacer responsables a los alumnos, la pregunta está por la responsabilidad que puede tener una o un alumno que no tiene las posibilidades económicas para hacerse cargo respecto al material escolar, hay una frase que retomo en este punto dentro de la escena 2 “no hay que verlos con lastima sino ayudarles a integrarse” es un comentario evidentemente por la equidad, pues no todos tienen las mismas posibilidades. S sabe que esa ausencia de posibilidades limita fuertemente la integración de los alumnos, lo cual es relevante, pues justo es una de las dificultades que se le presenta ante la idea de pensar la escuela como un refugio o un espacio agradable que “educe con amor” a los alumnos.

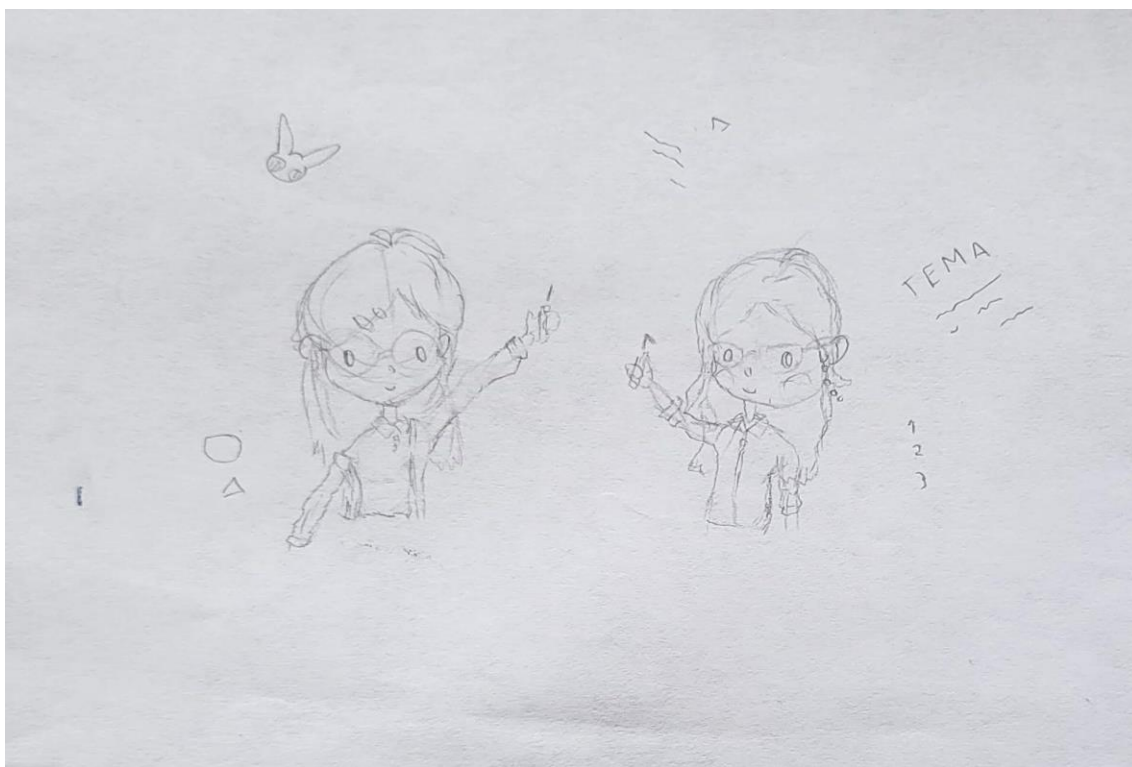
Si bien la maternidad puede producir mujeres posicionadas en un “ser para otros”, en este caso, puede que eso se traduzca de otra manera al conectarse con la palabra maestra; la vocación docente de S está atravesada por la de matinar, además, como plantea en su discurso, es justo una de las problemáticas que viven actualmente sus alumnos, padres que están pero no están y que por ello hay cierto abandono que podemos asumir como afectivo, desde el punto de vista de lo que se mencionó anteriormente respecto al cuerpo. ¿la maternidad y locura en la docencia tienen un componente de potencia? Me parece que en algunas circunstancias sí, en tanto, mueve a los docentes de lugar, respecto al rol institucional que se espera de ellos.

S fue más allá e incluso, en contra, de lo que las autoridades señalaban, llegando al grado de ponerse en riesgo respecto a contagiarse ¿esto forma parte del disciplinamiento de los discursos de poder respecto a la educación y las mujeres? o ¿hay un sentido, con relación a la maternidad, la docencia y al vínculo, a lo que es la vida, que vale la pena recuperar en estas prácticas? Ser madre y loca en la docencia como una posibilidad de modo de subjetivación que saca de la lógica institucional.

En la escena 3 la maternidad también atraviesa toda la escena, mostrando las vicisitudes, complicaciones y dificultades respecto al ser mujer y madre, las alegrías, pero también las tristezas, los enojos, la soledad, que se puede sentir en esos momentos, a pesar de que se ame al hijo o hija, las complicaciones de las parejas de convertirse en padres, el trabajo del hogar y laboral, etc. El estudio educativo de la filosofía Montessori brindó la posibilidad a Pe, a que, en ese momento, en que la hija le requería de mucho tiempo y de su cuerpo, volteará su mirada, su atención y su mente hacia ciertos intereses que le motivaban.

Podemos ver, nuevamente, estos vectores (maternidad y educación) cruzándose, conectándose, el interés de Pe porque su hija socialice con otros niños, es decir, por un interés materno, con su interés educativo, dando lugar al nacimiento del proyecto. No podemos olvidar también que la educación tiene una gran relación con lo femenino por el vínculo con su abuela.

Si me permiten, quisiera hacer una reflexión en torno a la etimología de la palabra madre, proviene del latín “mater” significando matriz, que a su vez viene del latín matrix. Además de hacer referencia al útero, puede ser entendida como algo que da forma, un molde o como un soporte, el sufijo “trix” se usa específicamente para indicar agente femenino. Hasta aquí podíamos decir que se trata de un agente femenino que da forma. Madre suele hacer referencia también a lo nutricional, a lo que alimenta, en psicoanálisis, sabemos que eso no hace referencia al alimento literal, sino también a todo lo que implica en relación con lo simbólico, lo cual tiene una relación directa con la vida humana. En ese sentido, también está la expresión “Alma mater”, que literalmente significa madre nutricia y que se utiliza metafóricamente para referirse a la universidad, el alimento también puede tener una correspondencia a lo que es la escuela. Siendo así, podemos pensar la proximidad que puede haber entre lo materno, lo femenino y lo educativo, que, al no ser entendido, se le pone del lado de la locura, pero que, en términos de potencia nutricia, ligada a la construcción de vínculos, nos lleva a pensar en la vida misma.



7 Secundaria 9 de mayo 202

Cómo vivieron la pandemia los docentes.

La pandemia trajo consigo un gran riesgo a enfermarse y a morir. En el mundo se calcula que, hasta abril del 2022, alrededor de 6,225,063 personas han fallecido a casusa del virus, en México específicamente son alrededor de 324.334¹⁷, al menos en cifras oficiales. En cada escena vivieron la pandemia de modo distinto, en la escena 1 no hubo muchos comentarios respecto a pérdidas o contagios cercanos, en la escena 2 para la docente hubo dos pérdidas, la de su padre y la de su cuñada, en la escena 3 no hubo contagios, ni perdidas, y en la escena 4 hubo contagios en su familia, ella misma y perdidas familiares.

Hubo personas que rápidamente se adaptaron al encierro, mientras que para otras les parecía enloquecedor, la conjunción de espacios, escuela, casa, provocaba sentir una saturación respecto a que había varias demandas jugándose a la vez, al haber la posibilidad de atender al mismo tiempo a la familia, a los alumnos, las tareas del hogar, etc.

En la escena 4 en particular se manifestó con fuerza el sufrimiento y la muerte que implicaba esta experiencia, ya que incluso hubo ideación suicida. Durante el primer año de la pandemia el número de suicidios fue inédito, siendo de 7, 869 casos,¹⁸ el mayor número en toda la década, y tuvo un incremento del 9 % respecto al año anterior. El Estado de México fue el lugar en donde hubo el mayor registro, como tal, aún no hay estudios respecto a la relación entre la pandemia y los suicidios, pero se tiene conocimiento de varias problemáticas involucradas como el incremento de la violencia intrafamiliar¹⁹, fuertes problemas económicos para varias familias, se registró un aumento de diagnósticos en las clínicas psiquiátras, como trastornos de ansiedad, estrés postraumático, depresión, fobias sociales, entre otros.²⁰ Por lo que es importante reflexionar acerca de las implicaciones de las problemáticas sociales y emocionales respecto a la pandemia y los suicidios, en

¹⁷ <https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus/mexico>

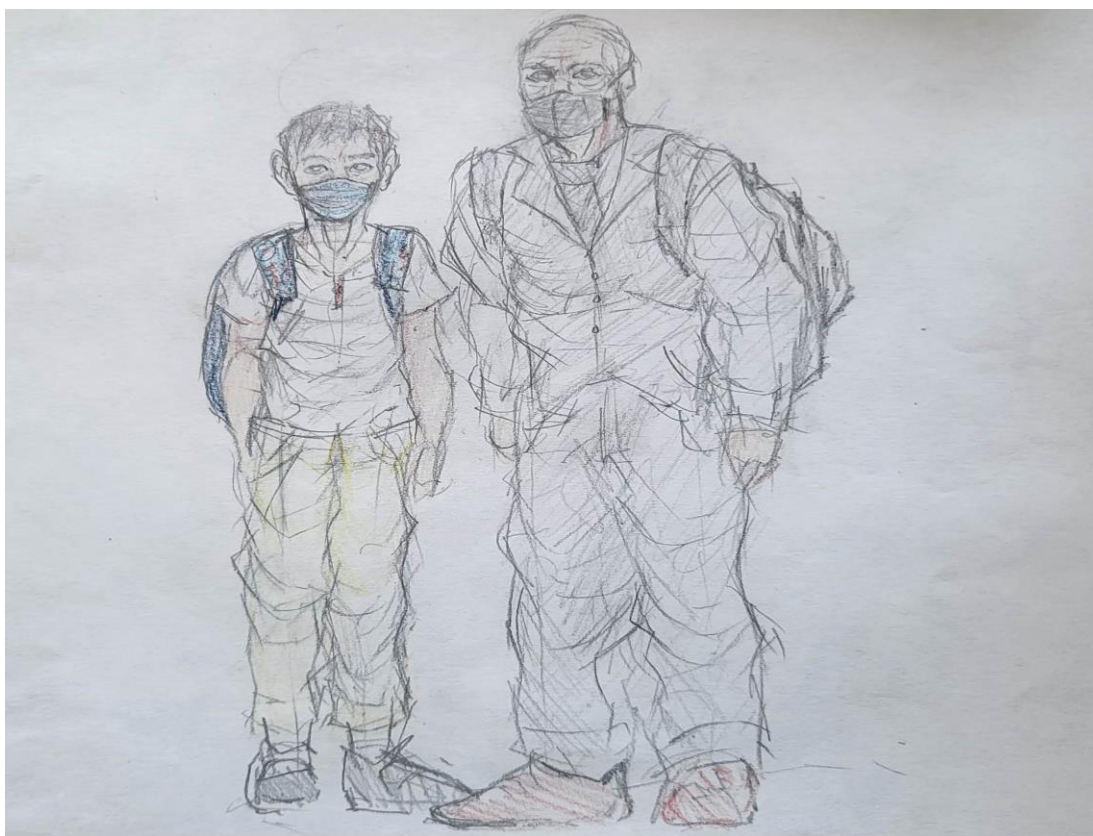
¹⁸ <https://www.eleconomista.com.mx/politica/El-ano-de-la-pandemia-tambien-fue-el-ano-con-mas-suicidios-en-10-anos-20210815-0004.html>

¹⁹ <https://www.gaceta.unam.mx/aumentan-suicidios-en-ninez-y-adolescencia-durante-la-pandemia/>

²⁰ <https://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202107/301>

nuestro caso nos centraremos especialmente en una lectura respecto a los intentos y pensamientos sobre el suicidio al momento de estar contagiado.

En México hubo varios casos de personas hospitalizadas contagiadas de Covid con amenaza o intento de suicidio de aventarse por la ventana. La cuestión, de las experiencias al contagiarse, están marcadas por el uso de la tecnología, lo cual implicó que había mucha circulación de información, generando como ramificación, que un discurso que ya venía desde antes tomará mucha fuerza, el ya conocido movimiento antivacunas y las teorías de conspiración, lo cual, al inicio, generó en un sector de la población una negación respecto a la enfermedad y desconfianza hacia lo que indicaban los órganos de poder gubernamental.



8 secundaria 9 de mayo 2022

Por otro lado, circuló bastante las altas cifras de los fallecimientos y complicaciones que tenía la enfermedad. Si bien hubo mucha incertidumbre respecto al virus y el desarrollo de éste en los cuerpos, pareciera que simbólicamente Covid significaba una cosa, muerte. Esto ha ocurrido anteriormente con otras enfermedades, como

es el cáncer, en donde tener ese diagnóstico, al menos hace varios años, se sentía como una sentencia de muerte. Ante esto la angustia de salir positivo era de gran intensidad llegando al punto de que solamente podría colmarse llevando a cabo un acto como el suicidio.

Paradójicamente morir parecía una mejor opción ante el escenario de estar contagiado. El discurso estatal si bien quería hacer énfasis en resguardar, con sus medidas de higiene, la vida biológica, es decir, la vida pasó a estar reducida al no contagio, mientras no te contagies hay un “hacer vivir” pero al momento de contagiarse se podía volver un “dejar morir”. Si bien no se sabía cómo atender medicamente la enfermedad, más que intentando contrarrestar lo que iban presentando los pacientes, la cantidad de contagios y de gente que necesitaba servicio médico sobrepasó por mucho los recursos económicos, materiales y de personal en los hospitales públicos. Sabemos, desde antes, aunque se manifestó ahora con mayor intensidad, que salvaguardar la vida tiene que ver con la posibilidad económica. Si bien algunos autores plantearon que por el desconocimiento del virus el capitalismo ahí no operaba, con el tiempo vimos que de alguna u otra forma la posibilidad economía si intervenía en la posibilidad de tener una cama o un tanque de oxígeno en un hospital.

Las medidas de higiene que implicó la pandemia tomaron fuerza en el sentido biopolítico, del control y administración de los cuerpos y de la vida, para después aparecer la necropolítica, la administración de los cuerpos y la muerte. Estar contagiado significó, para muchos, ser “un irresponsable social”, hubo una cierta culpabilización, por parte de cierto sector de la sociedad, de haber contraído la enfermedad. Polarizándose, estaban los que se molestaban por aquellos que no se cuidaban” suficientemente” bien “poniendo en riesgo” a todos, por otro lado, estaban los que no creían en el virus, no les parecía necesario realizar las medidas de higiene e incluso pensaban que se les estaba matando, de otra forma, en los hospitales o hubo quien, contagiados, fueron a lugares concurridos como las playas, etc. “Te enfermabas por no cuidarte” y eso significa que “podías/merecías morir”. Hubo ciertos casos de personas, viviendo en edificios, queriendo sacar a alguien de

su departamento por estar contagiado, y quien no quería que médicos y enfermeras vivieran en donde ellos. El vínculo se vio reducido a la relación biológica de quién vive y quién muere, “la muerte del otro implica la supervivencia de algunos.”

Es relevante mencionar, que ante este panorama aparecen por supuesto las figuras de las personas que no podían quedarse en casa, como una medida de cuidado pues eso implicaba el dejar de percibir económicamente lo necesario para su subsistencia, continuaron laborando sin parar, las personas dedicadas a la recolección de basura, los repartidores de plataformas virtuales, los empleados del grupo Salinas Pliego; también están las personas que residen en la calle.

Las personas contagiadas que intentaron suicidarse me parecen dan cuenta, en su dimensión más extrema, de esta premisa y lógica necropolítica, que opera actualmente en nuestra sociedad. Ante esto ¿qué nos esperaba al estar contagiados de Covid? La angustia de sabernos esperando la muerte, no solamente por las limitaciones medicas respecto a la enfermedad y la incertidumbre de cómo se desarrollaría en nuestro cuerpo, sino por el lugar que se pasaba a ocupar socialmente al ser diagnosticados.

En la escena 4 llegó un punto para la directora en donde su familia y ella misma al estar contagiados, junto con la enorme cantidad de dinero que estaba teniendo que gastar para atenderse medicamente, no poder estar junto a su hija y que ya no podía continuar, como le gustaría, trabajando en la escuela. Aquí podemos observar una unión entre estas lógicas necropolíticas y la sociedad de rendimiento que plantea Byung Chul-Han (2018) como mencionamos anteriormente, la estrategia de la SEP con sus habilidades socioemocionales y la resiliencia plantea a los docentes una auto explotación extrema al grado de que al no poder trabajar por estar contagiada implicó el derrumbe de todo lo que significaba su vida, el Covid es muerte o las ganas de ya no querer seguir viviendo aparecieron como una realidad cuando todo esto estaba ocurriéndole.

En esta parte también surgió otro de los límites de la investigación pero que es necesario mencionar, la afectación que tuvo el discurso religioso en esta situación al pertenecer a la congregación de los Testigos de Jehová, si bien hubo cierta

solidaridad de la comunidad al llevarle medicamentos y dinero para apoyar a la directora, es importante mencionar que este tipo de discurso suele poner que todo lo que sucede es una voluntad de Dios ¿Por qué Dios decidiría enfermarnos y que hubiera tanta muerte? ¿es un castigo, es que nos abandona, es por nuestros pecados? son preguntas que pueden haber surgido y que interferirían en cómo se vive una pandemia.

La no adaptación a la tecnología

No podemos negar que la pandemia trajo consigo una revolución tecnológica, que, si bien desde hace décadas estamos inmersos, la pandemia supuso, para los docentes, integrar muchas plataformas y programas para enseñar. Hubo escuelas que se enfocaron en capacitar a sus docentes en esta índole, maestros de todas las edades tuvieron que aprender de manera muy rápida a utilizar instrumentos que probablemente antes no conocían, si bien todo esto es muy loable e implicó mucho esfuerzo en varios casos, dentro de nuestra cartografía la no adaptación a esto implicó el surgimiento de otro tipo de posibilidades. ¿Por qué no hubo dicha adaptación? es un elemento importante para reflexionar, en tanto hoy en día podríamos incluso hablar de comunidades digitales. ¿Podríamos hablar de entramados vinculares digitales? Bueno, al haber una cierta interacción que nos permite la tecnología y nosotros tendemos a interpretarla y significarla podríamos decir que sí, eso no quita que pensemos la diferencias con las interacciones con presencias corporales.



9 Secundaria 09 mayo 2022

La tecnología tiene grandes alcances, pero también sus límites. Actualmente no podemos negar que hay producciones subjetivas a partir de los dispositivos tecnológicos, es decir, algo respecto a lo virtual aparece en las subjetividades. Isabel Balza (2013) menciona que autores como Agamben y Esposito han hablado acerca de la relación entre éstos, a partir de ciertas figuras que rompen con lo humano, como lo son los zombis y los cíborgs, las cuales podríamos llamarles monstruosidades. Son figuras que nombramos como ficcionales, causan gran interés a la población en general, si revisamos la literatura, el cine o las series, varias de ellas tienen esta temática como central, pero como ya hemos mencionado antes, lo ficcional no quiere decir falsedad, es más lo literario hay que decirlo siempre se adelanta a la ciencia, y en esos términos nos ayuda a pensar algo de las subjetividades contemporáneas.

La figura del zombi nos trae una síntesis interesante entre el binomio de vida y muerte, como lo no muerto, o aquello muerto que todavía se mueve. Por otra parte, el Cyborg, implica la idea de la relación o unión entre organismo y máquina,

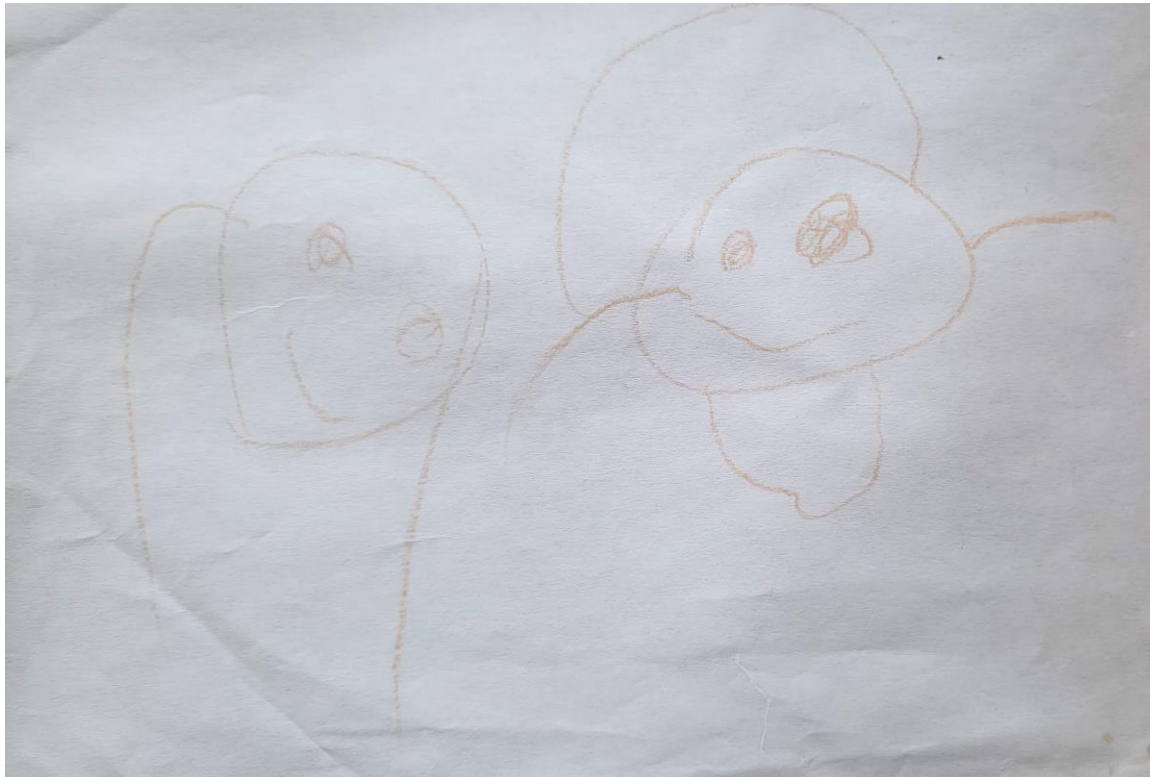
rompiendo con una idea muy esencialista respecto a qué es lo humano pero que además problematiza y complejiza la relación de éste con los dispositivos digitales que él mismo crea.

Durante la pandemia los dispositivos digitales se convirtieron en el modo de poder continuar interactuando con otros, de tomar clases, de hablar con amigos y familiares, entre otros. Hoy día sabemos que no son solamente instrumentos los cuales nos servimos para nuestro beneficio, sino que al final del día al ser apropiados por el lenguaje terminan también participando en los elementos que producen modos de subjetivación y por ende de nuestras formas de devenir. Lo simbólico se apropia, por decirlo así, de todo aquello con lo que nos relacionamos, teniendo por consecuencia, sin que lo advirtamos, un revés en nosotros; es por ese pliegue subjetivo que, aunque pensamos que nosotros poseemos a las cosas (que pueden ser objetos, pero también, pensamientos, saberes, personas, etc.) en realidad, ellas nos acaban poseyendo, si bien los dispositivos digitales son una creación humana con la cual interactuamos y utilizamos, de algún modo éstos acaban incorporándose en nosotros, creando este organismo maquinario, que no solamente tienen que ver con las significaciones del ser, sino con cómo se vive y experimenta el cuerpo.

Lo anteriormente planteado lleva a reflexionar por supuesto, como lo hicieron autores posteriores a Foucault, en las lógicas de la bio o necro política, es decir cómo en estas subjetivaciones hay técnicas del poder operando, aunque no hay que negar que también podrían tener cierta potencialidad de resistencia, en tanto marcan una diferencia. En lo que a nosotros nos concierne, en nuestras escenas 2 y 3 el entramado da lugar a algo distinto, algo acerca de la edad marca una no adaptación a los dispositivos digitales ya sea porque se está muy pequeño y lo que se necesita de la interacción con los otros es el cuerpo o porque para S no podía calificar, ni mantener la comunicación necesaria por medio de mensajes con alumnos a los cuales se les está enseñando la lectura y escritura y para eso también es necesario algo del cuerpo. Una de las grandes dificultades en este aspecto es que, al no estar en el mismo espacio, al mismo tiempo, la comunicación y devolución

respecto al aprendizaje se ve todavía más obstaculizada a lo que generalmente ya es.

El asunto está en que al no adaptarse a las condiciones que había o que ofrecía la pandemia hubo la posibilidad de invención y de hacer otra cosa. Al revisar sobre el concepto de adaptación vemos que viene desde la biología evolucionista donde se tiene por tesis fundamental el incremento de las expectativas de supervivencia de una especie; el concepto de resiliencia se une a este tipo de modelo de pensamiento al centrarse sobre la capacidad de adaptación ante la adversidad. En la pandemia, la estrategia sobre preservar la vida biológica fue fundamental, es decir aislarnos parecía lo más urgente y primordial pues era lo que había para intentar no contagiarnos, podemos pensar que lo adaptativo tenía que ver con la posibilidad de realizar esta estrategia, sin embargo, hay que mencionar que por el tiempo tan prolongado que esto conllevó, para algunos actores sociales fue necesario realizar otro tipo de acciones, pues como bien sabemos la vida para el ser humano no es sólo una cuestión biológica, sino política.



El eje central para nuestro tema está en que, al no adaptarse a la tecnología, lo podríamos pensar que no se trata de modos de subjetivación monstruosos, en términos de las figuras del zombi y del ciborg, llevó a proponer condiciones para un encuentro de los cuerpos. Esto no es cualquier cosa al implicar un fuerte riesgo de contagio y con ello no quiero decir que “es mejor” estar sin tecnología, hoy día pareciera ilusorio incluso pensar así, pero lo que sí hay que decir, es que al menos en esta investigación, la (im)posibilidad de la tecnología en entramado con otras significaciones potenció la generación de nuevas posibilidades, de hacer, incluso lo que en ese momento aparecía como inimaginable.

Por consiguiente, es relevante resaltar que mientras en Foucault lo monstruoso significaba una desviación respecto a la normatividad, hoy en día podríamos pensar que la monstruosidad, es un residuo que no necesariamente lleva a la transformación de la norma, si bien nos muestran nuevas formas respecto a lo humano y a lo que entendemos como vida puede que hoy en día las subjetivaciones zombis, ciborgs o lo que Agamben llama espectral, son formas del ser totalmente normativizadas, en términos de lo poco que logran potenciar el ser con otros.

En estas escenas algo se jugó respecto al cuerpo, imposible de hacerlo en la virtualidad, mostrando la importancia del ensamble con la afectividad y resonancias de los otros.

Por otra parte, en ese punto con la escena 1 es interesante pensar que si hubo cierta posibilidad de adaptación a la virtualidad pues mantuvieron el contacto con algunos alumnos, ya sea con mensajes o con los que hubo oportunidad de Zoom y generaron un dispositivo virtual, distinto a los CTES, propiciando el movimiento de posición en algunos docentes para intentar que más alumnos se conectaran a las clases virtuales. Esto debido a que estos dispositivos daban la oportunidad a los estudiantes de que al aburrirse o no gustarles las clases simplemente se desconectaban o ni siquiera se conectaban, esta posibilidad de la virtualidad marcó una reflexión y un pensar distinto al vínculo educativo, pues una maestra que ya tenía su quehacer muy definitivo se movió de lugar, al intentar hacer cosas distintas en clase y vincularse de otra forma con los alumnos, si bien no fue salirse totalmente

de la lógica que suele tener lo escolar, hay que reconocer el esfuerzo que la docente realizó y cómo este movimiento puede considerarse un agenciamiento de deseo pues implica cierta hospitalidad distinta con la otredad que representan los alumnos, modificando algo de su práctica docente y su manera de vincularse. Aunque es importante identificar que en cada escena hay una potencialidad y alcance distinto, en este caso lo ciborg junto con el discurso educativo y psicoanalítico tuvo la posibilidad de ciertos movimientos dentro de cierto marco o estructura.

En la escena 4 también podemos hablar de cierta adaptación a la tecnología, se realizaron las clases de manera virtual y se intentó buscar la mejor manera de dar las clases virtuales para los niños de preescolar, en este caso la adaptación a la tecnología favoreció que la directora continuará trabajando incluso estando contagiada, en la escena vemos cómo aunque estando evidentemente extenuada física y emocionalmente no paró, la figura zombi aparece aquí como una potencia, no de agenciamiento de deseo, sino por el contrario, acercándose tanto a una muerte moviéndose, que se tuvieron pensamientos de suicidio. Es lo que en su momento Deleuze y Guattari plantean como servidumbre o esclavitud maquina, en tanto la forma alienante de sujeción capitalista que tenemos los sujetos: reproducción de las formas del poder, sometimientos subjetivos, dan cuenta del funcionamiento maquínico de producción.

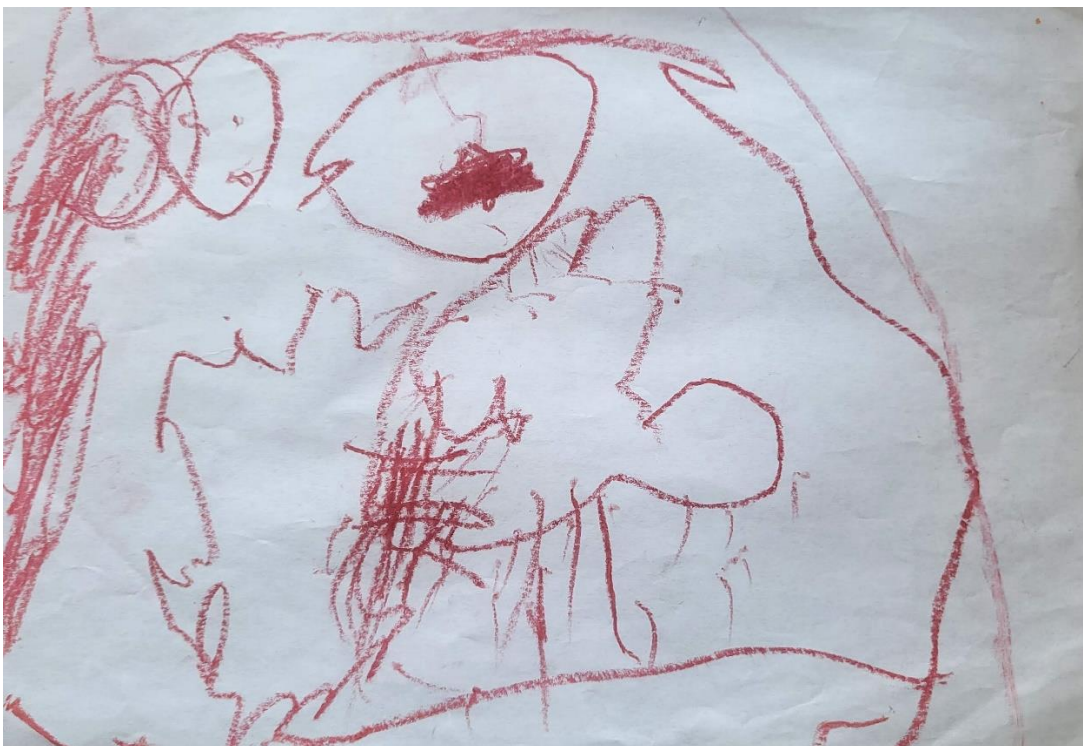
Las modalidades en que los padres son vistos y participan en el proceso educativo.

Dentro de la educación básica sabemos que la responsabilidad educativa no puede caer solamente del lado de los docentes o de la escuela, es una responsabilidad tripartita, se necesita la participación tanto de los padres o familia, como de los que forman parte de la escuela y de los alumnos. Esta relación entre las escuelas y las familias es fundamental en el proceso de sociabilización y acompañamiento en el crecimiento de las infancias y adolescencias. Cómo se da esta relación, marca pautas importantes dentro de los procesos educativos. En realidad, podemos pensar que tanto la familia como la escuela tienen encargos sociales similares que tienen de alguna manera una relación y conexión muy fuertes, sin embargo, suele

percibirse que las dos tienen acciones separadas y diferenciadas, llegando al punto en que en ocasiones cuando algún estudiante tiene una dificultad pareciera que entre las escuelas y las familias circula la responsabilidad, sin que se trabaje en conjunto por el bienestar del estudiante. En la actual reforma educativa que se está queriendo implementar, a pesar de que incluyen el concepto de comunidad como algo primordial para mirar la educación de otra forma, y se busca que ahora en los Consejos Técnicos escolares participen también los padres de familia y se tomen decisiones en conjunto, continua dentro de los objetivos de educación básica el planteamiento de que la escuela no sólo acompañe a los alumnos, sino que debe acompañar a las familias para el correcto cuidado y crianza de las infancias y adolescencias, siguiendo una lógica en donde “el saber” lo tuvieran quienes laboran en la escuela, ocasionando en realidad un vínculo vertical entre ésta y las familias y no la producción de saberes entre éstos.

Para nuestro análisis, en la escena 1, hay una queja por parte de la escuela, en donde sienten que los padres de familia los dejan solos en su accionar educativo, mencionan falta de corresponsabilidad y de seguimiento, por otra parte en la escena 2 se menciona la falta de presencia de los padres por cuestiones laborales, no pudiendo dar seguimiento a lo escolar, teniendo como repercusión muchas situaciones emocionales, sin embargo en la escena 4 tenemos papás de preescolares que durante la pandemia se notó la ayuda excesiva que daban a sus hijos provocando una falta de autonomía en los niños. Los padres, de algún u otro modo, son vistos como obstáculos en el crecimiento escolar de sus hijos, ya sea por no estar o por estar demasiado.

Estas visiones de los padres parten desde un lugar en donde la escuela evalúa de algún modo al alumno, a partir del desempeño parental ¿por qué decimos evaluar? Porque al final se está poniendo en el lugar de decir si lo hacen bien o mal, la nueva reforma educativa propuesta por SEP tampoco implica en este punto un cambio, pues si bien menciona una mayor participación de los padres y la comunidad en general, mantiene la relación de poder vertical en tanto es deber de la escuela enseñar a los padres a hacer su función.



11 Preescolar 24 febrero 2022

En la escena 3 de nuestra investigación tenemos un escenario distinto, en tanto los padres junto con quien va proponiendo y construyendo la escuela participan activamente, ellos mismos impulsan el proyecto, es un vínculo más horizontal en ese sentido, no hay una relación solamente educativa, en términos de quién es docente y quién es madre o padre de familia sino que es una relación que de inicio comenzó como padres de familia y posteriormente se encaminó hacia lo educativo y aunque hubo un desplazamiento en ese punto, que el inicio haya sido otro, ha favorecido la producción de intercambios distintos entre las familias y la escuela. Pe está interesada en escuchar a las familias, no evaluarlas, sabiendo por supuesto que hay muchas dificultades que enfrentan, como ella misma en su momento lo ha experimentado. Esto nos enseña que más que asumir que la escuela sabría como tendría que ser la crianza de las infancias, puede ser igual que con sus estudiantes, un lugar de escucha para las familias y eso provoca nuevas visiones y acciones educativas colectivas.

La representación y significación entre escuela y casa.

A lo largo de las escenas se despliega cierto sentido entre la escuela y la casa, las cuales se relacionan y por momentos, plantearemos, hay una conjunción de estos términos, desdibujando las diferencias, para eso revisaremos la etimología de la palabra hogar, pues si bien hablamos de casa, el sentido que nos aparece no es una cuestión de una vivienda física o arquitectónica, aunque hogar pueda también significar un domicilio específico, nos referimos más bien a poder crear cierto ambiente “hogareño” dentro de una escuela. Hogar “proviene del derivado del latín focus que significa fuego, en torno a él se juntaban o más bien habitaban las familias”²¹, con esto a lo que se quiere aludir es a lo afectuoso, a lo cálido que aparece con estas significaciones. Si algo se ha hecho énfasis en esta investigación es a esta parte del vínculo educativo que tiene la posibilidad de salirse de la normalización y estandarización, gracias a cuando algo de lo afectivo se manifiesta haciendo de las experiencias educativas un acontecimiento.

Aclarando, quisiera que no se mal entienda la afectividad, con que todos los actores en la educación necesitan ser amigos o quererse, pero si vale la pena decir que es necesario que cuando haya algún conflicto aparezca algo de estas dimensiones. Freud (1921) ya nos hablaba en “Psicología de las masas” respecto a la importancia del Eros para que hubiera ligazones afectivas, no en un sentido romántico, sino como lo qué posibilita la unión o cohesión en el lazo, con ello también planteaba como el otro podía ser un objeto, un auxiliar o un enemigo y como aquello da lugar a la constitución del yo, que es lo que trabaja en ese texto y a ciertos fenómenos sociales que él denomina de masa.

Derrida (1998) por su parte hablará en su libro “Políticas de la amistad” sobre las formas en que se posibilita la hospitalidad de la diferencia, lográndose a partir de cierta fraternidad, no se quiere decir con esto que los maestros necesitan hacerse amigos de sus alumnos o que todos los docentes lo necesiten para poder trabajar

²¹ Revisado el 1 de diciembre del 2022 en: <https://etimologia.wordpress.com/2007/08/15/hogar/>

juntos, pero lo que si es necesario, uno, es dejarse afectar por el otro, es decir que no te sea indiferente y dos, la posibilidad de ser fraterno ante los otros, no negando o rechazando las diferencias.

Lo afectuoso de lo hogareño, por momentos se puede volver agresivo o incluso tender hacia el odio y lo violento, es uno de los riesgos respecto a estos procesos identificados pero lo que esta vez nos interesa es cuando sobrepasamos eso, logrando un agenciamiento de deseo que implique modos inéditos y solidarios de vincularse con los otros. Tener la hospitalidad como uno de los horizontes necesarios para que haya un agenciamiento de deseo y por lo tanto un acontecimiento es una de las múltiples posibles líneas de fuga que nos interesa pues nos saca de las escenas ya repetidas y estereotipadas de lo escolar.

Antes de pasar a nuestro análisis, es importante explicitar a qué nos referimos con diferencias, y es que cada quien ocupa un lugar distinto en la escena, planteando cierto rol y qué hacer particular, esto deriva a cualquier situación en donde se manifiesta “lo que no soy yo”, no en términos de una pluralidad como ocurre en la experiencia y en el acontecimiento, sino que se marca como otro a lo distinto , amenazante, indeseable, al que hay que, de alguna manera, alejar o eliminar, esto aparece de diversas formas, en los discursos, en las prácticas, en la imposibilidad de una completud total y armoniosa, en la dificultad de realizar proyectos en común, en llevar a cabo acciones que vayan más allá de lo institucional y den cuenta de los diferentes deseos de los participantes de la escena. No se trata de validar las diferencias pues nos estaríamos poniendo en un lugar jerárquico en que alguno tiene la posibilidad y el poder de ejercer esa acción, pero sí del reconocimiento de los otros, de dejarse afectar y pensar la forma en que lo hacen.

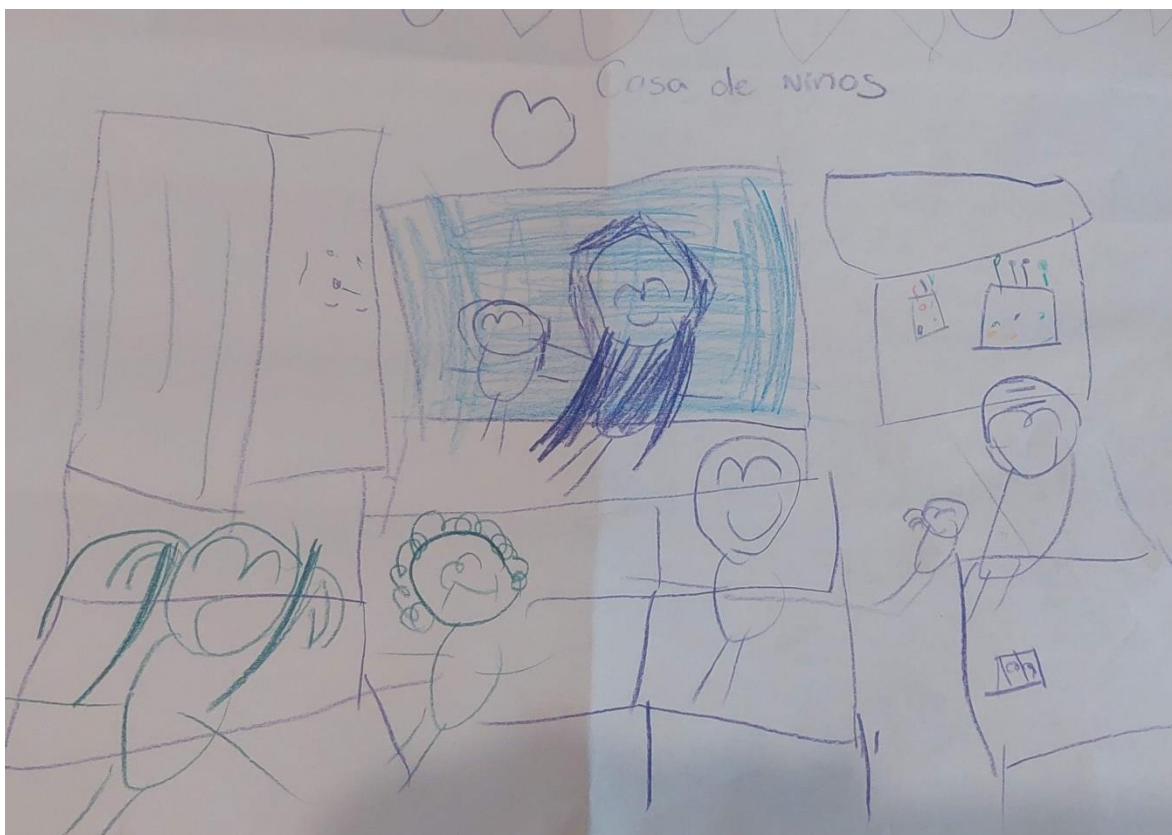
Para nuestro análisis y regresando a nuestras escenas, en la número uno vemos la necesidad de lo hogareño en lo escolar gracias a lo pandémico y a lo virtual, es decir que esta eventualidad llevo a hacer notar a algunos maestros la necesidad de modificarse de lugar frente al alumno para lograr que apareciera en la escena, hubo pérdidas de muchos alumnos, por diversas razones, sin embargo los que estaban, aun así podían no querer estar en la clase; hacer otro tipo de actividades y abrir los

chats de las videollamadas, que aunque no son algo fuera totalmente de la lógica escolar, comenzó a animar a los alumnos a asistir a la clase virtual y al mismo tiempo eso fomentó una maestra emocionada nuevamente con la educación.

En esta escena también es relevante puntuar que el espacio de reflexión docente se vuelve también un espacio de escucha con la posibilidad de pensar su práctica, al no ser obligatorio y proponer un discurso distinto al institucional. Vemos aquí la importancia de generar condiciones de escucha para los actores escolares, subrayando que cuando hablamos de escucha implica cierto posicionamiento que dé lugar al despliegue de la palabra entre varios.

En la escena 2 aparece con fuerza la conjunción de las significaciones entre casa y escuela dando por sentido lo afectuoso, mostrándose ese ir más allá del establecimiento, la escuela como refugio de los problemas familiares y sociales pero que al hacer las visitas domiciliarias las familias devuelven este gesto con ciertas atenciones y muestras de afecto como dar comida. Este movimiento nos enseña que el refugio no es el establecimiento de la escuela como bunker ante lo que sucede “afuera”, sino el vínculo mismo apareciendo como posibilidad de trinchera no de un afuera hostil, sino de aquello que está en el mismo entramado que nos conforma, el vínculo como posibilidad ante las problemáticas sociales.

En la escena 3 la conjunción de significaciones nos brinda la posibilidad de pensar sobre la producción de un proyecto colectivo en condiciones tan inhóspitas como fue las de la pandemia, pero también en cómo al ir escolarizando lo educativo hay inevitablemente una pérdida de lo hogareño, los niños ya no sintieron igual el establecimiento de la escuela a cuando estaban en la casa- escuela. Si bien toda institucionalización conlleva procesos burocráticos y es imposible pensar que un proceso instituyente sea permanente, pues son dos caras de la misma moneda, lo que sí es importante reflexionar es cómo lograr, en estos procesos de institucionalización, mantener lo afectuoso y el deseo operando.



12 Preescolar 24 febrero 2022

En la escena 4 nos muestra otra posibilidad, no hubo una conjunción de las significaciones, sino que de algún modo se imbricaron, no permitiendo el despliegue de las significaciones, esto llevó no a lo afectuoso y hogareño como sentido, sino que mostró las dificultades respecto a la crianza, padres trabajando sin tiempo para estar en las clases con los niños, padres haciendo cosas por los niños en lugar de acompañarlos y un agente educativo sin poder parar estando enferma. El asunto en esta escena atrapa la posibilidad de que cuando una casa, en términos solamente de establecimiento, se ocupa por lo escolar, marca la diferencia entre ocupar y habitar. Las escuelas necesitan ser habitadas no solamente ocupadas.

Las condiciones pedagógicas de la escena, es decir el modelo educativo, tradicional, humanista, Montessori, etc.

Uno de los elementos importantes a pensar es si el modelo pedagógico que tiene la escuela influye en la manera en que se despliegan los vínculos, un modelo

pedagógico es la forma en que relacionan los contenidos, con la práctica docente y en el caso de educación básica con el desarrollo de los niños y las niñas. Generalmente dentro del campo educativo el tipo de modelo tiene gran importancia pues marca formas de enseñanza y de aprender. Como acompañante terapéutica tuve la oportunidad de estar en escuelas con diferentes modelos educativos, dándome la oportunidad de observar que más allá del modelo siempre hay oportunidad para que un docente pueda ser hospitalario con sus alumnos, estuve en una escuela con un modelo tipo Freinet donde no hubo tal posibilidad, mientras que en un modelo más tradicional sí; sin embargo hay que decir que a un nivel más macro, las condiciones que propone cada modelo dan lugar a la posibilidad de acción de los actores sociales pues finalmente cómo enseñamos al otro trae consigo implícitamente una noción de cómo pensamos la diferencia de los estudiantes.

Las escuelas en las escenas 1 y 2 son escuelas secundarias públicas que se rigen por el modelo propuesto por SEP, el cual es un modelo llamado por competencias, basándose en el lema: aprender a aprender, es decir a aplicar el conocimiento; sin embargo, bajo la lógica de futuros profesionistas lo que se vislumbra es la importancia de poder hacer, que tan desarrolladas o no están las capacidades del alumno. Estas competencias plantean tres ejes principales: saber hacer, saber ser y saber estar. No podemos eludir que, de alguna forma, justo como lo marca su nombre, establece una clara competencia, en el otro sentido de la palabra, en tanto hay una evaluación hacia los alumnos que está dictaminada por lo que se logra o se sabe, además de que hay criterios respecto a esas competencias de acuerdo con su edad y grado escolar. La escena 4 también se agregaría a este tipo de modelo con el llamado humanista o constructivista, los cuales es muy común que adopten las escuelas privadas pues concuerdan con lo establecido con SEP.

Habría que decir que dentro de estos modelos el docente tiene un lugar de facilitador, este lugar está planteando desde un lugar de guía, a partir de ser un experto en lo que hace o en su materia. Ante esto, tenemos escenas donde hay un movimiento respecto al lugar de autoridad y una aproximación de cuidado en el vínculo educativo con algunos atisbos colectivos como el grupo de reflexión

docente, la realización de guías didácticas personalizadas y el movimiento en la relación entre las familias y la escuela pero que finalmente no acaba por darse una participación colectiva dentro del proyecto escolar.

En la escena 3 tenemos el involucramiento de padres de familia y los que conformaron la escuela para el proyecto. En el preescolar el modelo es Montessori, el cual está basado en la libertad y curiosidad natural de los niños y las niñas, por lo cual no hay competencias a cumplir, sino que busca dar lugar a la singularidad en el aprendizaje de cada uno. Es necesario adaptar el ambiente al niño o no al revés, por lo que el material y mueblería para las aulas es muy específico. Las docentes son guías pensadas, sobre todo, como observadoras para poder ubicar las habilidades e intereses, incentivando y proporcionando condiciones apropiadas para el aprendizaje de cada uno. Es curioso pensar que un modelo que parece tan dirigido a la singularidad potenció la constitución de un proyecto colectivo, aquí me aventuraré a decir que se trata justo de pensar las diferencias y al darles un lugar es propicio para un estar en común, es decir, que no sólo cada niño, sino las familias se sentían cómodas trabajando en conjunto a partir de lo que la pandemia posibilitó, al brindar nuevas posibilidades de encontrar una crianza que se pudiera adecuar a sus necesidades de ese momento.



13 Secundaria 9 de mayo 2022

Por otra parte, vale la pena mencionar que actualmente en la nueva reforma educativa que se está intenta implementar, hay el propósito de quitar los criterios por edad y grado escolar por lo que se llamará fases de aprendizaje y la intención de tomar en cuenta cuestiones no formales para la evaluación, es un reto interesante el cual habrá que ver su desenlace, con cierta reserva, una, por la tendencia en lo educativo de cambiar su lenguaje pero en el núcleo seguir haciendo lo mismo, es decir, en ocasiones hay una serie de eufemismos que se utilizan en este campo pero que no logra cambiar de raíz la ideología y lo que ya se viene haciendo, como es el caso de las llamadas competencias, en las que “se propone” otro tipo de forma de enseñanza pero en su raíz se mantiene la misma configuración vincular con el alumno, evaluar lo que sabe, y dos porque en algunas cuestiones se vuelve ambiguo el planteamiento al dejar al criterio del docente cómo realizar estas evaluaciones no formales, las cuales habrá que decir. no es que no existan, aunque no formen parte de documentos oficiales.

Las diversas necesidades de presencialidad y sociabilización propias de la infancia y la adolescencia.

Toda educadora o quien se dedica a la crianza de niños pequeños sabrá que es muy necesario poner el cuerpo cuando se está acompañando a sujetos que están en crecimiento. Vale la pena puntuar que cuando mencionamos lo anterior, no lo reducimos a una cuestión biológica del cuerpo, sino en la construcción de recursos simbólicos que esto conlleva. Para continuar reflexionando esto nos apoyaremos en Freud (1905) que como bien observó, en lo que él denominó sexualidad infantil, desarrollando así toda su teoría pulsional respecto a las zonas erógenas y su encuentro con la cultura, lo que a nosotros nos puede interesar de esto es cómo nos muestra formas de relacionarnos con lo que constituimos como cuerpo. Si algo nos enseña la teoría freudiana es que, aunque desde niños se va constituyendo un cuerpo libidinal, éste está en juego a lo largo de toda nuestra vida, el inconsciente y la pulsión no se dejan de intentar satisfacer porque nos volvamos “adultos”.

También es importante pensar en que cada uno de nosotros necesita en mayor o menor medida a un otro, que pueda ser soporte, no sólo cuando uno es bebé y está

en una total vulnerabilidad en la supervivencia física, sino con los recursos simbólicos que se van creando a partir de estos cuidados. Sin embargo, aunque esto pueda necesitarse a lo largo de toda nuestra vida y cada uno tiene condiciones y necesidades particulares, podemos hablar de que en la primera infancia y en la adolescencia está presente la toma de necesidades relevantes y específicas. Como a estas alturas sabrán, me gusta incorporar la etimología de las palabras, por lo que habrá que decir que necesidad “proviene del latín *necesse*, donde *ne* es no y *cesse* significa desligarse. Juntando ambas partes una definición según su etimología puede ser *algo de lo cual no puedes desprenderte*.”²² Cuando un ser humano nace es fundamental tener a otro que nos aporte condiciones para que podamos generar ligazones con los demás, ligazones que podemos decir que nunca están dadas de antemano y que estamos buscando cómo o cuándo se ha logrado propiciarlas en el campo educativo.

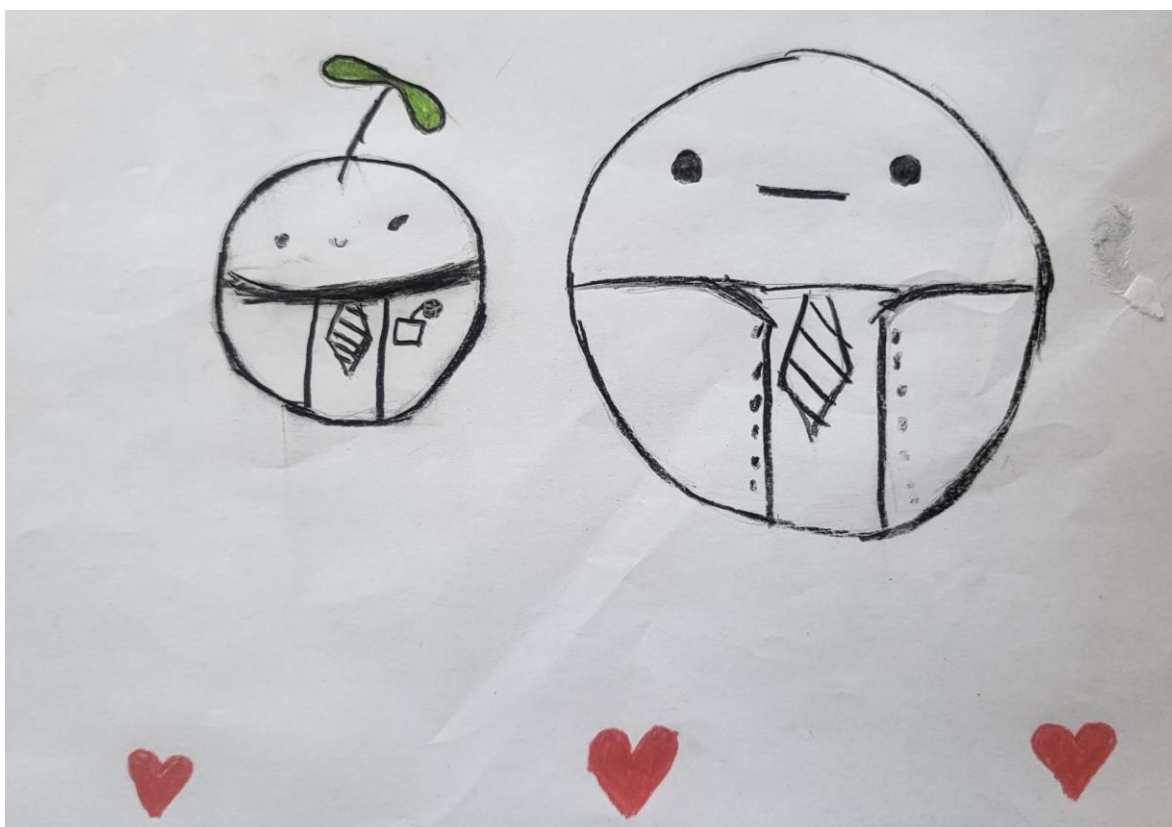
En la primera infancia, sabemos que, además de que necesitamos que alguien cuide de nosotros, conocemos el mundo a partir de cuestiones sensoriales, que para Freud también estará cargado de cuestiones pulsionales con los objetos. Los niños necesitan recorrer el espacio donde se encuentran, tocar, chupar, morder, etc. Es por ello que modelos pedagógicos como el Montessori y el Freinet plantean el movimiento y los materiales sensoriales como fundamentales para el aprendizaje significativo. La pandemia mostró no solamente eso, sino la importancia de la interacción con otros niños como parte de la sociabilización afecta directamente el desarrollo de la motricidad y el lenguaje.

En nuestra escena 4, como muchos otros preescolares perdieron la mitad de su matrícula o incluso cerraron pues justo las clases en línea no cumplían con las necesidades que tenían los estudiantes de estas edades. Aun así, esta escuela busco hacer encuentros burbuja considerando esta situación. Ante esto, por su parte la escena 3 buscó provocar condiciones para la satisfacción de estas

²² Revisado el 27 noviembre 2022 en: <http://xn--anagramapsicorua-lub.es/2019/10/03/que-es-una-necesidad/>

necesidades, con sus respectivos cuidados, incluso si esto ponía en riesgo la salud biológica.

Ahora bien, en la adolescencia, hay otro tipo de necesidades de presencialidad y sociabilización de los estudiantes, ya que no son las mismas que en la primera infancia, el adolescente se encuentra en un momento donde necesita un posicionamiento distinto con los cuidadores, marca cierta distancia que en ocasiones se vuelve bastante ambivalente, aun así, podemos afirmar que ya no necesita tanto del cuerpo físico del otro para ciertas labores de cuidado cotidianas. No obstante, en las secundarias se habló bastante de la importancia de que el alumno no estuviera tanto tiempo frente a la computadora y se implementaron pausas activas pues incluso en lo neurológico se sabe que esto es necesario para un ambiente apto para el aprendizaje.



14Secundaria 09 mayo 2022

En nuestras escenas 1 y 2 la necesidad de presencialidad apareció en cómo el adolescente necesita otro tipo de posicionamiento de la autoridad para implicarse y dejarse afectar en el vínculo y en la enseñanza de la lectura y escritura. Habrá que decir que en este punto tenemos un límite de la investigación al faltarnos elementos para pensar desde los propios estudiantes la necesidad tan grande en el tema de encuentro con sus pares por el despertar sexual y por el sentimiento de pertenencia e identificación tan propios de la edad.

¿Qué es la vida y la muerte? Mas allá de la respuesta biológica

“Alguien me habló todos los días de mi vida al oído,

Despacio, lentamente.

Me dijo: ¡vive, vive, vive!

Era la muerte.”

Jaime Sabines

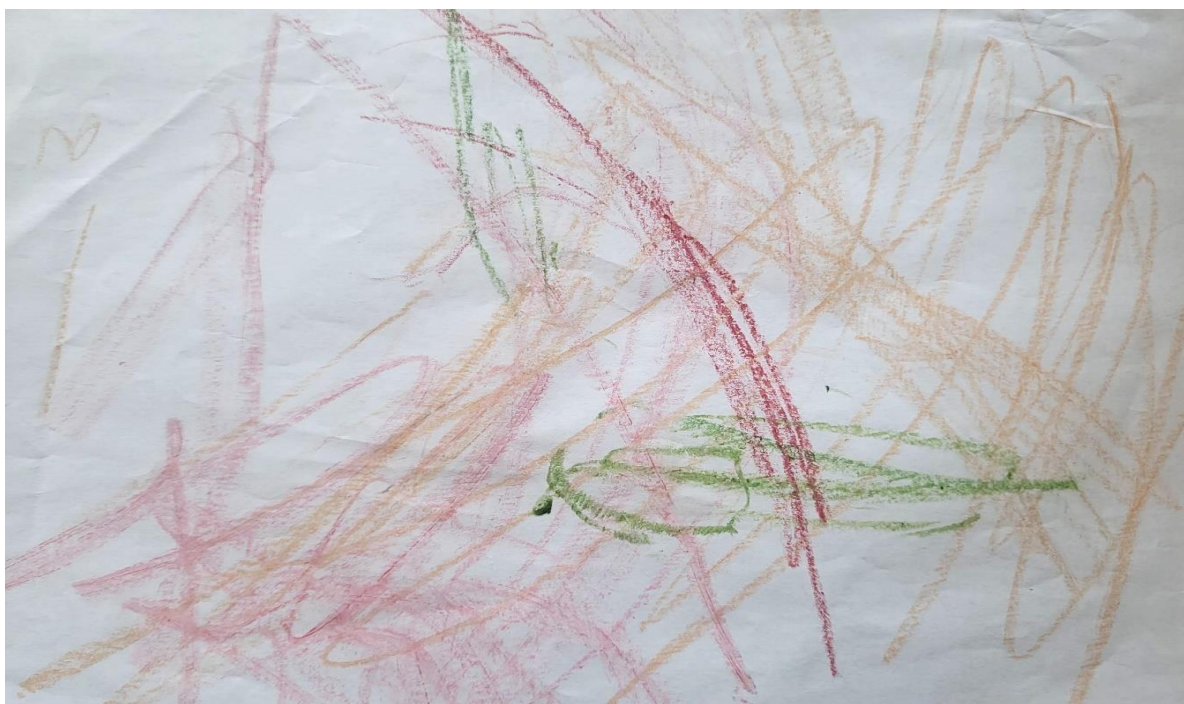
Ya en varios textos irremediablemente el acontecimiento de la pandemia nos ha llevado a cuestionarnos acerca por el asunto de la vida, preservar la vida biológica resultó durante un largo tiempo lo más urgente, fortaleciendo por supuesto estrategias biopolíticas y trayendo por consecuencia procesos inmunitarios de distanciamiento social de los que nos habla Esposito ¿Cómo hacer una vida política cuando no podíamos estar juntos físicamente? Fue uno de los retos que nos enfrentamos; varios eventos, podemos decir, dieron luz acerca de cómo al final de cuentas el cuidar la vida biológica, no podía ser lo único a tomar en cuenta.

La significación de la vida no puede ser pensada sin su negatividad que es la muerte, con la pandemia ésta se hizo muy presente, no solamente por los fallecimientos, sino por sus múltiples modalidades. Gracias al psicoanálisis y a la filosofía sabemos de los estragos y derivaciones que tiene en nuestra vida la muerte.

Con la pulsión de muerte del psicoanálisis podemos encontrar el alto grado de participación que tiene en nuestra psique y vida social. Sabemos hay una cuestión más allá del “zoé” con el “bíós” por lo que podríamos decir que probablemente la muerte pudiera tener igualmente esta doble acepción, no se trata solamente de la muerte natural del cuerpo y la incógnita que esto conlleva para el ser humano, sino también las muertes políticas y subjetivas.

Para Freud, la concepción de todo su aparato psíquico girará alrededor de esto con el complejo de castración, interviniendo todo el tiempo en nuestra relación con el lenguaje, cómo nos relacionamos con las pérdidas, con la agresividad, con nuestra finitud marca formas de vida.

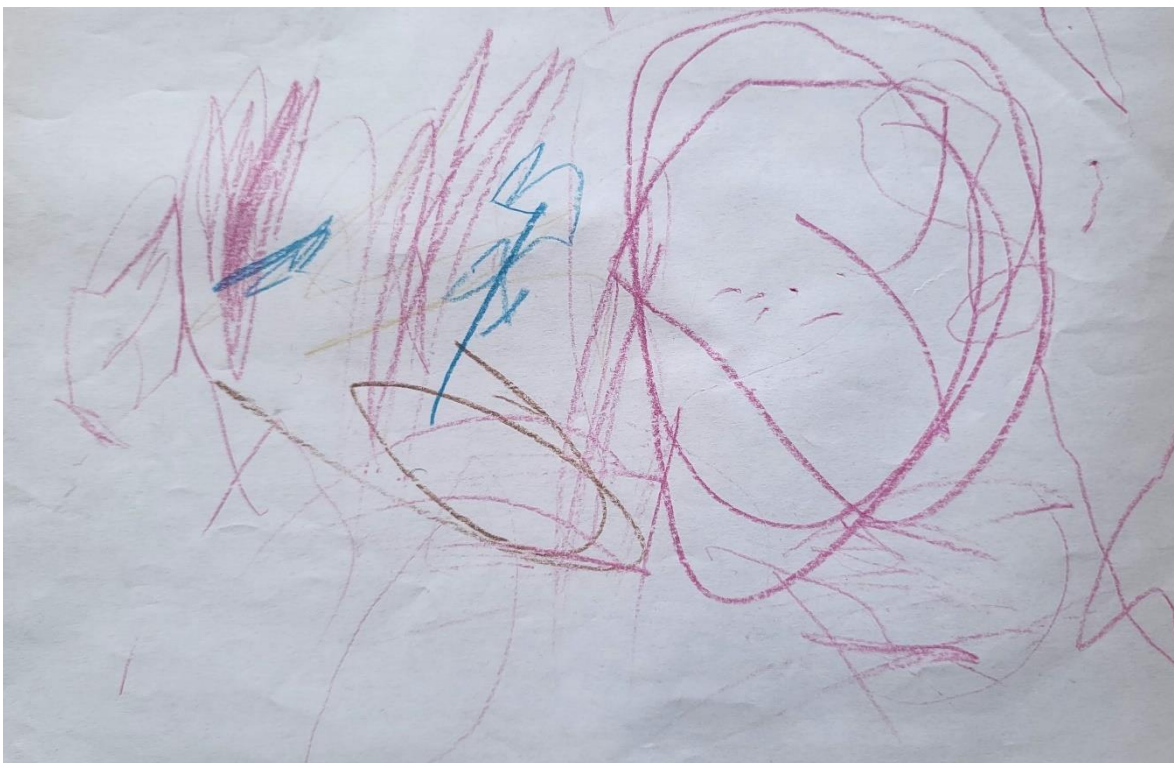
Además de que no podíamos estar juntos físicamente, muchas personas no pudieron despedirse de sus seres queridos con los rituales que hemos construido, siendo una de las grandes dificultades en pandemia. Cómo lidiar con la posibilidad de morir, de perder a los que amamos, de las pérdidas económicas y materiales que hubo, incluso de la pérdida, en cierta medida, de la libertad respecto a dónde y cuándo ir.



La filosofía con su constante pregunta por el sentido de la vida conlleva justo plantearse la parte más humana respecto a nuestra propia existencia. Según Heidegger (1927) para el ser humano no se trata solamente de vivir, sino de poder existir y ser. La vida tiene que ver, entonces, con la posibilidad de ser con otros y formar parte del mundo, lográndolo no a través de explicar lo que nos rodea, sino de comprender, lo cual no podría suceder sin la interpretación; no se trata de procesos cognitivos conscientes tratando de explicar lo que conocemos o sabemos, pues no nos centramos en el qué, sino en el cómo.

Nos interesa la vida, en tanto los seres que existen no son esencialidades, no son datos facticos, sino modos de estar. Diferenciamos escenarios y escenas porque mientras que el primero podría pensarse como la superficie donde ocurren las cosas; las escenas, si bien lo incluyen, tratan más bien de la construcción de una plataforma no física, donde realizamos nuestro poder ser, en donde se albergan miles de posibilidades, incluyendo lo que no está siendo.

La intención de la construcción de escenas educativas a lo largo de este trabajo ha sido intentar mostrar diferentes modos de estar; textos, no de una interpretación de los “sujetos de estudio”, sino de interpretar este mundo y por ende esta vida en común que podría existir. La vida/muerte educativa, es S visitando a sus alumnos, es Pe recibiendo a los niños en casa en medio de una pandemia, pero también es conectarse a grupos virtuales de reflexión docente, dar/tomar clases virtuales o una directora que continuó trabajando enferma de Covid; se trata de nuestros modos de estar, nuestros mundos o escenas educativas, nuestras vidas/muertes, posibilidades y lo que está por venir.



16Preescolar 24 de febrero 2022

Cartografías educativas

Una vez que hemos podido analizar nuestras escenas a partir de los vectores encontrados, la intención es poder dar cuenta de la urdimbre que estos vectores y los discursos han construido para formar un tipo de mapeo.

Cartografiar generalmente refiere a superficies terrestres y si bien ubicamos los discursos de acuerdo al contexto y a ciertos territorios, por eso utilizamos el concepto de escenario, el mapa que se pretende proponer no refiere al espacio físico, si bien se tienen en cuenta y marca ciertas condiciones de posibilidad, al igual que la escena, la cartografía no se reduce a éste, sino que mi interés radica en que los discursos y significaciones encontrados dentro del ámbito educativo respecto a los vínculos durante la pandemia formen una especie de “construcción subjetiva gráfica del mundo” (Cerutti, 2019 p 56) es decir, nuestros discursos, tienen cierto espacio y tiempo y han transitado dando ciertas formas, no obstante, lo que nos interesa son los trazos o fuerzas que dieron lugar a éstas, las cuales son las que queremos marcar y escribir.

Nuestra cartografía tiene un sistema particular de signos y significaciones que hemos venido construyendo y que nos ayudará a dar cuenta del tejido, del entramado de diversos trayectos educativos, los cuales implican “la idea de que hay un proceso vivencial que se continua en el tiempo, en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas” (Anijovich, 2009 p 17) estos encadenamientos brindan elementos para pensar lo que venía y está sucediendo pero también lo que podría estar por venir, sin embargo es relevante resaltar que si bien nuestros mapas podrían orientarnos respecto a algunos elementos de lo educativo, de lo que trata más bien es la construcción de ciertas problemáticas, estamos hablando entonces de cartografiar movimientos, procesos; poder bordear algo de lo que los múltiples acontecimientos educativos que en pandemia acaecieron, es por ello que no es una cuestión del territorio físico, sino de territorialidades en movimiento, subjetivas, sucediendo.

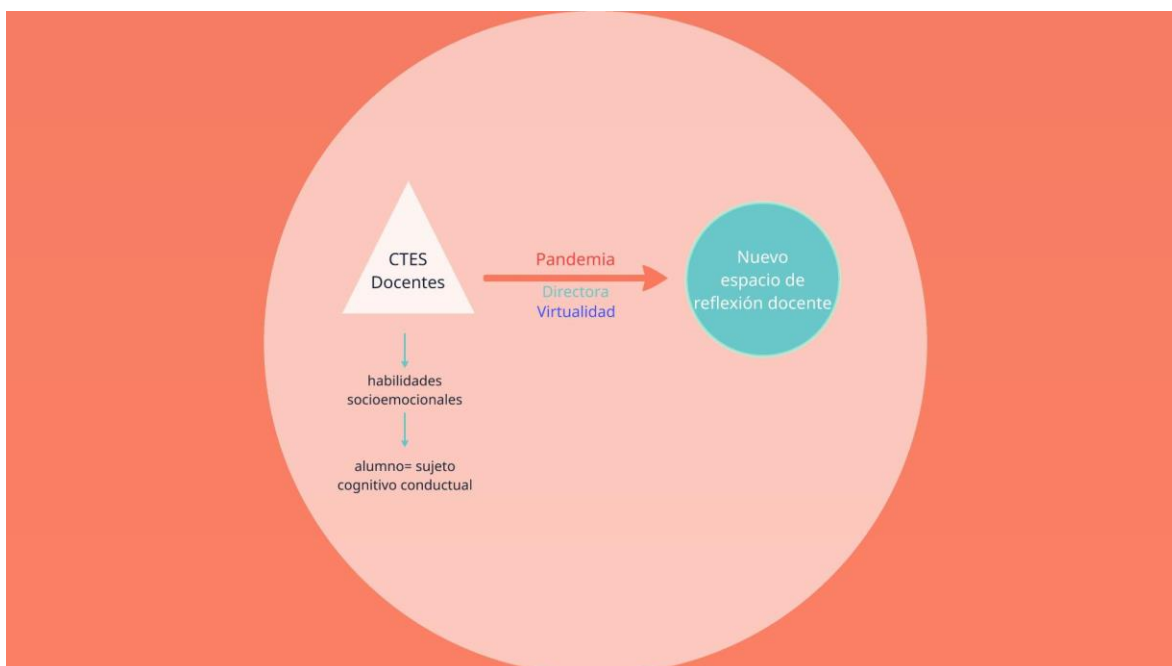
Si bien la escritura de esta ICR podría considerarse una cartografía, la intención está en dar cuenta de los vectores que han producido imágenes, representaciones y performances, y a partir de ello generar ciertas materialidades educativas, textos, gráficos que hablan de lo acontecido. Se coloca el enlace que los lleva a la cartografía donde podrán verlo de manera interactiva. Por motivos de impresión y de texto también se coloca imagen por imagen. Aclaramos que no es una imagen por cada escena de cada vector pues las multiplicidades aparecen a veces más en algunas escenas que en otras e Insistimos en que las escrituras graficas de los estudiantes tienen por cometido el principio de ruptura asinificante que caracteriza al rizoma por lo que no tienen un orden establecido; en las escenas tuvieron ciertas secuencias que no se siguen en el rizoma interactivo o en el deslace de imágenes propuesto para el texto, en ocasiones aparecen como vectores mismos y otras dentro de lagunas escenas. Simbolizan el caos de nuestro campo, implicando también su posibilidad de agenciamiento.

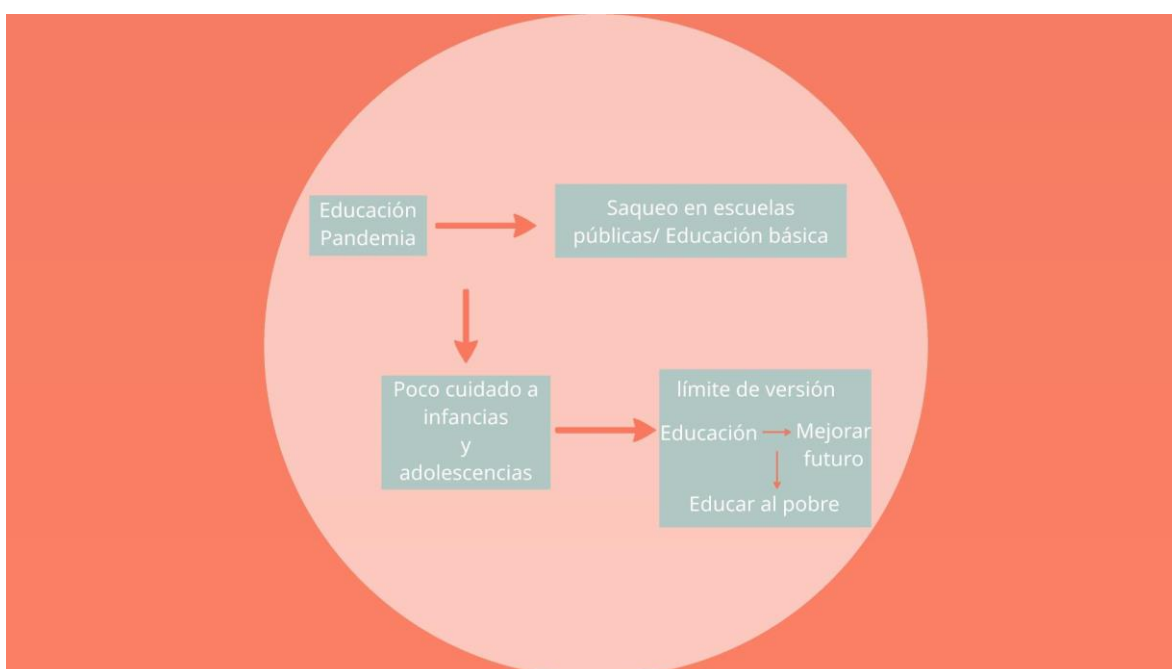
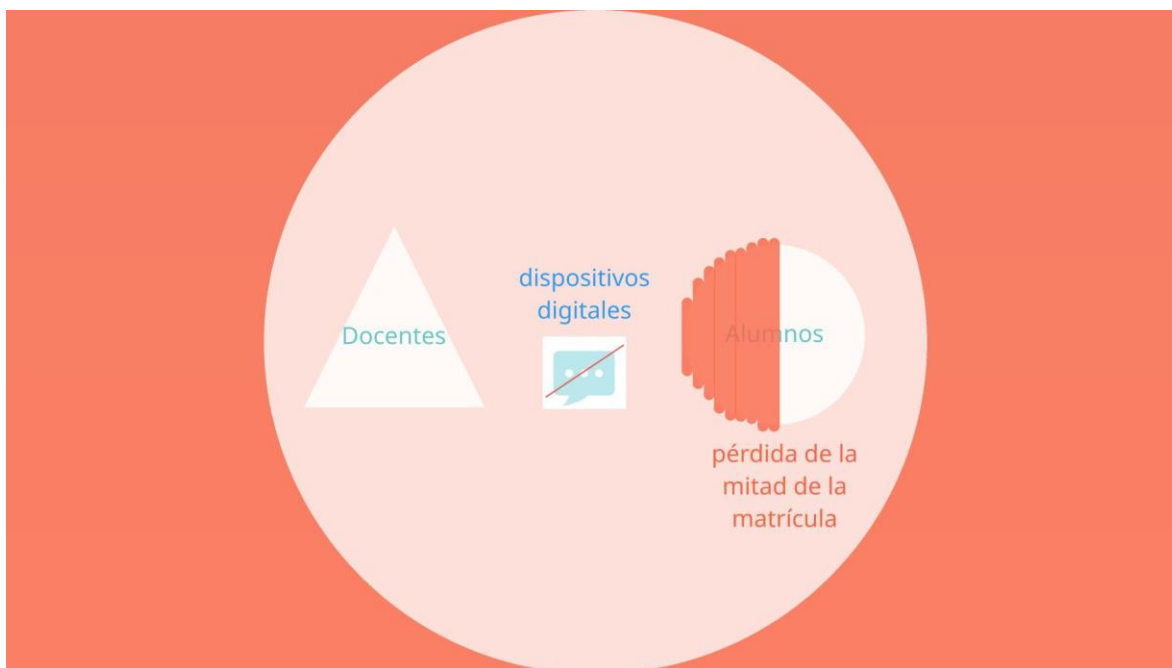
<https://prezi.com/p/ght4pggetqtr/?present=1>





Escena 1

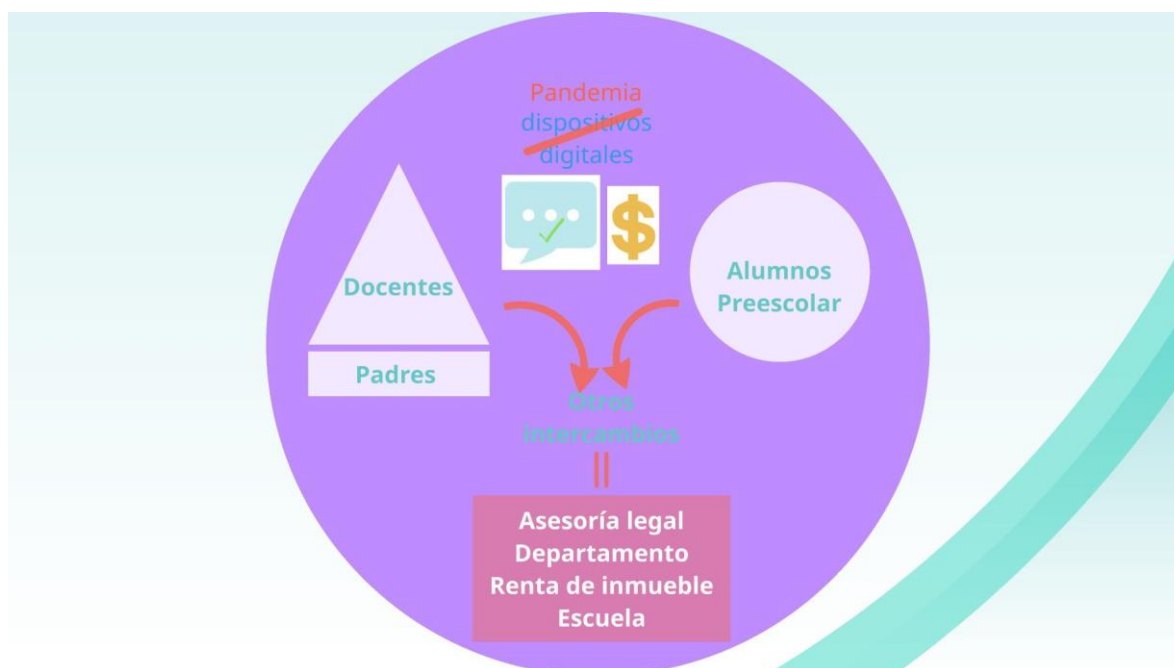




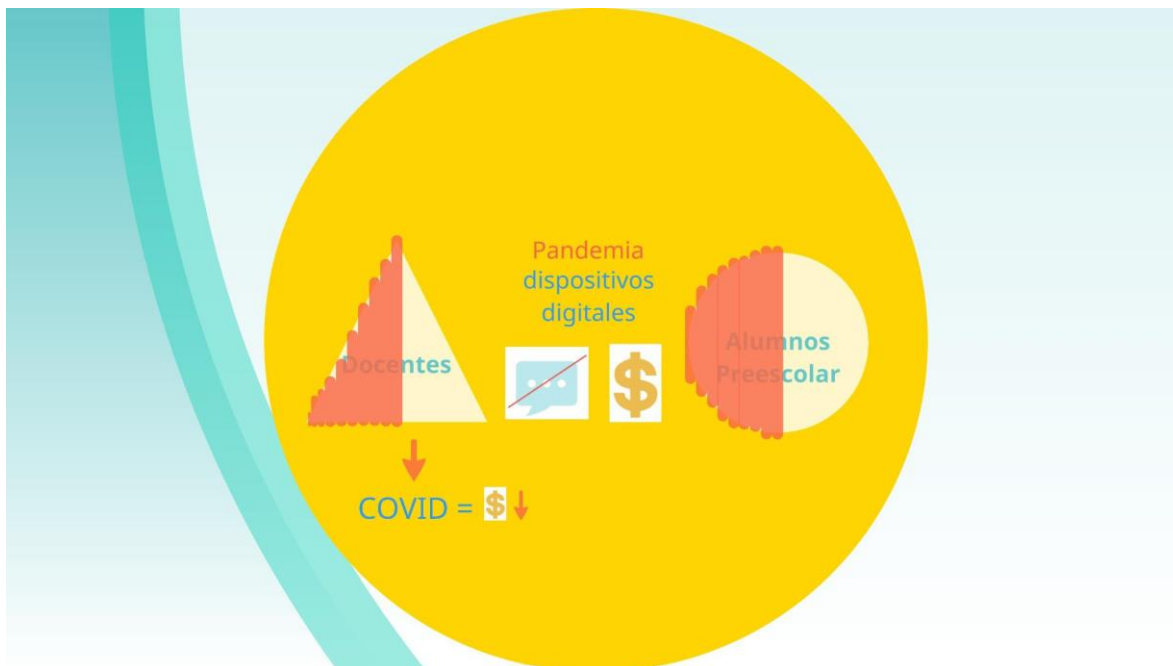
Escena 2

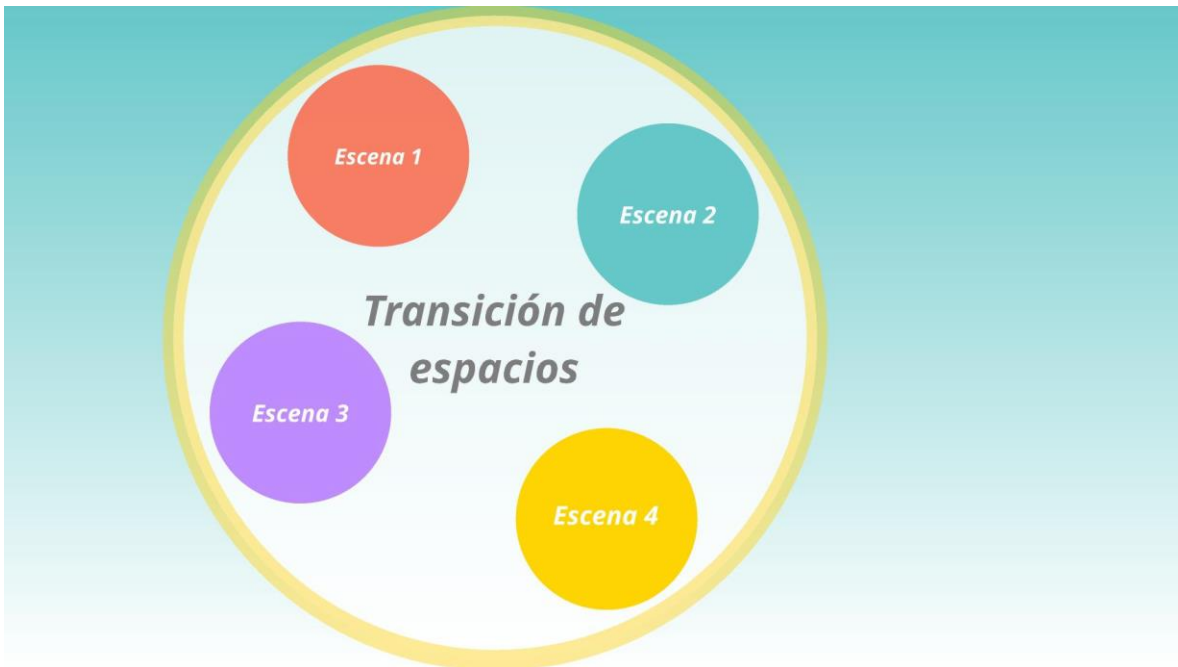


Escena 3

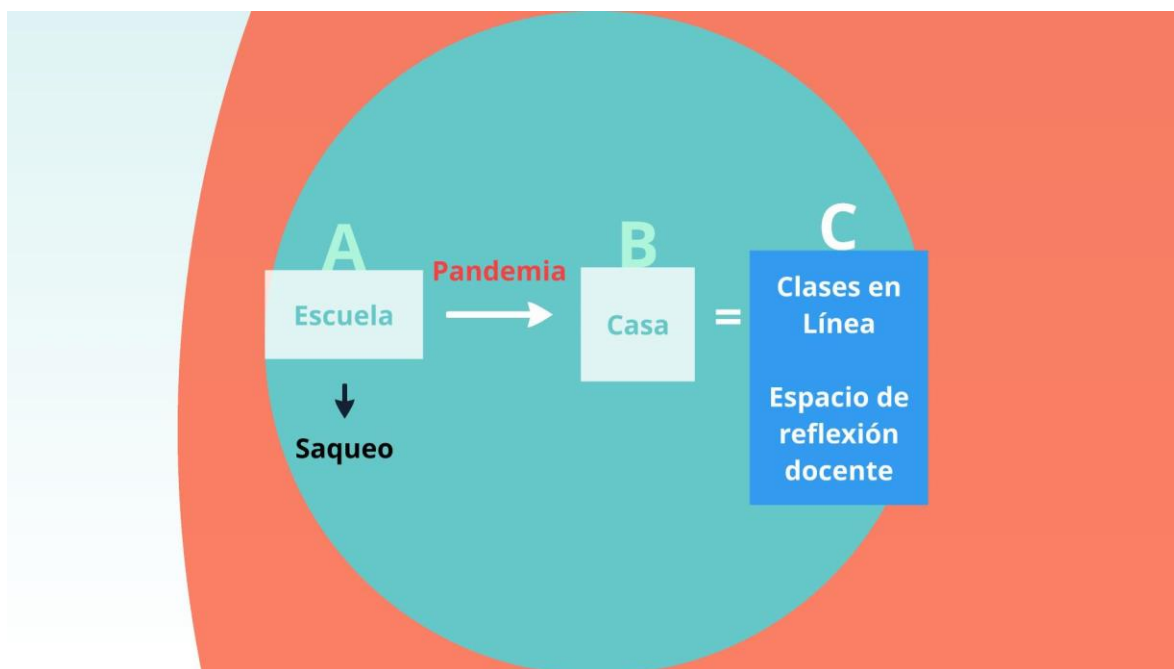


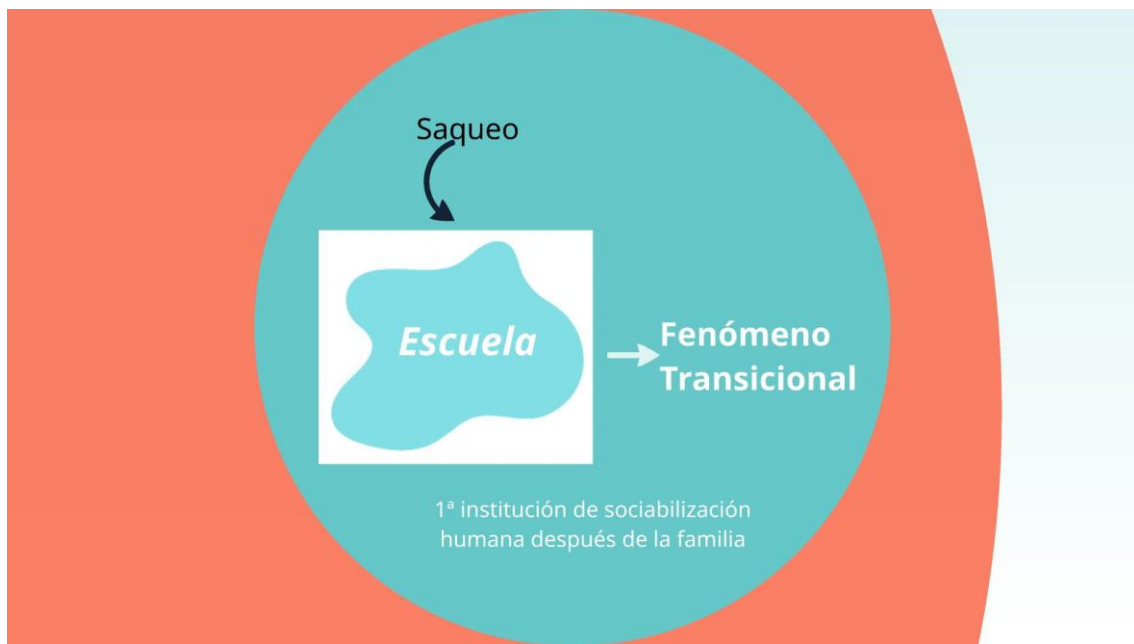
Escena 4



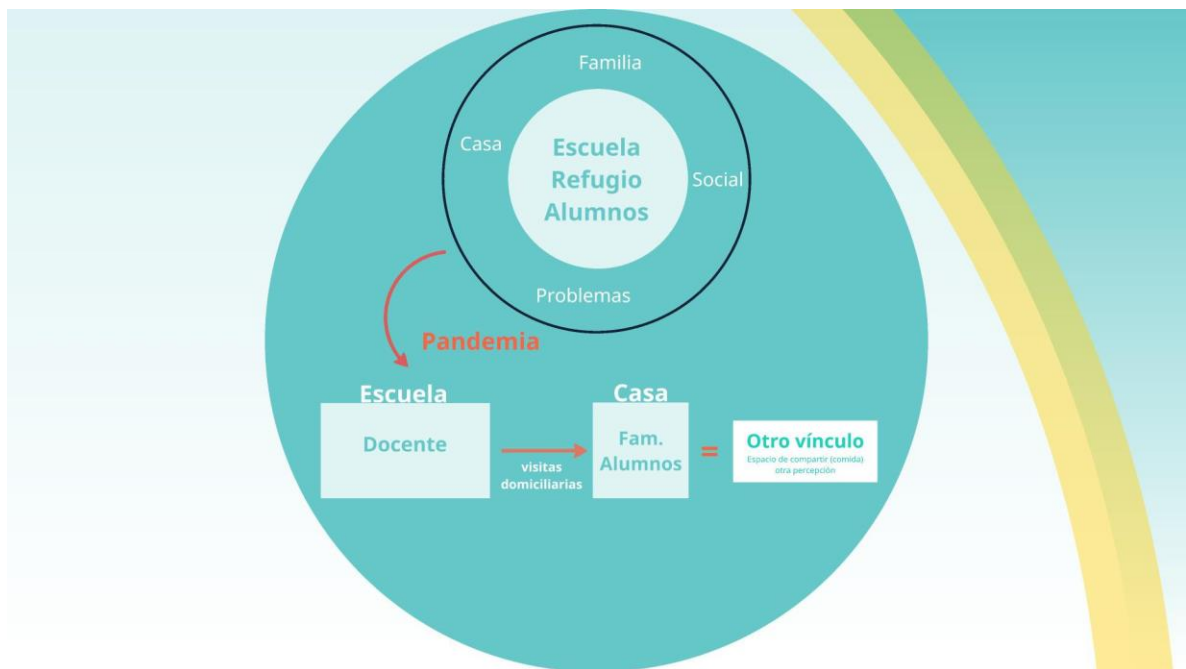


Escena 1



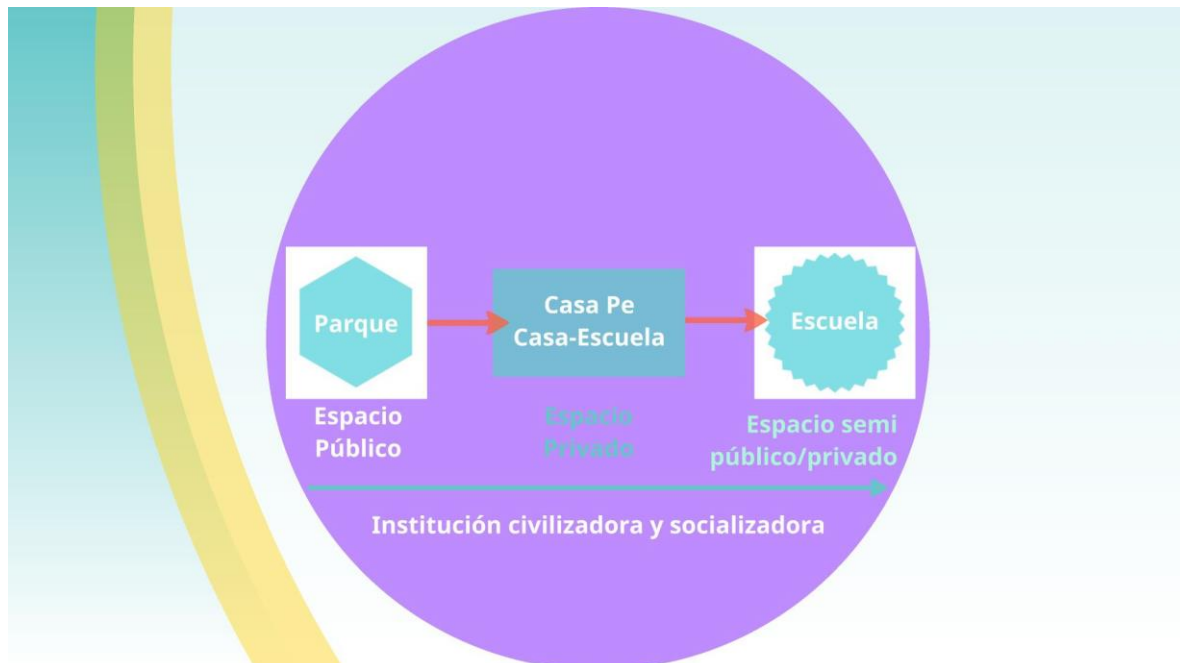


Escena 2

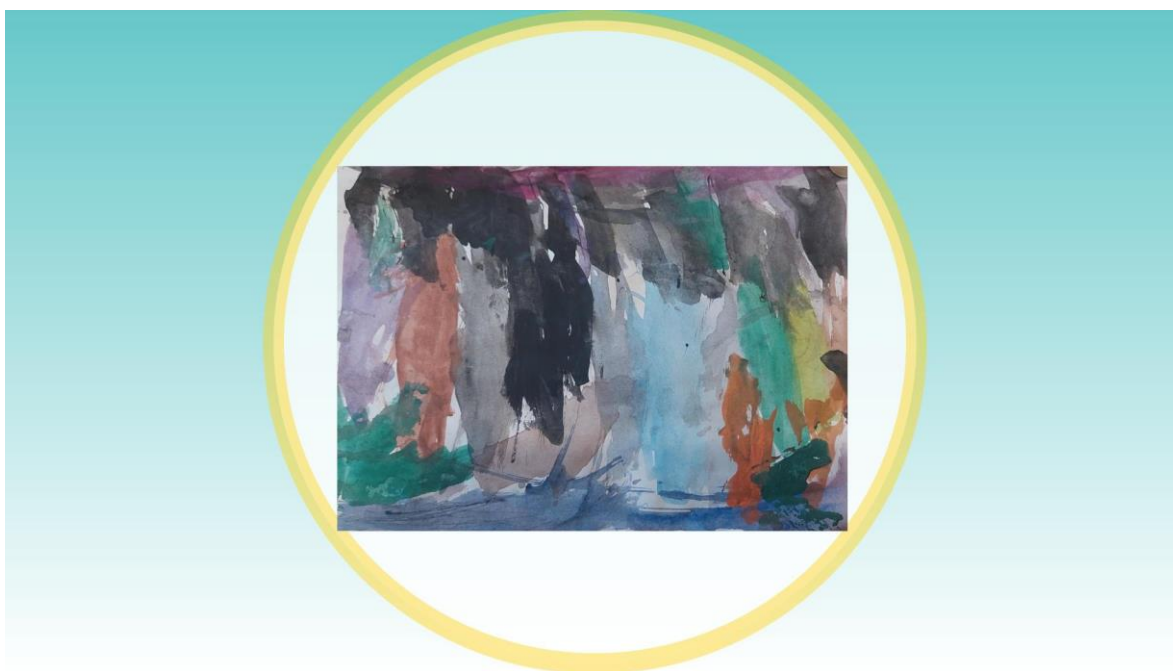
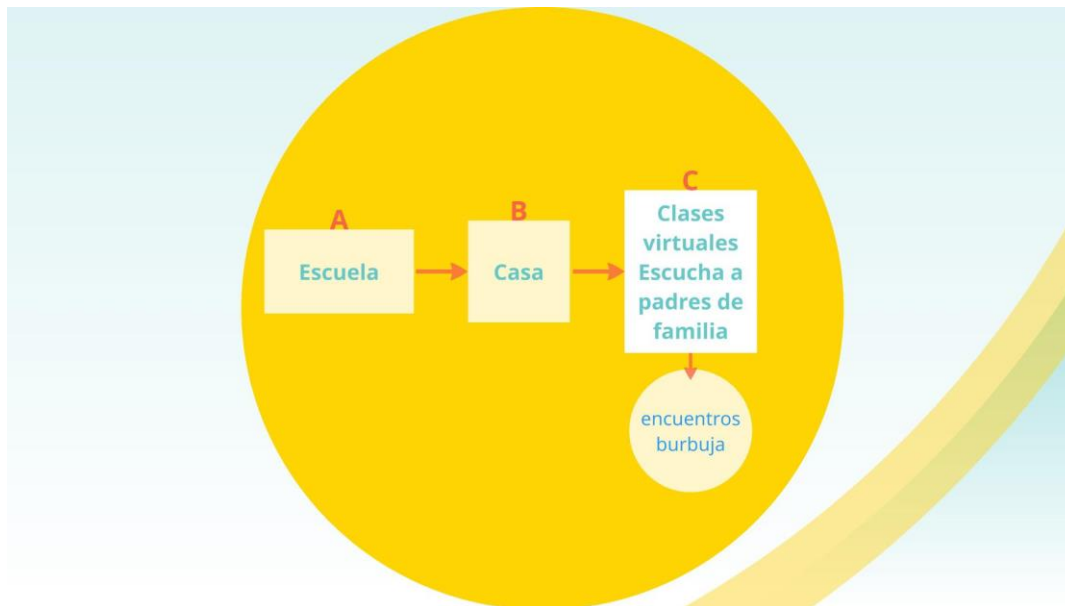




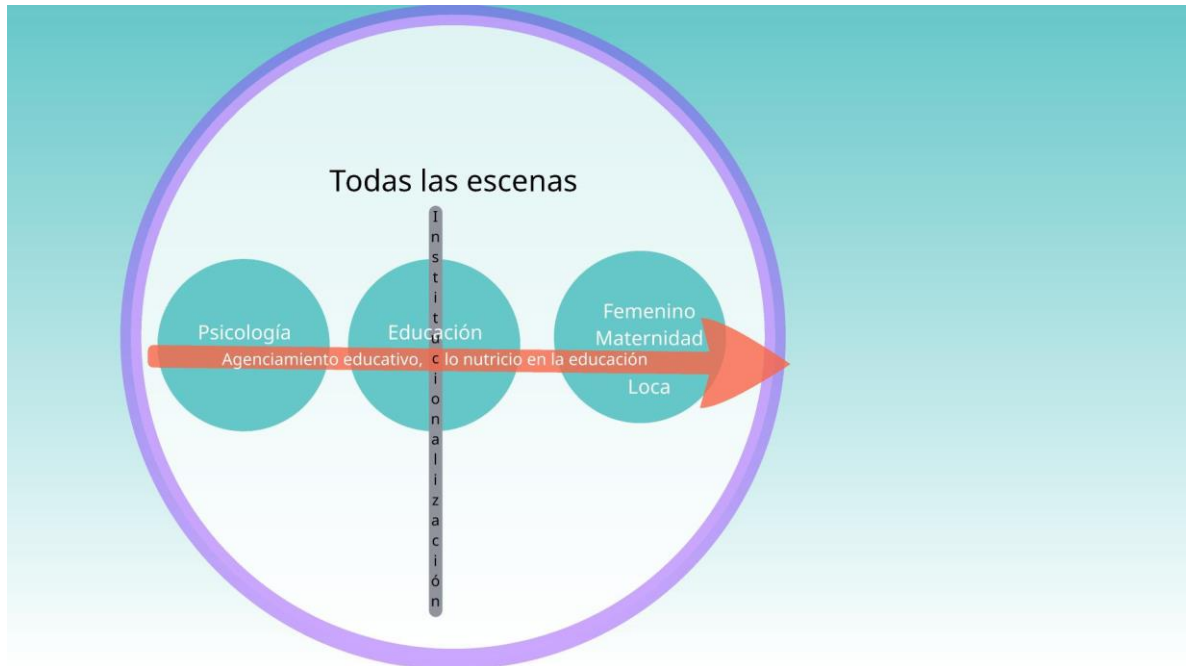
Escena 3



Escena 4



Género

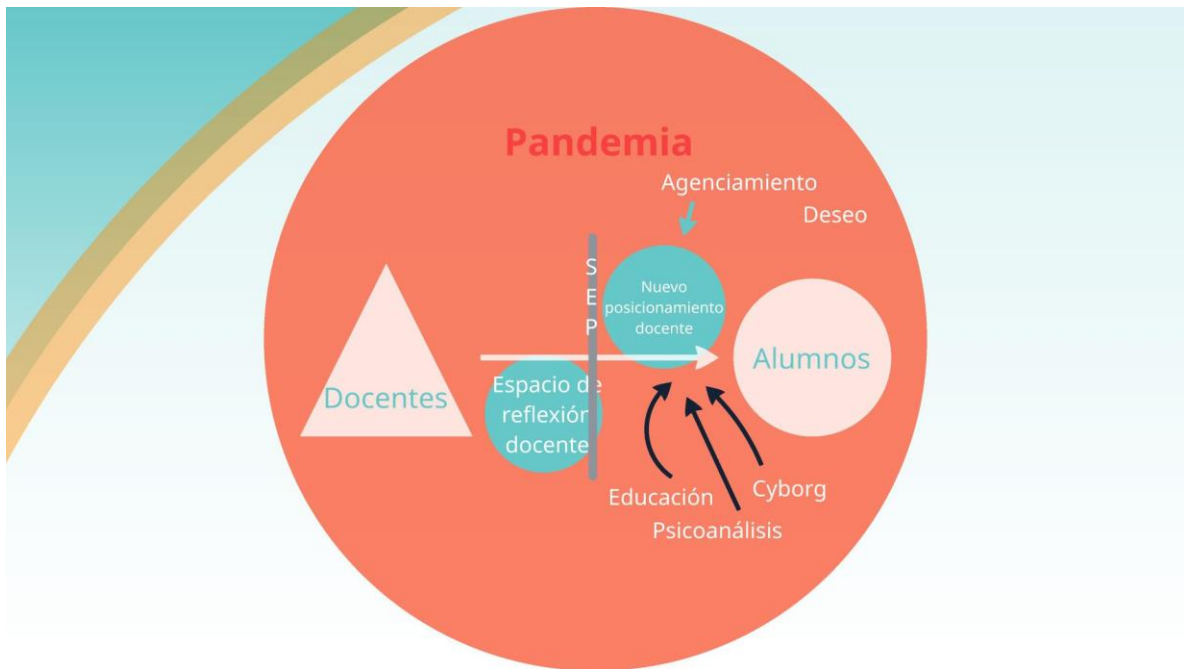


Cómo vivieron la pandemia los docentes.

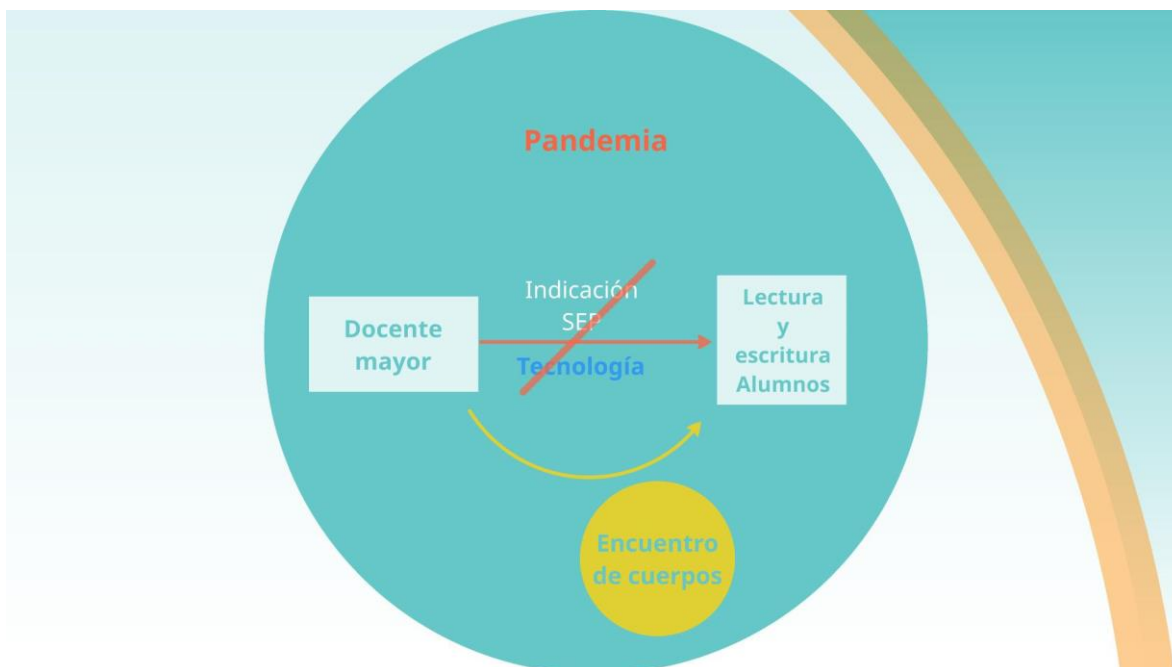




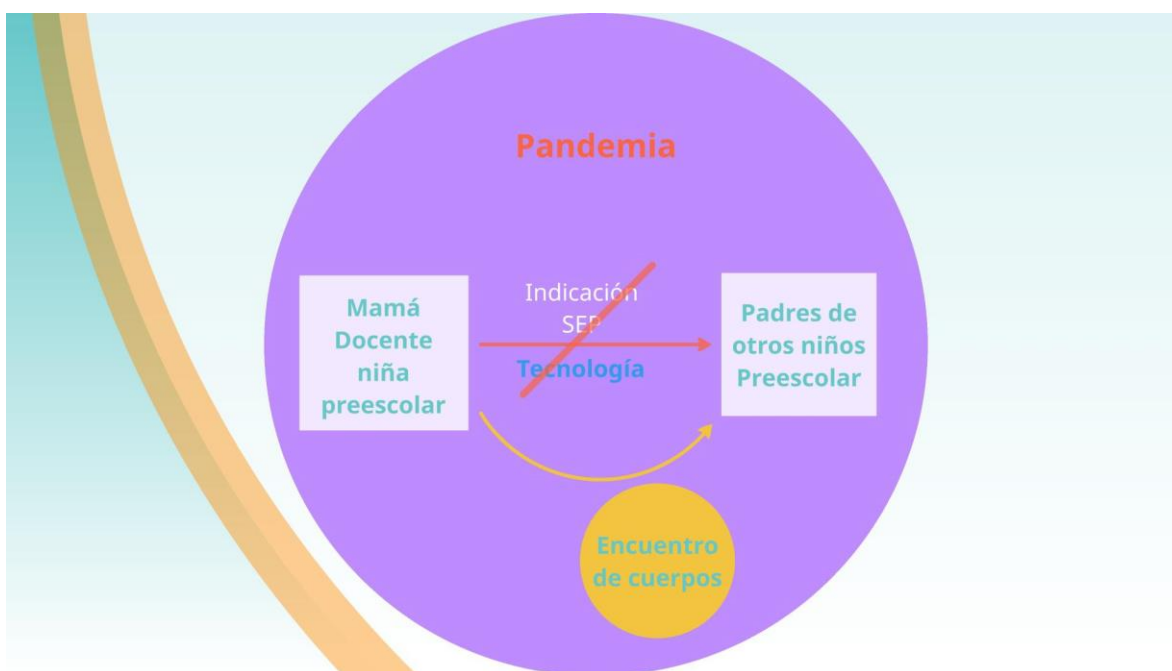
Escena 1



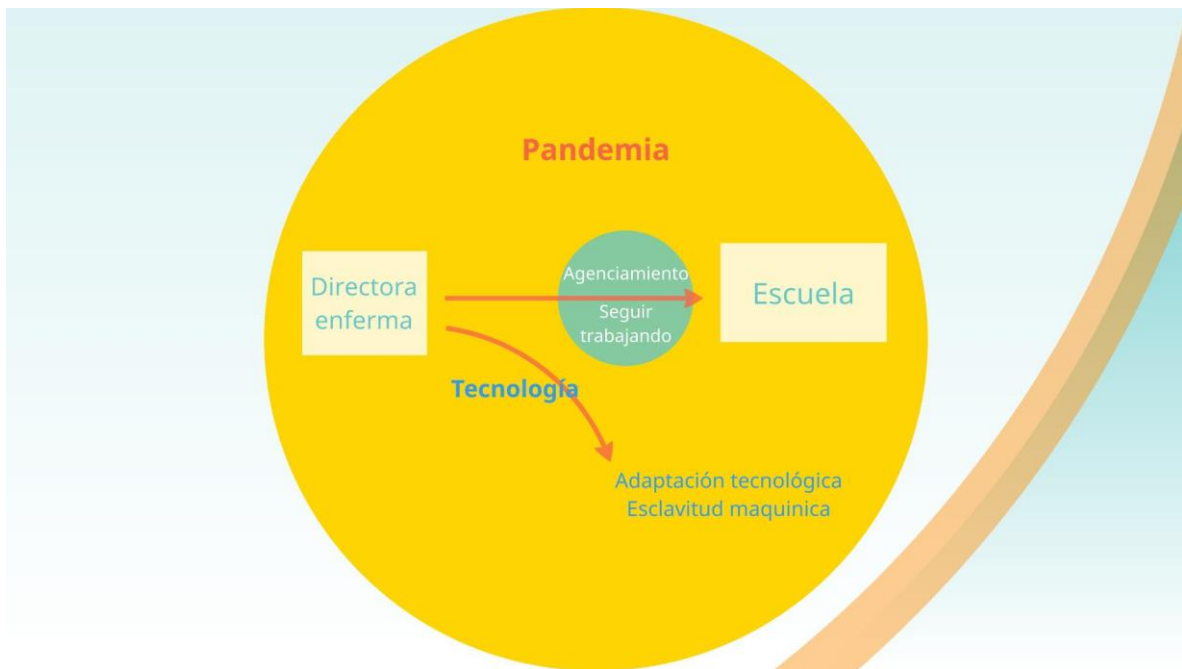
Escena 2



Escena 3



Escena 4





Escena 2

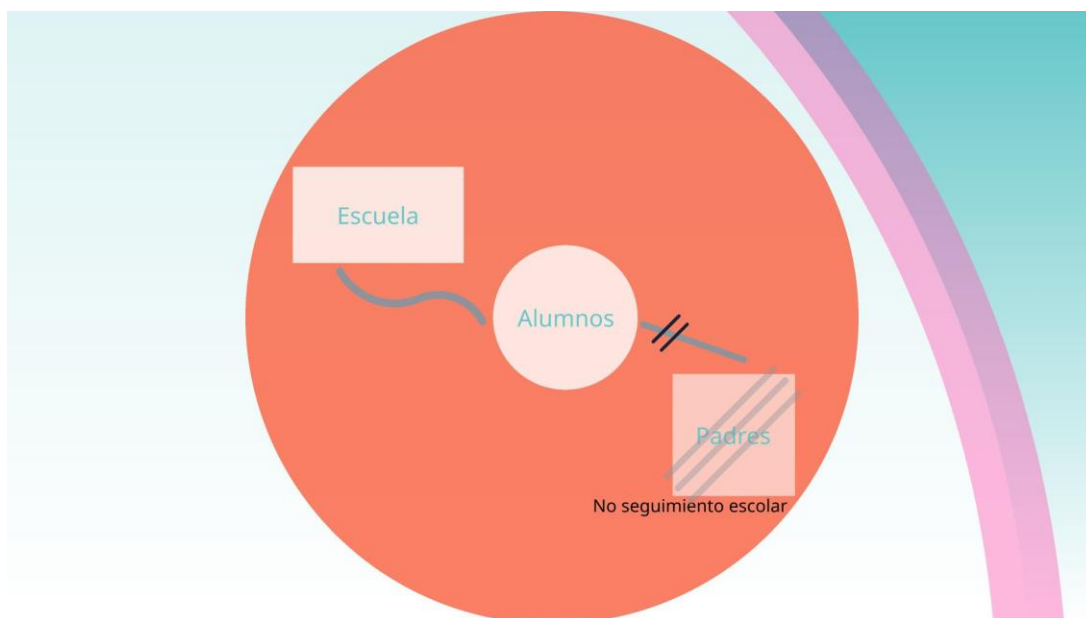
Escena 1

Modalidades en que los padres son vistos y participan en el proceso educativo

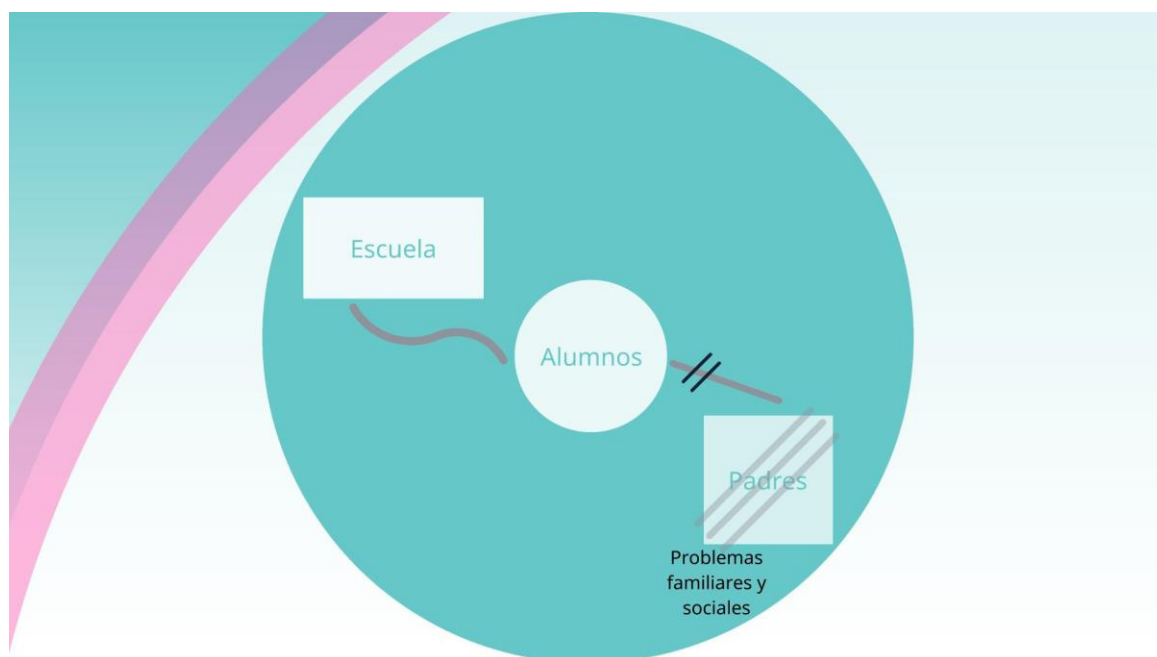
Escena 4

Escena 3

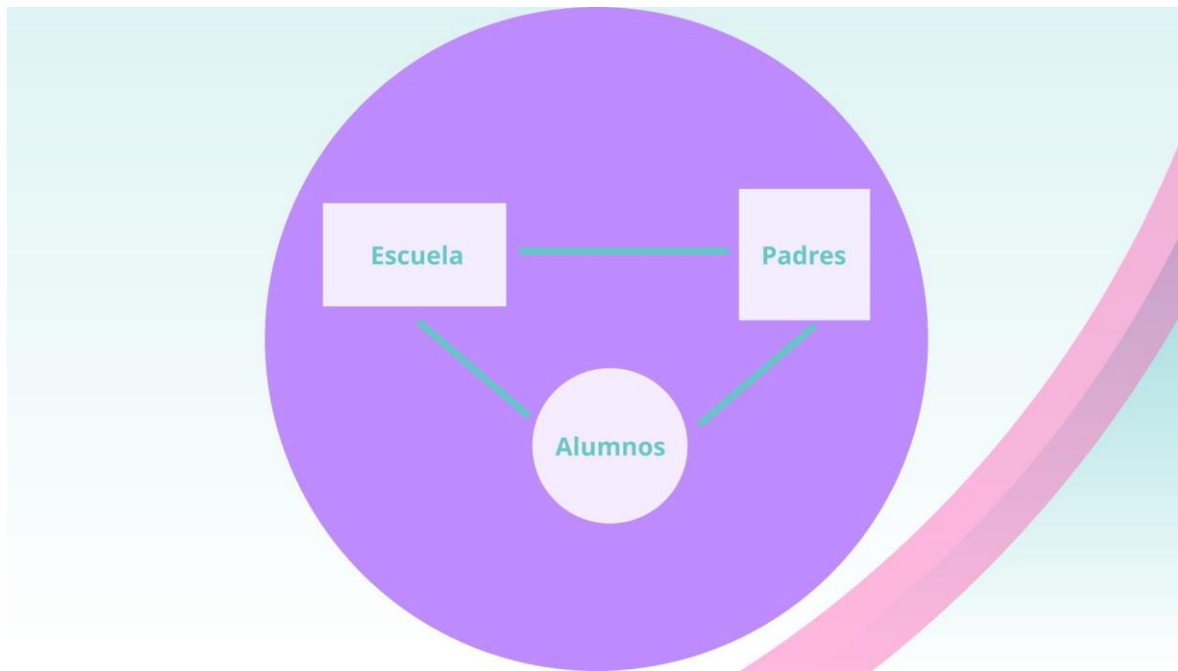
Escena 1



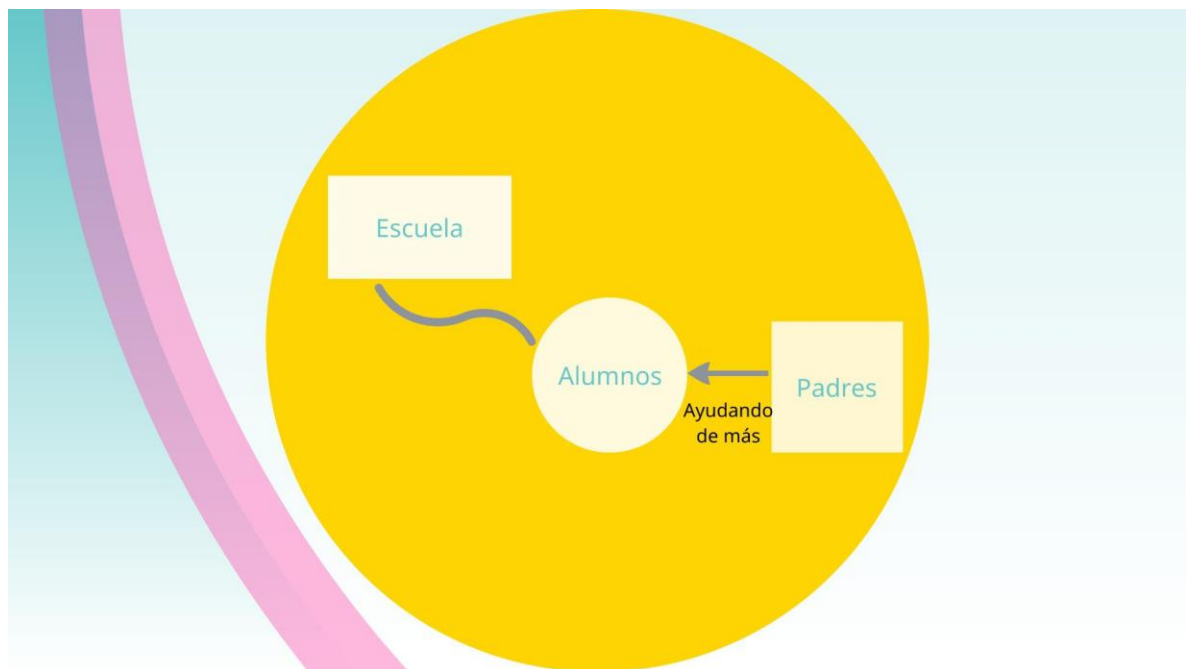
Escena 2



Escena 3



Escena 4





**Representación y significación
escuela-casa**

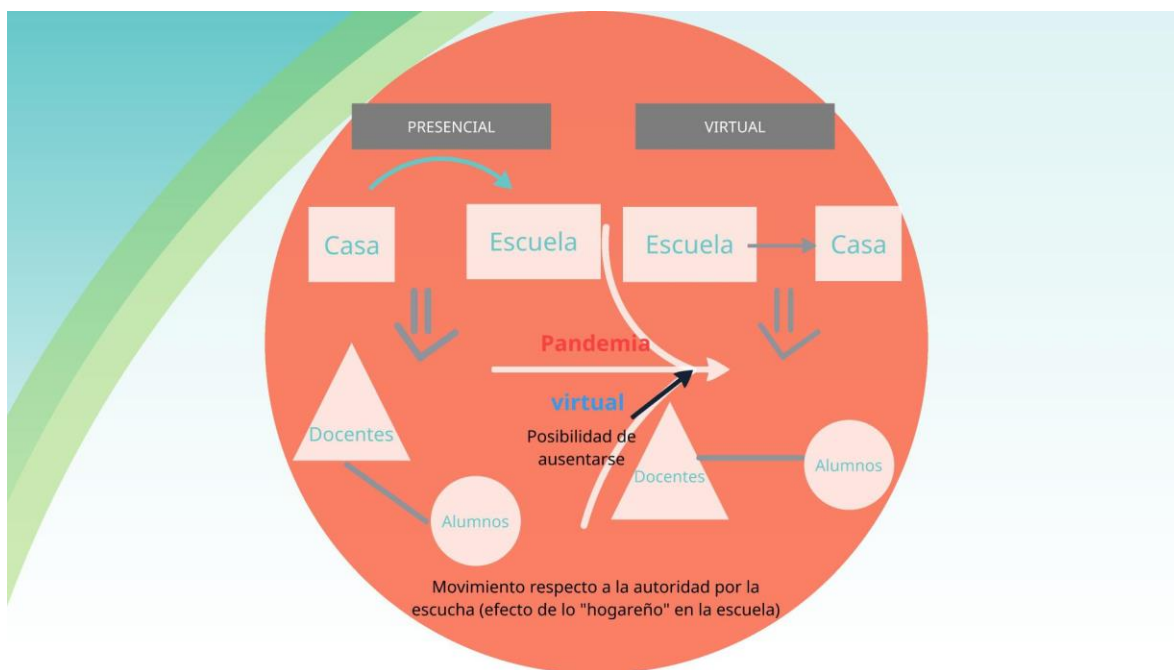
Escena 1

Escena 2

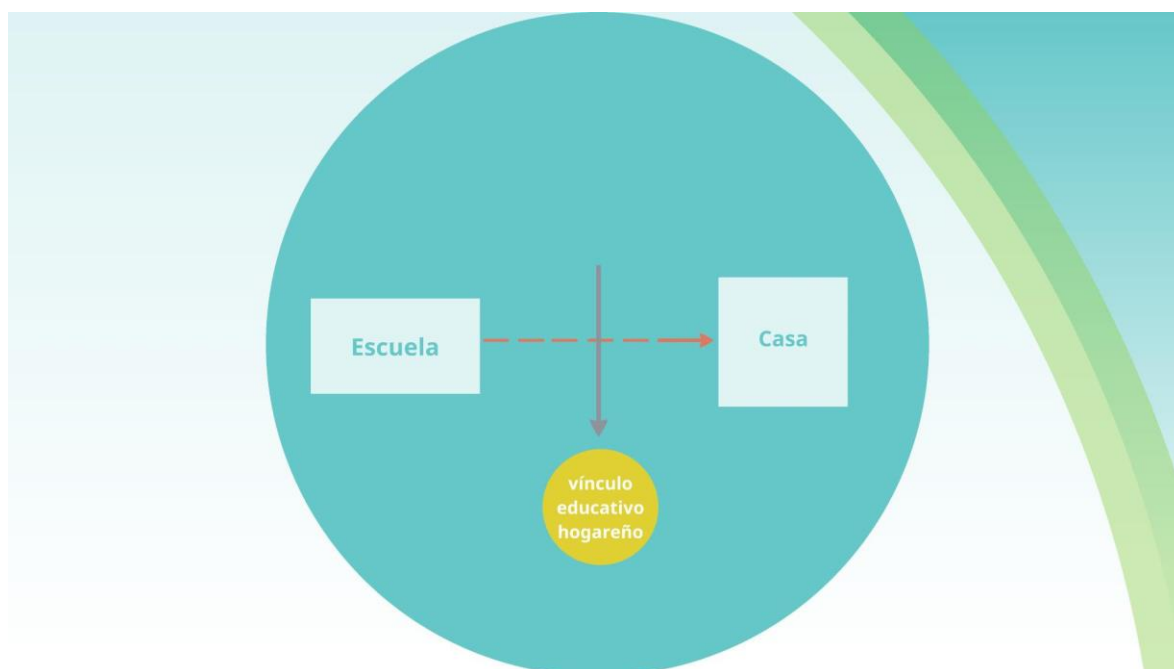
Escena 3

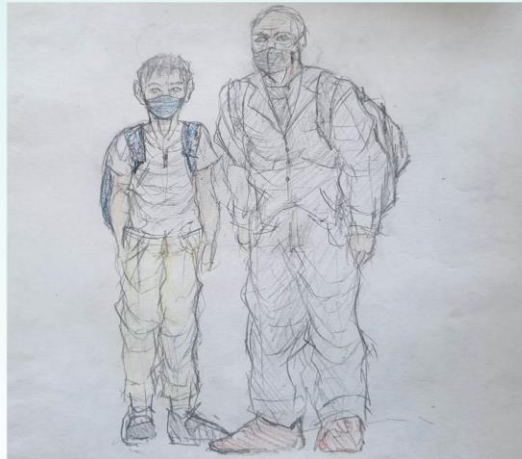
Escena 4

Escena 1

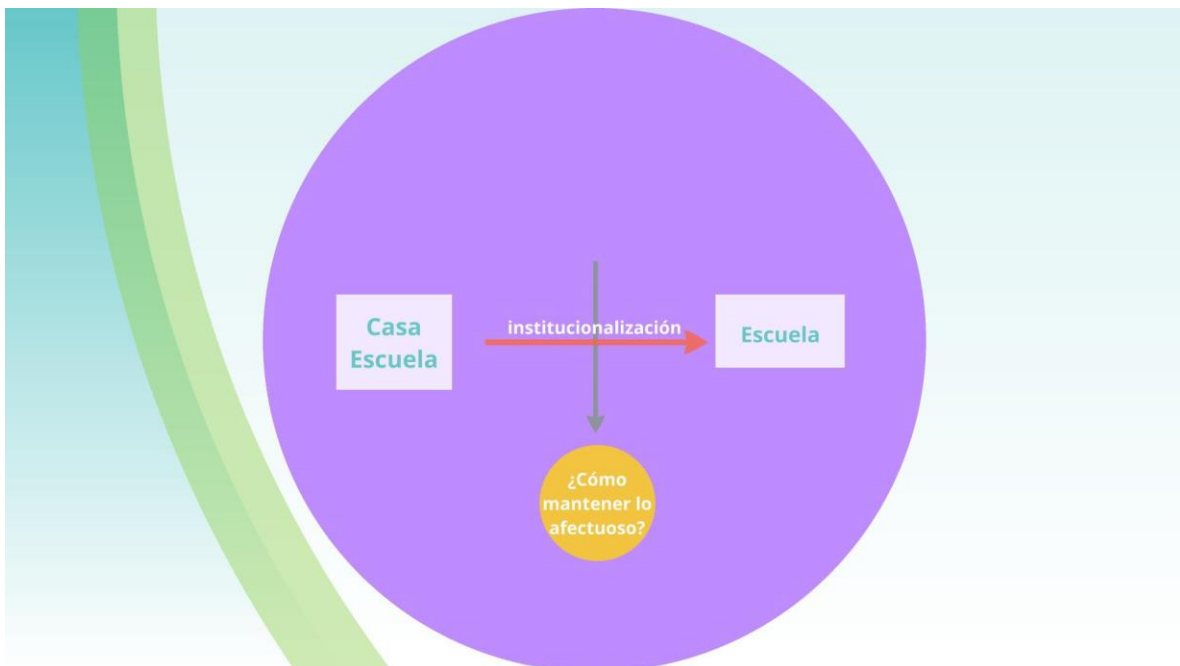


Escena 2

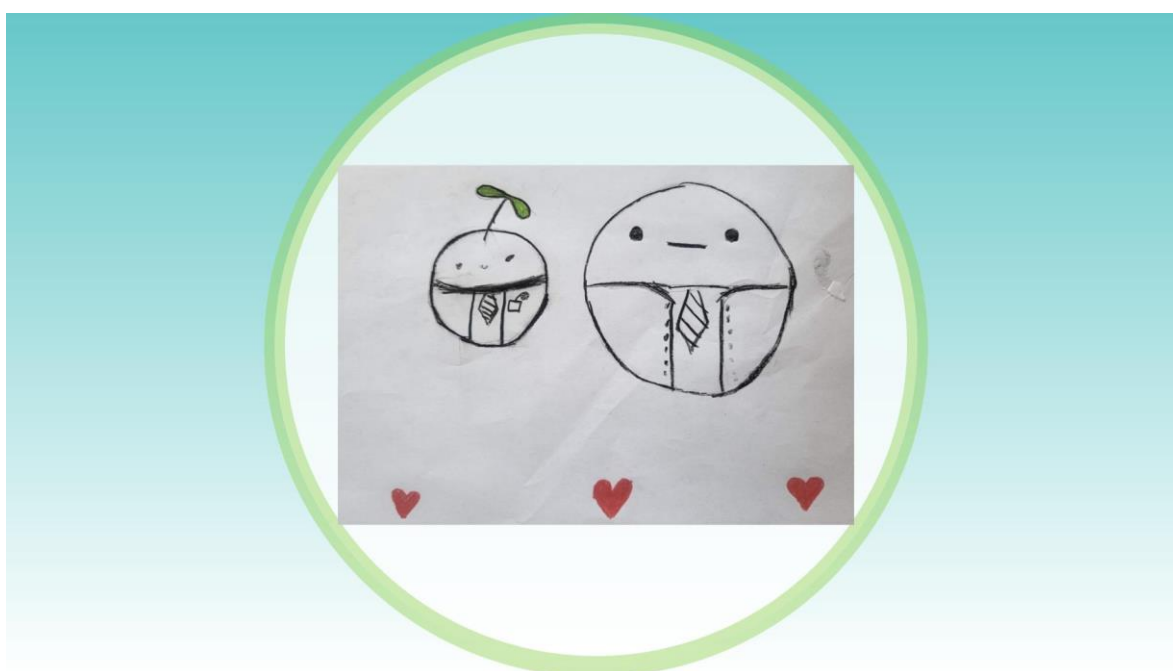
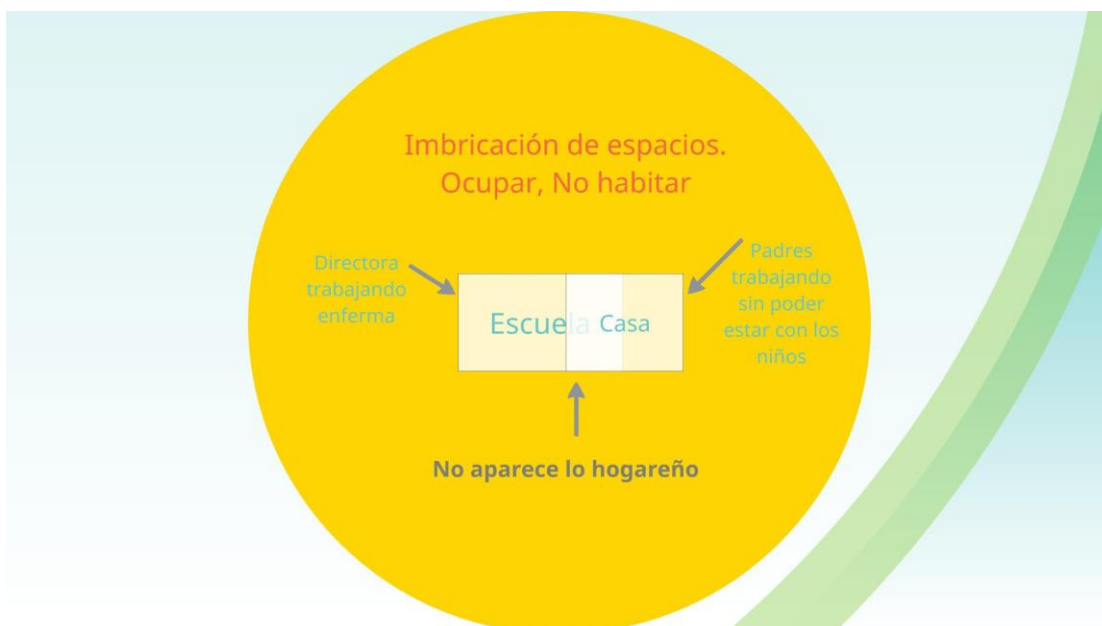


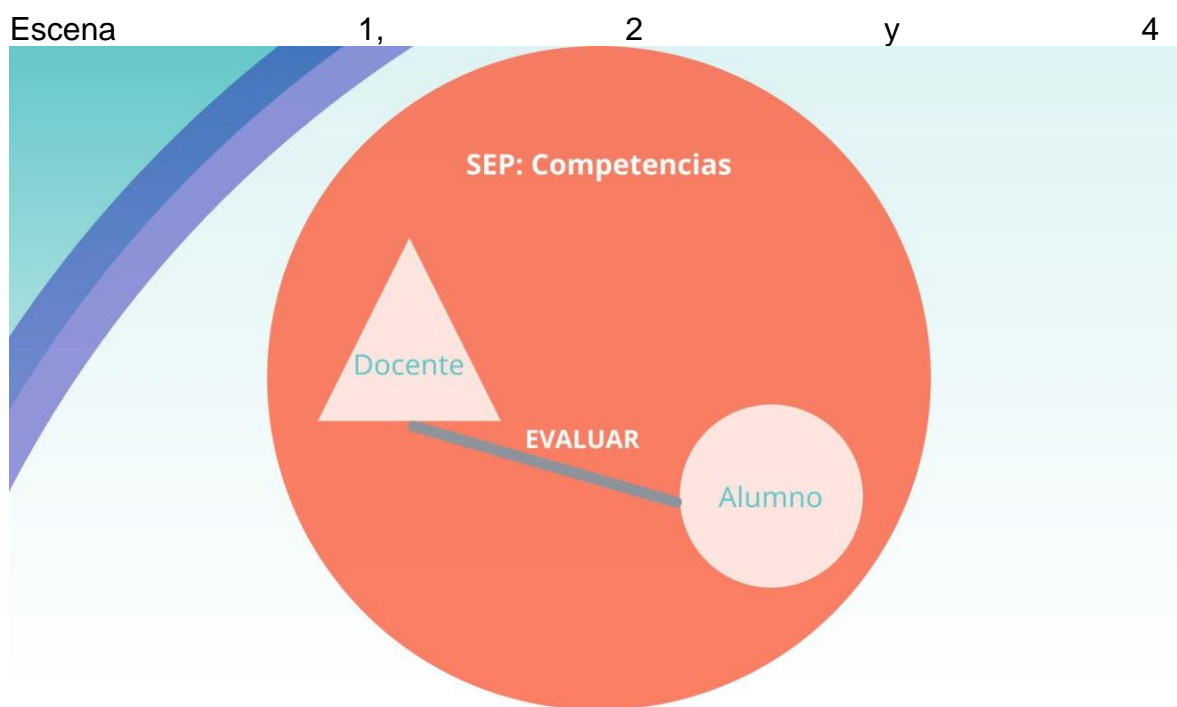
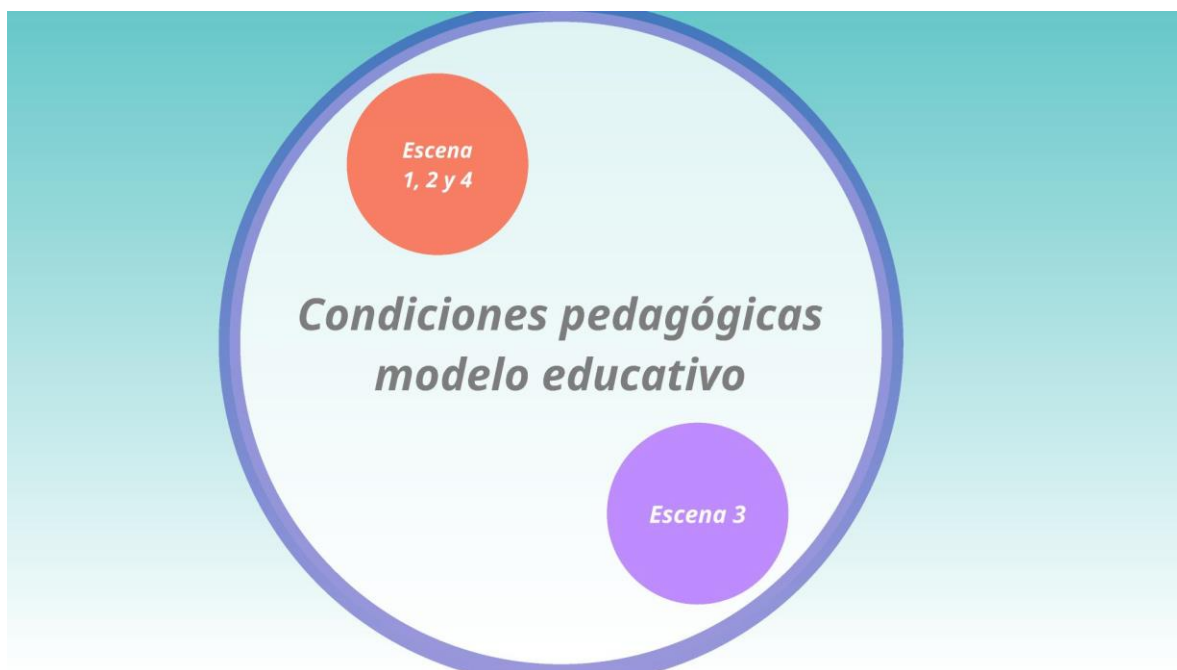


Escena 3



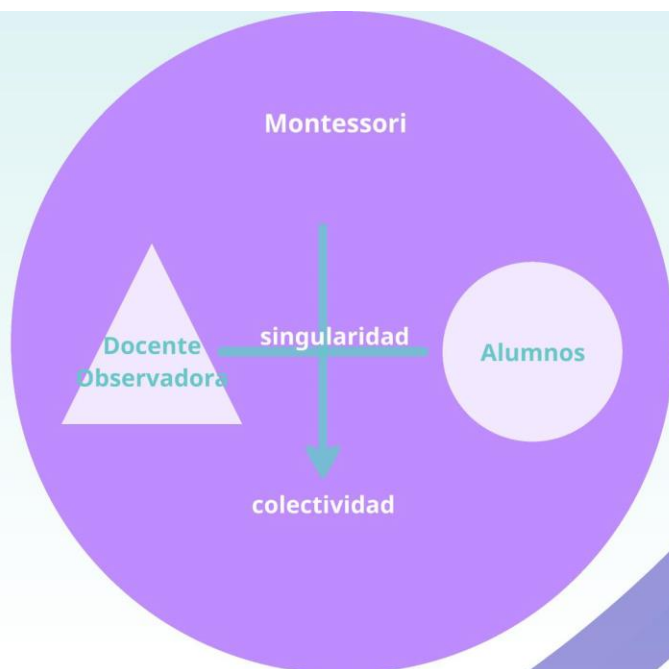
Escena 4







Escena 3



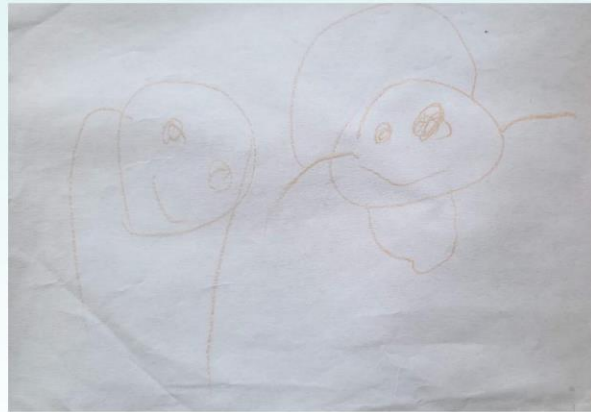


***Necesidades de
presencialidad y socialización
infancia/adolescencia***

*Escena
1 y 2*

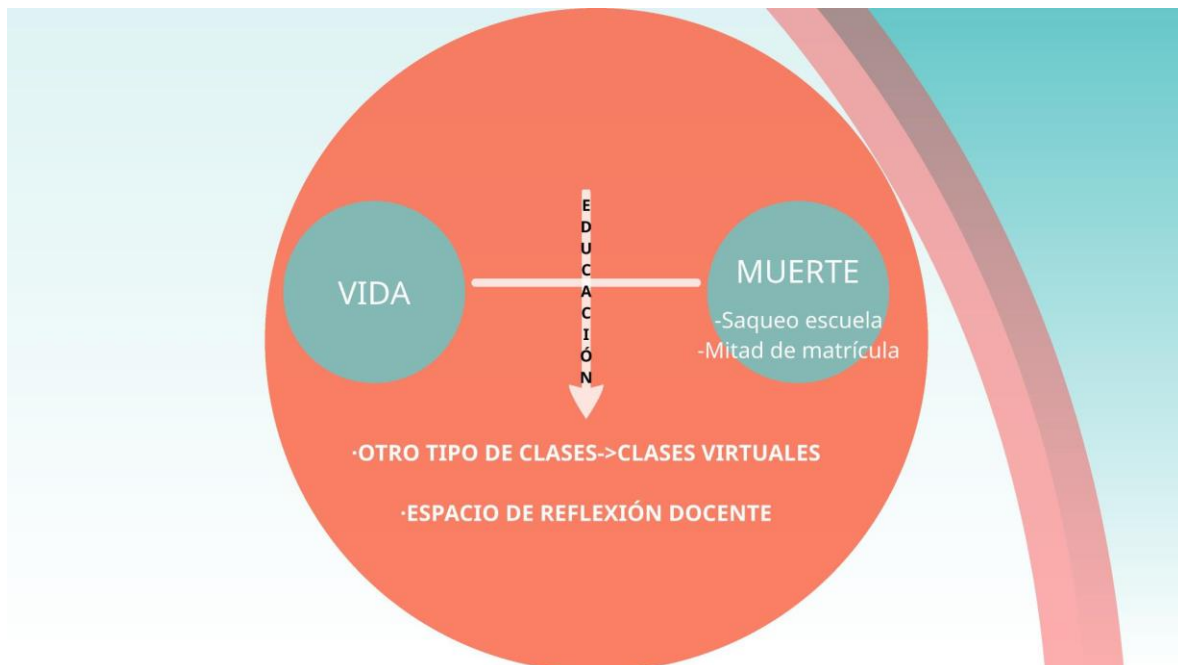
*Escena
3 y 4*



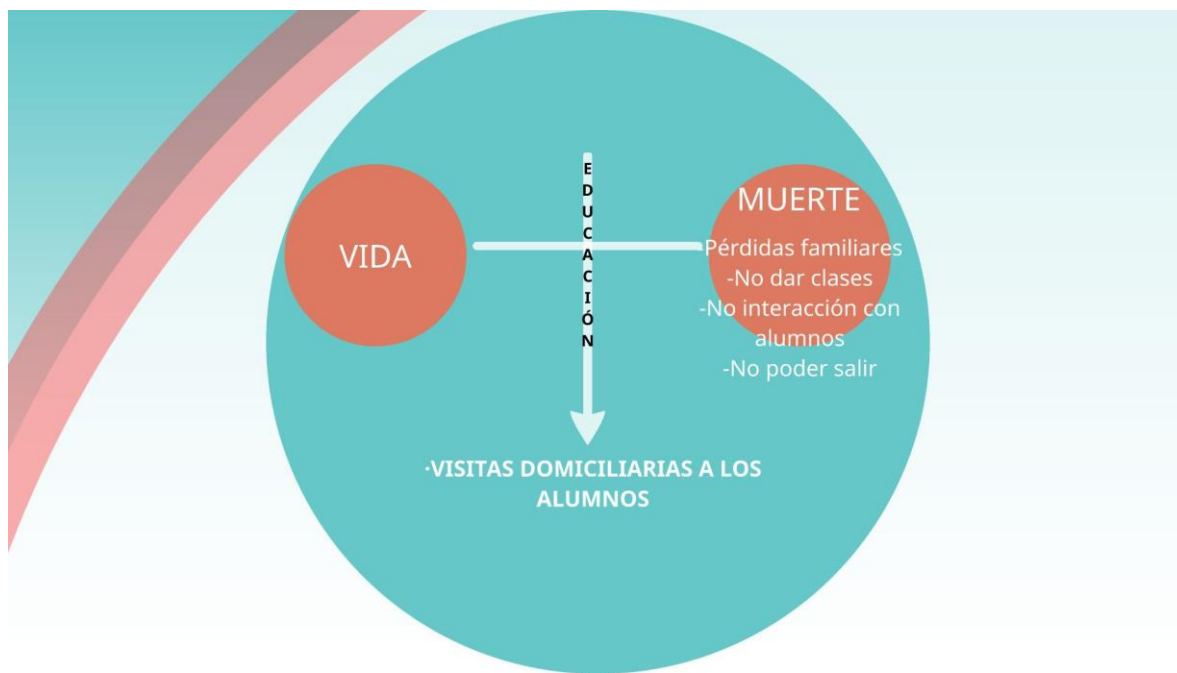




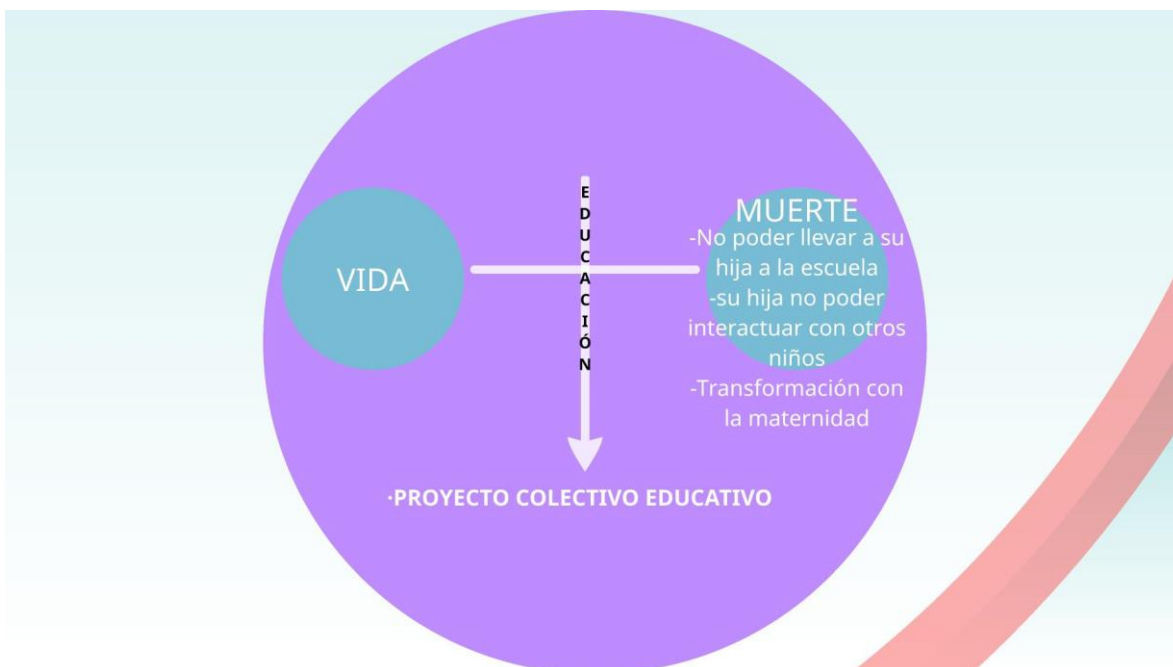
Escena 1



Escena 2



Escena 3



Escena 4



Reflexiones Finales: Coordenadas educativas.

*“sí, yo creo que existe un pueblo múltiple,
Un pueblo de mutantes,
Un pueblo de potencialidades que aparece y desaparece,
Que se encarna en hechos sociales,
En hechos literarios, en hechos musicales,
Es común que me acusen de ser exagerado, bestial,
Estúpidamente optimista, de no ver la miseria de los pueblos.
Puedo verla, pero... no sé, tal vez sea delirante,
pero pienso que estamos en un periodo de productividad,
de proliferación, de creación,
de revoluciones absolutamente fabulosas desde el punto de vista de la emergencia de un pueblo.
Es la revolución molecular: no es una consigna, un programa,
Es algo que siento, que vivo, en algunos encuentros,
En algunas instituciones, en los afectos,
Y también a través de algunas reflexiones.”
Félix Guattari*

Hemos estado trabajando para dar cuenta de los entrecruzamientos que los discursos de nuestras escenas educativas nos marcaron y como todo proyecto necesita un término para que pueda haber otros relanzamientos. Para ello y como hemos venido formulando la idea de cartografía, les propongo pensar lo que hoy podamos decir después de este trabajo, como coordenadas para los que trabajamos dentro de lo educativo o para quienes se interesan en este campo.

Que lo pensemos como coordenadas implica, justo como lo dice la palabra, que estamos refiriéndonos a leer la convergencia de líneas o planos, brindándonos la posibilidad de ubicar un punto dentro de nuestro mapa. Este punto como se imaginarán no es que sea una verdad absoluta, pero nos orienta para poder dar lectura a nuestras escenas y al mismo tiempo podría permitir potenciar la reflexión

respecto a otros escenarios educativos de quienes se hayan animado o interesado por leer este trabajo.

Las coordenadas nos proporcionan la posibilidad según, su etimología, de ordenar y ubicar algo de lo que ha recibido una acción²³ en ese sentido, expresaremos de manera puntual lo que nuestro campo nos ha brindado. Localizamos ya no solamente los trazos de los movimientos, sino lugares, sitios que hemos intentado colocar de manera gráfica, que muestran algunos signos que han tomado ciertas significaciones en nuestras escenas educativas, las cuales, no hay que olvidar, hablan de cierto momento sociohistórico y contexto particular.

Para ello en este apartado se colocarán como tira, hacemos metáfora refiriéndonos a un pedazo de tela o como comic, como una serie de viñetas o dibujos que hacen una historia, manifestando, en cierta forma, nuestro entretejido educativo.

- ❖ La transición de espacios durante la pandemia mostró y conjuró significaciones respecto a los vínculos, situando la diferencia entre ocupar y habitar un espacio, la cual no se reduce al establecimiento escolar.
- ❖ Que la educación aparezca en diferentes espacios, públicos y privados, muestra su lugar como institución de sociabilización para la humanidad y su función cultural, además de ayudar en la diferenciación de fronteras, no sólo espaciales, sino subjetivas y sociales.
- ❖ Lo materno, como locura y como nutrición en la educación da lugar a agenciamientos de deseo fuera de lo institucional y disciplinario.
- ❖ Sostener las preguntas sobre la niñez y adolescencia y sus decires permite construir escenas con miras a que sean dispositivos de escucha, a partir de vínculos e interacciones que tienen como horizonte la solidaridad entre los

²³ Recuperado el 2/1/23 en: <https://definiciona.com/coordenada/>

diferentes actores sociales. Al permanecer la pregunta damos lugar a las potencialidades y agenciamientos propios de los actores dentro de la escena y a la multiplicidad de voces.

- ❖ Construir escenas educativas permite ir más allá de la noción de sujeto en la investigación, abriendo posibilidades al no quedarnos en el ámbito de las identidades o esencialidades y centrarnos en las significaciones, discursos y prácticas, nos aproximan a modos de ser, los cuales hablan de los mundos que habitamos en la educación.
- ❖ La subjetividad ciborg en lo educativo junto con otros discursos dio cierta potencialidad de acciones diferentes dentro de una estructura, mientras que la subjetividad zombi se mostró como un agenciamiento de normativización ligado a la noción de esclavitud maquina.
- ❖ La no adaptación a la tecnología tuvo como potencia la creación de nuevas posibilidades.
- ❖ Los CTES se han burocratizado utilizando discursos de psicopoder para incitar la exigencia en el rendimiento de los alumnos y docentes.
- ❖ La versión de la escuela hacia un mejor futuro opera como posibilidad, pero no puede ser una garantía, pues las estructuras sociales muestran lo falaz de esta interpretación, al no coincidir con las condiciones socioeconómicas que tenemos, lo cual tanto los alumnos como los docentes lo saben; el saqueo de escuelas públicas de educación básica durante la pandemia mostró poco cuidado hacia las infancias y adolescencias. Necesitamos otro tipo de versiones y podernos cuestionar los motivos que les damos del porqué y para qué estudiar, no solamente por una cuestión monetaria o de estatus social, además de la necesidad de realizar actos que demuestren el cuidado hacia el futuro y, por ende, también hacia las nuevas generaciones.

- ❖ Si bien dentro de algunas miradas escolares puede aparecer el asistencialismo cuando hay condiciones socioeconómicas muy desfavorables, eso no impide otros actos de cuidado sobre el vínculo desde otro lugar.
- ❖ Que haya otro tipo de intercambios, no sólo monetarios como en la escena 2 y 3 tienen que ver con la modalidad del vínculo que se forma, no con las condiciones socioeconómicas.
- ❖ Las invitaciones a participar en investigaciones académicas pueden convertirse en un dispositivo de escucha social, cuando los propios sujetos le dan el sentido de apropiarse de ellas como una forma de poder narrar sus experiencias, siendo éste el principal objetivo del proceso y no los “resultados” de la investigación.
- ❖ El capitalismo y la sociedad del rendimiento siguieron operando durante la pandemia mostrando que las estrategias biopolíticas se convierten en un deber ser social, por lo cual, para algunos, al ser diagnosticados, no era solamente temer por la vida, sino por el juicio social de lo que implicaba un contagio que, aunado a las pérdidas económicas, familiares, etc., el deseo de morir se intensificaba al haber un derrumbe de lo que significaba su vida y su ser.
- ❖ La escuela puede operar como un dispositivo de escucha hacia los alumnos y sus familias cuando no se pone en una posición de evaluar o decirles cómo deben hacer su función.
- ❖ La relación entre significación casa – escuela da lugar a un sentido de lo “hogareño” marcando la afectividad que se juega dentro de la educación, esto se vincula con cómo nos relacionamos con la alteridad volviéndose acontecimiento, ya sea tanto hospitalaria como hostilmente.

- ❖ El vínculo mismo es la posibilidad de hacer frente a las problemáticas sociales, sin embargo, es importante no dar por hecho que éste existe simplemente por compartir ciertos espacios o actividades.
- ❖ Es necesario reflexionar sobre cómo mantener lo afectuoso y el deseo interviniendo en la educación a pesar de los procesos de institucionalización.
- ❖ Los modelos pedagógicos marcan formas para pensar a los estudiantes y cómo nos relacionamos con ellos, dar lugar a la singularidad facilita la oportunidad del despliegue de lo colectivo.
- ❖ Plantear la relación entre imágenes y palabras en la construcción de conocimiento aporta elementos para pensar formas de transmisión distintas, dando lugar a los elementos que trazan intensidades y potencias dentro de los campos de investigación.
- ❖ Las necesidades de presencialidad, tanto en la infancia como en la adolescencia, fue sobre todo con los pares, ya sea porque entre ellos se van dando aprendizajes, unos con otros, tanto del desarrollo (psicomotriz, de lenguaje, hablar, etc.) como de lo afectivo y subjetivo (sexual, identificadorio) o de lo social (colectividad, pertenencia).
- ❖ La significación sobre la vida y la muerte están relacionados con cómo habitamos el mundo y los modos del ser. La construcción de escenas en la investigación puede ser un modo de transmisión de éstos.
- ❖ La forma en cómo nos relacionamos con la muerte (el sinsentido, las pérdidas, la incertidumbre, etc.) marcan formas de vida y de existencia.

La construcción de nuestras escenas para poder dar cuenta de una cartografía tuvo por intención ser un tipo de mapa que nos ayude a recorrer o navegar este campo que es el educativo. Abogamos siempre por la intención de saberlo un lugar complejo y dinámico, un campo de fuerzas caótico, en ese sentido es un mapa

siempre inacabado, esperamos que, se haya podido transmitir algo sobre lo acontecido en las experiencias educativas en pandemia, por supuesto también anhelamos que el camino propio ayude a la construcción de nuevo conocimiento, rutas que abran vías nuevas por recorrer, planteamientos de problemáticas que aparecieron en esta investigación y que pudimos seguir hasta cierto punto.

Cartografiar, entonces, es un modo de construir(nos) conocimiento, el cual no cobra sentido, sin otros, a quienes invitar y compartir. “Tomar los modos de producción” sobre los acontecimientos, cuestión que puede facultar la universidad, sin olvidar su otra cara, sabemos no es La solución mágica que muchos esperan, pero es un modo de variar desenlaces, de dar lugar a las discontinuidades. A lo mejor no es La revolución idealizada, pero, claro, son maneras de intentar comprender nuestras insurrecciones, mutaciones, giros y transformaciones que al menos, en este caso, algo llamado educación posibilitó; lo cual nos propició poder reflexionar que incluso en tiempos tan complicados como la pandemia hubo posibilidad de invención, de creación, de resistir y por ende de ir siempre en vías de alternativas, apuntalando a emancipaciones posibles.

Bibliografía:

1. Agamben, G. (2011) "Qué es un dispositivo", en *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264, México, UAMA.
2. Agamben, Giorgio, Žižek, Slavoj, et. (2020) "Sopa de Wuhan", ASPO.
3. Anijovich, Rebeca (2009) "Transitar la formación: pedagógica: dispositivos y estrategias", Paidós, Buenos Aires.
4. Aristóteles (1984). "*Arte poética*" Colección Austral N.º 803, Madrid, España: Ed. Espasa-Calpe
5. Aristóteles. "Sobre la interpretación.". Edición electrónica www.philosophica.cl
6. Assoun, Paul-Laurent, (1980) "Freud y Nietzsche", Fondo de cultura económica, Francia, Paris.
7. Balardini, Sergio, (2002) "Jóvenes, tecnología, participación y consumo", CLACSO, Buenos Aires.
8. Balza, Isabel (2013) "Tras los monstruos de la biopolítica" Dilemata n° 12.
9. Baz, Margarita (1994) "Enigmas de la subjetividad y análisis del discurso" Versión 4
10. Baz, Margarita (2003). "La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social", en: Isabel Jaidar (comp.), *Tras las huellas de la subjetividad*, pp. 137 a 151. UAM, X. México
11. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minui
12. Brignoni, S. (2013) "Pensar las adolescencias" editorial UOC, Barcelona.
13. Bruner, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial. Pp. 19-45.
14. Cassin, B. (2019). *Elogio de la traducción. Complicar el universal*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
15. Castoriadis, Cornelius (1975) "La institución imaginaria de la sociedad" Tusquets.
16. Castro, Yazmín Alicia (2014) "La calidad de la educación y la efectividad docente. Entre el asistencialismo y la invisibilidad", UPN, México.
17. Cerutti, Horacio (2019) "Formarnos frente a la violencia cotidiana La cartografía social como herramienta pedagógica" UNAM, México
18. Coffey, Amanda y Atkinson Paul (2003) "Narrativas y relatos" en *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia, Medellín.

19. Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández (2000) "El dispositivo grupal". En: Pablovsky, Eduardo y Juan Carlos De Brasi, Lo grupal. Historias – devenires. Buenos Aires: Galerna – Búsqueda de Ayllu. Pp. 47-85. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhYGVqYW5kcm9jZXJkYWdhcmNpYXxneDoxZDFiMGE1NzZI0GJiINDNk>
20. Deleuze, G. (2015) "La subjetivación. Curso sobre Foucault", editorial Cactus, Argentina.
21. Deleuze, Gilles. (1990) "¿Qué es un dispositivo" ?, en Michel Foucault, filósofo, Gedisa, Barcelona.
22. Deleuze. G y Guattari F (2019) "Rizoma", Fontamara, México.
23. Delgado, Rafael y Falleti Valeria (2021) "Casas tomadas: Habitabilidad, comunidad y espacios públicos en tiempos de pandemia." En:
24. Derrida (1998) "Políticas de la amistad" Trotta, Madrid
25. Durkheim, E., (1976) "Educación como socialización", pp 98. Salamanca, Rustica edit.
26. Duschatzky, Laura y Skliar, Carlos (2014) "Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales" en Revista de Educación, ciencia y cultura, editorial Unilasalle en: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>
27. Duschatzky, Silvia. (2017) "Política de la escucha en la escuela", Paidós, Buenos Aires.
28. Duvignaud, Jean. (1986) "Herejía y subversión" Editorial Icaria, Barcelona, España.
29. Esposito, Roberto (2005) "Inmunitas: Protección y negación de la vida" Amorrortu
30. Esposito, Roberto (2006) "Bíos. Biopolítica y filosofía", Buenos Aires, Amorrortu,
31. Fernández, Ana María (2002) El campo grupal. Notas para una geología, Buenos Aires, Nueva Visión.
32. Fernández, Ana María (2020) "Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades", Biblos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos. Libro digital, PDF
33. Fernández, Ana María (2021) "Psicoanálisis. De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI", Paidós, Buenos Aires.
34. Fernández, Lidia (2003) "La subjetividad: opaco objeto de conocimiento" en Tras las huellas de la subjetividad, UAM Xochimilco

35. Fernández, Lidia. (1988) "Construyendo el problema de investigación" en Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales. UAM, X. México.
36. Foster, Hal (2015) "La posmodernidad", editorial Kairós, Barcelona, España.
37. Foucault, Michel (2002) "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión", Siglo XXI, Argentina
38. Foucault, Michel. (2005) "El orden del discurso". Ed. Tusquets. Buenos Aires,
39. Freud, S. (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo". Amorrortu, Bs Aires.
40. Freud, S.: (1905) "Tres Ensayos para una Teoría Sexual". Amorrortu, Bs. Aires.
41. Freud, S.: (1930) "El Malestar en la Cultura". Amorrortu, Bs. Aires.
42. Freud, S.: (1990) "Estudios sobre la Histeria". Amorrortu, Bs. Aires.
43. García Canal María Inés (2006), Foucault y el poder, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2005 (1ª ed. 2002), 110 p.; Espacio y poder, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,
44. Geertz, Clifford (1973) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en La interpretación de las culturas, México, Gedisa.
45. Goffman, Erving (2001) "*La presentación de la persona en la vida cotidiana.*" Amorrortu, Buenos Aires
46. Gómez Plata Minerva, (2006)"Derechos de la infancia. Entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia", El Cotidiano, UAM-A,
47. Greco, María Beatriz (2017) "Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria" en Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Dossier Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela, recuperado: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1030/648> el 21 de mayo del 2021
48. Guattari, F. (1976[1972]). "Psicoanálisis y transversalidad". Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
49. Guattari, F. (2013) "Líneas de Fuga. Por Otro Mundo de Posibles". Editorial Cactus, Buenos Aires
50. Han, Byung – Chul (2016) "Psicopolítica, Neoliberalismos y nuevas técnicas de poder" Editorial Herder, Barcelona.
51. Han, Byung- Chul (2010) "La sociedad del cansancio" editorial Herder, Barcelona.
52. Heidegger (1927) "Ser y tiempo" FCE, México.

53. Hernández Pulido A. (2014) *“La “puesta en escena” de los movimientos sociales”* Ponencia en ALAIC, Perú en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcongreso.pucp.edu.pe%2Falaic2014%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F11%2FGT8-Alejandro-Hern%25C3%25A1ndez-Pulido.pdf&chunk=true
54. Ibáñez, Tomás (2001) “¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer?” en Athenea Digital - núm. 0, Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/n0-ibanez/3-pdf-es>
55. Jaidar, I. (Comp.) (2003) “Tras las huellas de la subjetividad”, Cuadernos del TIPI 9, UAM Xochimilco, México
56. Janice Morse (1994) “Emerger los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. Medellín.
57. Johnston, John, (1992) “Vértigo de la inmanencia. Refundar la producción del inconsciente, entrevista a Félix Guattari.”, Revista Sé cauto, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia, en: <https://movimientosaberrantes.net/vertigo-de-la-inmanencia-entrevista-a-felix-guattari-por-john-johnston-junio-1992/>
58. Kaminsky, G. (2007) *“Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo”* en “¿Dónde está la escuela? : ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.” Buenos Aires, Manantial.
59. Lacan, J. (1955-1956) “La psicosis”, El Seminario, Libro 3, Paidós, Bs. As., 2002.
60. Lacan, J. (1970) “El seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis”. Buenos Aires. Editorial Paidós, 2002
61. Larrosa, Jorge. (2009) “Experiencia y alteridad en educación” en Skliar, C. y Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación. Flacso-Argentina/Ediciones HomoSapiens. Argentina.
62. Leopold, Sandra (2014) “Los laberintos de la infancia”, Biblioteca plural.
63. Lévi-Strauss, Claude (1969) Las estructuras elementales del parentesco, traducción de Marie Therese Cevasco, Paidós, Barcelona.
64. Lévi-Strauss, Claude (1977) [1958]: “Antropología estructural”. Buenos Aires: Eudeba.
65. Lizarazo, Diego y Sanches, José Alberto (2018) “Kafka: las escenas de lo humano”, siglo XXI, UAM, CDMX; México.
66. Lourau, René (1970) “El análisis institucional” , Amorrortu editores, Buenos Aires.

67. Manero B., R. (2020). "Cuestiones epistémicas derivadas del análisis de las implicaciones en la psicología social". Enseñanza e Investigación en Psicología, 2(2), 297-313.
68. Mannoni, Maud (2005) "La educación imposible" Siglo XXI, Argentina, 2005.
69. Martínez Ramírez, Fernando (2019) "El Yo como ficción", en Tema y Variaciones de Literatura, núm. 52, UAM-Azcapotzalco, pp. 145-156.
70. Mejía, José Antonio (2020) "Adolescencia e infancia en estado de excepción: ejecución y necropolítica" en "estructuras pasajeras: clínica y política de la adolescencia", editorial Fondo del campo Lacaniano, México.
71. Mier, Raymundo (1998) "El método como discurso" en Encrucijadas metodológicas en las ciencias sociales,
72. Mier, Raymundo (2004) "Calidades y tiempos del vínculo", tramas 21 subjetividad y procesos sociales, UAM,
73. Mier, Raymundo (2010) "Los métodos cualitativos en la investigación social: hacia un saber sin garantías" El arte de investigar, UAM Xochimilco
74. Nicastro, Sandra (2012) "Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación", Horno Sapiens Ediciones, Rosario
75. Nieto, Lilia. (2016) "Pedagoga ¿ser-vil? Institución, sujeto y sujeción", Ediciones Nandela, México.
76. Patrice Pavis (2007): *"Puesta en escena, performance: ¿cuál es la diferencia?"* En Telón de fondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral, año 4, N° 7, julio 2008, con traducción de Silvina Vila. (www.telondefondo.org).
77. Pichón Rivière, E. (1985). "Teoría del Vínculo". Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
78. Piedrahita, Claudia (2015) "Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia", editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Bogotá.
79. Ramírez, Esmeralda (2015) "La pasión del formador y su fantaseo en la relación educativa", Universidad Autónoma de México Unidad Xochimilco, México.
80. Rey, Javier y Gránese, Andrés. (mayo-octubre 2019) "La cartografía como método de investigación en psicología" en Psicología, Conocimiento y Sociedad. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v9n1/1688-7026-pcs-9-01-221.pdf>
81. Ricoeur, Paul (2019) "Freud: una interpretación de la cultura" , Siglo XXI editores, CDMX

82. Ríos, Roza, C (2016) "Vectorizar un concepto: del dispositivo de poder – saber al agenciamiento del deseo" , En revista diferencia(s). N°3, Argentina. En: <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/87>
83. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021) "Desafíos de la educación en el confinamiento" Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México.
84. SEP (2017) "Aprendizajes clave para la educación integral: Educación socioemocional y tutoría" SEP, México, pp 516 - 581
85. SEP (2017) "Aprendizajes clave para la educación integral: Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, actitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación" SEP, México.
86. Turner, Víctor (1974), "*Dramas sociales y metáforas rituales*" en Dramas, Fields, and Metaphors, Ithaca, Cornell University Press
una charla pronunciada en la Asociación de Psicología y Psiquiatría Infantil", de Glasgow, el 5 de diciembre de 1959.
87. Vargas, Lilia Esther (2003) "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?" en Tras las huellas de la subjetividad, UAM Xochimilco
88. White, M. y Epston, D. (1993) "Medios narrativos para fines terapéuticos". España: Novagrafik. Pp. 17-52.
89. Winnicott, Ronald. (1959). "El destino del objeto transicional. Trabajo preliminar para
90. Wright, R. (2014) "Psicología social y tramas vinculares" en revista virtual La silla del coordinador, Buenos aires, Argentina en: http://www.ronaldowright.com/index.php?option=com_content&view=article&id=77:psicologia-social-y-tramas-vinculares&catid=38:psicologia-social&Itemid=69

Anexos

Entrevista a directora de escuela secundaria en Sinaloa

P.- Primero que nada, te pediría si nos cuentas un poquitito de ti. A qué te dedicas, cuál es tu formación.

C.-Bueno, yo soy licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa, acá en mi ciudad, en Culiacán. Ya después de egresar de la facultad de psicología, me decidí estudiar la maestría en educación, igualmente en un programa que estaba en ese entonces, creo todavía, en el padrón de Conacyt. Una maestría, en el padrón de Conacyt, en educación.

En ese tiempo que yo estudié la maestría, a la vez pude ingresar al magisterio como maestra. A nosotros se nos llama “maestras de enseñanzas especiales”. Son maestras de educación regular. Entré con algunas horas en el nivel de secundaria, en escuelas de secundaria pública. Y a su vez, estaba estudiando la maestría en Educación. Empezaba ya a trabajar como maestra en escuela de educación secundaria, y a la vez como maestra universitaria, con horas por contrato, en la facultad de Psicología.

También di, creo que fueron dos años, que di clases en escolarizada y semiescolarizada en diferentes asignaturas. Y bueno, ahora dejé de dar clases en la universidad. Egresé de la maestría, no continué con el doctorado. Me dediqué absolutamente a lo que era mi trabajo, que era maestra de escuela secundaria. Hubo un tiempo que yo trabajé en la secretaría de educación pública, más de tipo administrativa. Conocí un poco sobre la vida de las escuelas, del lado... como desde la mirada de la autoridad educativa, lo que es la Secretaría de Educación Pública. Me tocó ver esa parte de, mucho de la dinámica y la vida de las escuelas que yo no conocía cuando inicié. Mucho lo aprendí ahí.

Y a la vez, estando en ese tiempo que yo estuve en la Secretaría de Educación Pública, presenté un examen de promoción directiva. Yo cumplía con los requisitos que en ese entonces había que tener para concursar a plazas de subdirectores, directores, supervisores escolares. Entonces yo presenté un examen para promoción directiva, para una dirección. Y tengo... ya voy para cuatro años como directora de escuelas de educación secundaria. Ahorita es mi tercer escuela. Tengo cuatro años ya como directora.

Ha habido cambios de centros de trabajo. Y ahora estoy acá en la ciudad. Empecé en otro municipio, en comunidades. Entonces, ahorita ya estoy trabajando como directora en una escuela de secundaria pública, aquí en la ciudad de Culiacán, en turno vespertino.

A la par que yo he tenido ese desarrollo laboral, desde la licenciatura de Psicología me he formado en psicoanálisis. Digamos que el interés que yo tengo con una formación que devino de estudiar en una facultad de psicología fue de psicoanálisis. No me dedico a la psicología, pero hay un interés

muy marcado de mi parte por la formación en psicoanálisis. Y ese interés me ha llevado a pensar en la escuela, cuál podría ser la contribución desde el psicoanálisis a la escuela.

Y ahora en mi función como directora, cosa que es compleja, es una función muy compleja... Pero que empiezo a encontrar como que ciertos puntos en los que puedo conectar un interés muy particular, que es una formación en Psicoanálisis, con lo que hago, mi labor educativa en una escuela de educación secundaria. Y creo que eso podría ser como a grandes rasgos lo que hago. Los intereses profesionales, laborales y de formación muy muy particular.

P.- ¿Nos pudieras contar un poquito de la historia y el contexto de la escuela en la que estas ahorita como directora?

C.- Si claro. La escuela, no sé exactamente cuándo fue fundada. Yo llegué a esta escuela hace dos años y medio. Ya este sería mi tercer ciclo escolar en esta escuela. Es una escuela de turno vespertino. Está ubicada en una zona en la periferia de la ciudad. Lo que para nosotros... lo que nos permite ver, por ejemplo, el contexto de las familias, de los estudiantes que acuden a la escuela. En su mayoría son estudiantes de familias que están en situaciones de pobreza o pobreza extrema. Son pocas las familias que nosotros recibimos en esta escuela, que podemos decir que son familias con los recursos necesarios o suficientes como para tener cierta calidad de vida en términos materiales. Esta escuela es una escuela... no es de concentración. No recibe estudiantes, aunque esté un poco... Está en la ciudad, pero aun así en una colonia un poco marginada. Entonces, eso nos indica a quienes atendemos a quienes recibimos. Es una escuela que tiene muy poco alumnado. Una escuela que tiene de los niveles educativos de sus estudiantes... digamos que de la zona escolar a la que pertenece esta escuela, son bajos. Somos la escuela que tiene los resultados educativos... estamos en las estadísticas que podríamos decir como niveles más bajos, por parte de nuestros estudiantes. Y eso ha sido una constante a lo largo de la historia de esta escuela, a la que yo me vine a incorporar apenas hace dos años y medio.

Es una escuela que tiene una planta docente muy diversa. La mayoría de los profesores tienen una formación universitaria. Son pocos los profesores, que están en este espacio, que tienen una formación docente. Eso pasa mucho en las escuelas de educación secundaria. La mayoría de los perfiles son universitarios y la formación pedagógica viene después, viene como que sobre la marcha. A mí me pasó eso ¿no? Empezar a tener conocimiento de lo meramente educativo o pedagógico, vino como una exigencia de lo mismo escolar. Y el contexto de los profesores, la situación de los profesores que trabajan en la escuela, también tiene esa característica o ese rasgo. Son profesores universitarios. Son profesores que trabajan en dos o tres escuelas más. Entonces, hay un escenario que es muy común en las escuelas de educación secundaria, que tienen que hacer los profesores compromisos con diferentes escuelas. Entonces, muchas veces pasa que, por lo menos con nosotros, es una escuela vespertina, es una escuela que a la mejor el compromiso del profesorado hacia la escuela es distinto. Es distinto porque trabajan en otras escuelas, tienen mayores cargas horarias en otras escuelas. Y acá con nosotros el compromiso es su clase y a veces no hay más. Me voy a lo que sigue.

Ese sería como que un poco el contexto en el que está inserto la escuela. Es interesante la pregunta porque, me preguntas un poco como la historia. No tengo mucha claridad sobre el origen. Tiene un nombre... esta escuela tiene un nombre con cierto peso: "Emancipación del pueblo". Muchas veces se les atribuyen nombres a las escuelas con algún distintivo de un momento histórico en el que fueron fundadas, por quiénes fueron fundadas. Creo que esos datos no los tengo. Que sería interesantes poderlos conocer. Pero bueno, creo que eso es lo que pudiera decir sobre esta pregunta.

P.-Más o menos ¿cómo cuantos alumnos tienen? O grupos.

C.- Nosotros ahorita tenemos seis grupos. Tenemos dos grupos de primero, dos de segundo y dos de tercero. Tenemos un total, este ciclo escolar, de 64 estudiantes. Nuestra matrícula en lo que va de la pandemia ha estado disminuyendo cada ciclo escolar. Cuando yo llegue la escuela contaba con 120 estudiantes. El ciclo escolar pasado nos bajó a 80 y ahorita tenemos 64.

P.- No, sí. Ha disminuido bastante.

C.- Si, si, bastante. Es una escuela que puede estar en riesgo de desaparecer. Si la matrícula sigue disminuyendo, las escuelas no son necesarias. Entonces, lo que hace la secretaría es que manda al personal a otros espacios donde hay necesidad. Y, de acuerdo a la matrícula de estudiantes, se van reduciendo grupos. Y si después de reducir los grupos sigue disminuyendo la matrícula, la escuela prácticamente desaparece. Nosotros todavía no estamos en ese punto pero, por la cantidad de alumnos que tenemos si, si es como que bueno... es una alarma. De decir "algo se tiene que hacer" para captar más estudiantes.

P.- Y ¿tienen alguna hipótesis o indicio de por qué han disminuido?

C.- Sí, la pandemia ha sido un factor importante. Las escuelas de los turnos matutinos por lo general son las que captan más estudiantes. Los padres de familia prefieren tener estudiantes en los turnos matutinos a tenerlos en un turno vespertino. A menos que el trabajo les facilite más los turnos vespertinos.

Ahora con la pandemia se ha abierto la posibilidad de que las matutinas reciban más alumnado. En esa medida, nosotros hemos tenido... para nosotros la consecuencia es que "puedo estar en otra escuela matutina, porque estamos a distancia", "no voy a ocupar un aula donde voy a tener a más de 30 niños ahí". Entonces, lo que indica que, si van a estar atendiendo de manera virtual, se dieron esa posibilidad las matutinas de poder ampliar su matrícula.

Otra cuestión que nosotros creemos... de entrada es eso. Para nosotros el fenómeno así muy muy particular que ha impactado en que disminuyan, fue a partir de la pandemia. El ciclo escolar pasado fue muy evidente. Por ejemplo, alumnos que teníamos se cambiaban. Se iban a comunidades a vivir, por salir de la ciudad y no estar en el escenario donde había muchos contagios. Se fueron a comunidades, porque vivían familiares en comunidades. Y terminaron cambiándolos de escuela. O se fueron a otros estados, a otras ciudades, porque aquí perdieron familiares y prefirieron irse a vivir a otro lado. También nos pasó eso, que muchos estudiantes cambiaron.

Y otra situación fue que hubo muchos estudiantes que dejaron de estudiar. La situación de pobreza, la situación de precariedad de nuestros estudiantes implica que no tienen las condiciones, un celular, internet, una computadora para poder estar conectados de manera virtual. Y muchas veces los padres han priorizado tener la comida en la mesa a tener un celular con internet para que pueda seguir estudiando.

Entonces, tuvimos alumnos que desaparecieron totalmente todo el ciclo escolar pasado. No supimos de ellos, no supimos que pasó. Y tuvimos que dar de baja a muchos estudiantes, porque realmente no justificaban el espacio, no estaban ahí. Entonces creo que la pandemia vino a impactar de una manera muy importante.

Ya de por sí los turnos vespertinos son turnos que de alguna forma tienen mucha menos demanda que un turno matutino. Porque la escuela tiene las condiciones. El equipo que trabaja en la escuela es un equipo capacitado. La escuela tiene equipo de educación especial, tiene USAER. O sea, tiene otras figuras que por ejemplo yo no veía en las otras escuelas donde trabajé. Se cuenta con psicólogo, maestra de apoyo, maestra de lenguaje, todos los profesores. Tenemos una planta de profesores completa. Por supuesto, hay profesores más preparados que otros. Pero, aun así, hay la posibilidad de una atención más individualizada.

Entonces, por tema de capacidad del personal de la escuela, me parece que no es. Nuestra hipótesis es: la pandemia ha venido impactando. Se han captado más estudiantes en los matutinos. Y los poquitos alumnos que teníamos tuvieron ese fenómeno, que la situación de pobreza les hizo priorizar: o la comida o el trabajo o la escuela. Y muchos prefirieron cubrir las necesidades básicas. Entonces, creo que eso pudiera hablar un poco de lo que hemos vivido en esta disminución de estudiantes.

P.- ¿Y han detectado, además de esta problemática de la pobreza, alguna otra problemática alterna o es la principal?

C.- Bueno, que te podría decir. En lo personal no soy de las directoras que victimiza a sus estudiantes. Es decir, que por el hecho de ser pobres van a tener dificultades. Porque, no es así para todos los casos. Hemos tenido casos que contradicen esa idea, que tienen una situación de pobreza muy tremenda. Y que son alumnos académicamente muy destacados.

Creo que no. Hay que tener sus reservas en esa idea. Pero, por ejemplo, el hecho de que el padre de familia no cuente con el recurso para tenerle lo indispensable... ahora no son útiles, un celular con internet. Eso hace que no se conecten a sus clases, que no estén, o que simplemente todo el ciclo escolar no hicieron nada porque no tuvieron los medios.

Tenemos un alumno que el ciclo escolar solamente como dos meses estuvo conectado a clases. Y la cosa es... su mamá internada en un centro rehabilitación. El papá y él tenían que trabajar. Porque me dijo a mí: "Maestra, cómo me voy a conectar a clases, cómo voy a estar preocupado por las clases si, si no trabajo no como". Entonces, creo que eso sí tiene una consecuencia. Lo pudimos rescatar porque vimos toda la manera de que "Okay, te vamos a ayudar". Pero si no lo hacemos, es un alumno que representa una baja para la escuela. Un alumno menos, porque no hizo nada, no

estuvo conectado, entonces lo damos de baja. Pero tratamos de conocer la situación particular de los casos. Y ha sido lo más importante para nosotros. Lo más importante.

La situación socioeconómica de nuestros estudiantes impacta. Obviamente está también está parte de que las familias tienen otras prioridades. Entramos en la cuestión más familiar. La riqueza cultural que puede transmitirle una familia, cuando la familia tiene otras prioridades que no son lo educativo. Entonces, va un poco de la mano con esto que las familias, por su misma condición, a veces no transmiten a sus hijos, en torno al interés. Priorizar la escuela, que la escuela sea lo esencial para los adolescentes, y no otras cosas.

No sé, te pudiera poner muchos ejemplos, de casos muy particulares que pudimos ver esa parte de alumnos que decían: “Pues es que no tengo los medios, no puedo”. Creo que no... no me atrevería yo a decir a que es falta de interés del estudiante, o falta de motivación... No. Creo que hay una dimensión real que la pobreza deja ahí en nuestros estudiantes, para decir “eso les limita poder trabajar, poder estar, poder...” no contar con el ejemplo educativo.

P.- Gracias. Oye, y ustedes generaron un espacio durante la pandemia. Me parece... de reflexión. Un conversatorio con los docentes y con invitados. Y quería preguntarte cómo fue que surgió ese espacio. ¿Cómo se les ocurrió? ¿Cómo se organizó?

C.- Bueno, esto que surgió es de un interés muy particular mío. Ya te decía poco ¿no? Para mí, la licenciatura en psicología me permitió conocer el psicoanálisis. Conocí el psicoanálisis y fue como “Esto es lo mío y de aquí no me voy para otro lado”. Era como... la psicología era un pretexto para mí, para estudiar mi carrera. Pero me permitió conocer el psicoanálisis, formarme en psicoanálisis. Y actualmente sigo esa línea de formación. Es un interés muy muy muy personal.

El tema de los conversatorios... se pensaron como espacio de reflexión necesarios para los profesores. Entramos en una dinámica a partir de la pandemia, obviamente, no fue únicamente la pandemia, sino que la pandemia fue el pretexto. La pandemia nos dio la posibilidad de poder contactar, invitar, a psicoanalistas de diferentes partes del mundo, por lo virtual. La pandemia nos abrió este espacio de lo virtual y de poder hacer lazos de trabajo.

Entonces, había un interés muy particular mío, que yo no podía aterrizar en la escuela. En ninguna escuela donde había trabajado. De poder dar un espacio a que el discurso analítico pudiera ser escuchado y conocido en las escuelas. Y que pudiera plantearse como una propuesta alternativa Pamela, a todo este boom de la psicología cognitiva conductual que venía a ofrecer a la escuela la solución a las problemáticas. Para nosotros en las escuelas, desde antes de la pandemia, todos los cursos profesionales, de desarrollo profesional docente, están siempre pensados desde la psicología cognitiva conductual, comportamental, o el humanismo. De psicoanálisis no se conoce, o no se conocía, absolutamente nada.

Entonces, esta coyuntura de lo virtual, gracias a que tuvimos que recurrir a estos medios, me dio la posibilidad de pensar junto con algunos colegas. Por ejemplo, hay un profesor en escuela que es compañero mío desde la licenciatura. Que forma parte de este equipo de trabajo que nosotros tenemos aquí en Culiacán, que denominamos “la Catedra Freudiana y Lacaniana Sinaloense”.

Entonces, él es maestro en la escuela. Yo soy la directora en la escuela. Llegué a esta escuela y por fortuna estaba este compañero, que empezamos a darle vueltas a esta idea de qué hacer. Qué espacios poder crear, o promover, para que los profesores tuvieran un escenario de conversación, de reflexión de las prácticas, de las problemáticas, de lo que se estaba viviendo a raíz de la pandemia. Pero no solo a raíz de la pandemia, sino que lo que se ha vivido desde siempre en la educación: las problemáticas de inclusión educativa, las problemáticas que representa en sí la adolescencia, como una etapa compleja, que impacta en cómo aprende un estudiante.

Entonces, creo que fue el escenario propicio para poder iniciar y decir: “Invitamos a diferentes psicoanalistas de diferentes partes del mundo. Planteamos temas que sean relevantes para los profesores, para los maestros de educación especial, para los supervisores.” Y bueno, se pensó el trabajo, se planteó, se armó. Estuvieron los invitados con mucha disposición.

Y los profesores, lo que tenían que hacer era hacer un esfuerzo de escritura. Pensar en algo sobre el eje temático que estábamos planteando en cada encuentro. Fueron cinco encuentros, el año pasado y parte de este año. Cinco encuentros con diferentes ejes temáticos. Y se les invitaba a los profesores a que plantear un caso paradigmático, una problemática, una experiencia que hayan tenido en torno al eje temático. Que se expusiera en el espacio de la conversación y que el psicoanalista que venía, pues reflexionará sobre eso, diera una orientación, para que esté discurso fuera conocido. Entonces, las consecuencias han sido muy interesantes.

Nosotros tenemos estas reuniones mensuales que son los consejos técnicos escolares. En mi escuela siempre ha sido tema los conversatorios. Una maestra llevaba “Qué me permitió a mí el conversatorio con tal tema”, “Yo hice esto en mi clase y me funcionó, porque lo pensé a partir del conversatorio”. O sea, fue un espacio que se pensó que fuera de utilidad para ellos. Un discurso distinto que estos cursos que estaba ofreciendo la Secretaría de Educación Pública. Por ser tan masivos no encontraban los maestros ninguna respuesta. Realmente no se interesaron en esas propuestas, porque eran talleres, webinars, que estaban conectados de todo el estado, o de todo el país. Y si yo quería hacer una pregunta, pues nadie me contestaba. Entonces, pensamos que hubiera esta especie de feedback ¿no?, que fuera centrado en lo que estábamos viviendo en las escuelas. Lo que hemos vivido con anterioridad a la pandemia en las escuelas, y lo que estábamos viviendo ahora en la educación virtual.

Entonces, fueron espacios de reflexión, de trabajo. Porque era ponerse al trabajo, ponerse a la reflexión, pasar a la escritura las experiencias. Ir y exponerlas, que no cualquiera hace eso, no cualquiera pierde como que esté vértigo de ir y exponerse cuando hay tantas personas ahí conectadas. Pero bueno, eso se pensó.

Eso no quedó ahí. De esa experiencia que tuvimos pensamos darle una continuidad al trabajo. Tan es así, que en agosto tuvimos un encuentro con profesoras de Colombia, que ellas tienen un espacio de trabajo en una línea de investigación que es: psicoanálisis y educación. Estudian las inclusiones y exclusiones en educación. Y ellas se ponen al trabajo y tienen asesoría de psicoanalistas. Pero hacen un trabajo muy sostenido. Tienen más de 7 años. Las invitamos a que vinieran a conversar

con nosotros ahora en agosto, que nos dijeran qué hacían, como le hacían. Y a partir de ahí nosotros pensar desde nuestra escuela qué hacer, qué podemos hacer.

Surgieron muchas cosas, los maestros se entusiasmaron. Obviamente no todos, porque no es para todos, es para el que quiera. Si algo tiene la escuela es que hay muchas exigencias, muchas demandas. Pensamos que esto de los conversatorios y estos espacios de reflexión no tiene por qué ser obligatorios para para nadie que no quiera, y que no encuentre ahí algo útil. Entonces, así es un poco como fuimos pensando estos espacios de encuentros de profesores y psicoanalistas.

P.- Y en sí... justamente era una de las cosas que te quería preguntar, cómo había sido la respuesta en general de los docentes ante la propuesta de este espacio.

C.- Ha sido muy interesante, Pamela. Para mí, ha sido como... el instante de ver. Y de sorprenderme, porque no sabía yo que esperar de todo esto. Tampoco es que tenía visualizado: "Esto se va a hacer así". Porque hay cosas que salen del control, y que se van viendo de acuerdo con las respuestas de los que participan.

Como te decía, nuestros consejos técnicos escolares siempre han jalado algo de esos conversatorios. Hay maestros que. una maestra para nosotros fue muy claro ¿no? Una maestra dijo: "A partir de lo que estaba diciendo la ponente, yo dije, 'aquí estoy haciendo algo mal'. Lo cambié y la consecuencia fue esta... Entonces para mí sí ha sido de utilidad, ha sido necesario porque estaba yo tan agobiada". Una maestra lo dijo así: "Pensé que yo era la única loca aquí en todo esto, y veo que no. Que hay otros compañeros que están pasando por la misma situación." O sea, tienen esa posibilidad de reflejar lo que están viviendo, lo que está pasando, las situaciones. Que no están solos, porque era la idea "no estamos solos, no nos queremos solos". Que alguien más venga, otras figuras, con otra perspectiva, con un discurso distinto al educativo, pero que le suma al discurso educativo. Porque se preguntan sobre la singularidad del estudiante, cosa que no acostumbramos a hacer en las escuelas. Nos preguntamos sobre las particularidades, pero no sobre la singularidad, sobre lo que es de cada uno. Nos preguntamos sobre tipos de aprendizaje, estilos de aprender, pero aun así quedan cosas de fuera.

Entonces, ha sido muy interesante porque ellos mismos, los maestros de la escuela, han propuesto: "Bueno, a partir de esto ¿qué podemos hacer?, qué podemos seguir haciendo". Y hay quienes se plantean: "Bueno, hay que pensar reuniones mensuales, aparte de todo lo que ya hacemos. Tratar de reunirnos nosotros para seguir reflexionando sobre estas cuestiones que estamos viviendo ahora".

Ha sido muy interesante. Ha habido quiénes han tenido un interés muy marcado desde un inicio. Otros que no, que se han sumado a la mitad del camino, o que ahorita apenas empiezan como a decir: "Bueno, puede ser una propuesta interesante. Vamos a ver qué pasa". Y otros que no, simplemente no hay ningún interés, no participan, y no pasa nada tampoco. La cosa es aquí no obligar a nadie. No es un dispositivo de trabajo desde una perspectiva autoritaria. Y creo que eso ha sido fundamental, que no se sientan obligados los profesores a asistir a estos encuentros, a que

tengan que participar. Creo que eso ha sido importante para que algunos se sientan que es una posibilidad para encontrar algo que le sirva y que aboné a su labor educativa.

P.- Muchas gracias. Y bueno cambiando un poquito el tema, quería también preguntarte: Tú desde tu lugar ¿qué obstáculos y cambios has podido ver que se enfrentó durante la educación virtual que empezó a partir de la pandemia? ¿Cuáles han sido los mayores obstáculos que enfrentan?

C.- Obstáculos... uno fundamental para nosotros en esta escuela... Y digo en esta escuela porque los maestros trabajan en otras escuelas y a veces comparten lo que pasa en las otras. Aquí ha sido muy marcado la desconexión de nuestros estudiantes. Es decir, ha sido como que un cortocircuito en el vínculo educativo con muchos de nuestros estudiantes, de no saber absolutamente nada de ellos. De por qué dejan de estar en clases. O sea, no poder saber qué situación presenta un estudiante. Porque, por ejemplo, los maestros tienen que hacer evaluaciones. No es igual poder evaluar a un estudiante virtualmente cuando está consultando, le ayuda alguien, a evaluar a alguien aquí en el aula de manera presencial y realmente poder identificar donde necesita un apoyo, en qué en qué área educativa necesita un apoyo. Lo virtual ha impactado para nosotros de una manera, podemos decir, negativa para nosotros.

Nosotros pensamos que si no volvemos a lo presencial va a ser catastrófico para nuestros estudiantes. Porque de los 60 alumnos que tenemos, yo creo que... de 64, el 40% trabaja bien y el otro 60 no trabaja. Entonces, no tienen los medios para tener la aplicación de Zoom y tener una clase virtual de Zoom. Entonces, los intercambios la mayoría son por WhatsApp. Poder impactar a un estudiante por un mensaje de WhatsApp no es sencillo. Poder interesar a un estudiante en una clase... matemáticas, español, ciencias, que son las materias académicas de mayor relevancia, no es sencillo. Entonces, está muy desdibujado ahorita. Por ejemplo, un alumno que no era para nada destacado en lo presencial ahorita es el mejor alumno por el hecho de que cumplió con todas las tareas. Eso no nos dice nada del alumno, nos dice que ha acumulado una cantidad de trabajos, pero no nos permite decir cuál es su aprendizaje. No nos permite valorar eso, sí realmente domina ciertas habilidades básicas que debe dominar. Si alguien del otro lado le está haciendo la tarea. Porque también nos hemos encontrado que son los papás lo que hacen la tarea por los alumnos.

Y creo que el mayor obstáculo para nosotros, desde lo virtual, ha sido poder vincular al estudiante a lo educativo. Poder vincularlos, poder capturarlos, poder atraparlos, poder interesarlos. Hay profesores que han tenido que inventar algunas soluciones. Tan es así... tenemos una maestra que dijo que un día a la semana va a hacer una clase sorpresa. "Les paso una película, un cine en clase de Zoom. El que pueda...", y así pudo atraer a 7 alumnos de 14, cuando solamente se le conectaban uno o dos. Ella hizo algunos cambios que le permitió capturar interés de más estudiantes.

Pero ha sido muy complejo, muy muy complejo. Hacer llamadas... estar trabajando desde un celular es pesado, porque hay que estar al pendiente de los grupos, hay que estar al pendiente de los estudiantes. Hay que estar llamando a padres de familia para saber por qué no están trabajando,

por qué no están conectados, por qué no entraron a las clases. Entonces, si ha habido una desconexión tremenda, de parte de nuestros estudiantes.

Y algo que se ha visto como muy positivo, a partir de las clases virtuales, ha sido por parte de los profesores. Se han capacitado, han aprendido nuevas cosas. Han aprendido a manejar muchos recursos digitales que antes ni siquiera se habían preocupado por aprender, porque no era necesario. Entonces, empezaron a tener una disposición muy tremenda por capacitarse, por conocer nuevas herramientas. La cosa es... lo que baja un poco los ánimos de los profesores es: "Estamos aprendiendo muchas cosas, le estamos echando muchas ganas para poder hacer algo novedoso para nuestros estudiantes, y la respuesta del otro lado no ha sido la que esperamos".

Entonces, por parte del profesorado vino un compromiso muy interesante, muchos se han sorprendido de que han aprendido cosas. Maestros a punto de jubilarse, que nunca pensaron que fueran a trabajar por Classroom, que fueran a trabajar por Zoom, que fueran a saber cómo manejar una plataforma de un tipo, y que hoy tienen como que esa habilidad que no tenían gracias a lo virtual. Gracias a lo virtual tuvieron estos encuentros, estos espacios donde pudieron conocer cosas nuevas también. Entonces, eso ha sido muy positivo, la formación de ellos se ha enriquecido de una manera importante. La cuestión es, el mayor obstáculo es, la respuesta de los estudiantes, la respuesta que hemos tenido. Ese ha sido el mayor obstáculo.

P.- Y por ejemplo... Bueno, no sé cuánto tiempo antes tú llegaste a esta escuela, de que empezara la pandemia. Me parece que si ya tenías tiempo antes.

C.- Algunos meses, sí. Iba para un ciclo escolar.

P.- Y la dinámica, por ejemplo, dices en lo virtual fue positivo ¿no? esa parte de la formación docente. ¿Tú has notado una diferencia en los docentes respecto a su reflexión de su práctica en lo presencial a lo virtual?

C.- Algunos, no todos. No todos tienen esa disposición a pensar "qué podría yo estar haciendo mal en lo presencial". No se da en toda esa disposición, porque hay muchos profesores que ni siquiera les gusta la docencia, que están por qué es su fuente de trabajo. Ni siquiera están cómodos con el trabajo que hacen muchos. En muchos pasa, lo he visto en las otras escuelas. En esta escuela hay algunos casos que se puede identificar esa situación, de que es un trabajo más. No hay una pasión, no hay un deseo por enseñar. Y eso creo que obstaculiza la posibilidad de reflexionar.

Tan es así, que para algunos maestros las mismas prácticas que se daban en lo presencial se dan en lo virtual, ciertos autoritarismos. Ha sido muy interesantes ver esa parte, posiciones autoritarias, el estar... si un alumno quiere hacer un chiste por los grupos de WhatsApp lo ven como lo peor del mundo. Y te lo reportan, "y tiene que castigarlo, tiene que sancionarlo". Es ha sido para mí muy interesante verlo. Y no se prestan a la reflexión de: "Qué puedo estar haciendo yo para que mi alumno tenga esa respuesta. O, por qué me tomé tan mal eso que hizo el alumno si no era para tanto". O por qué, por ejemplo, "mando una actividad y no doy ninguna retroalimentación".

Hay de todo. Son menores los casos que no se prestan a esa posibilidad de reflexionar. Como que es una posición muy personal de cada uno, que sí he podido observar en los profesores. Hay a

quienes no les interesa cambiar la práctica, aunque no les de ningún resultado favorable, o no tengan mucho avance con los estudiantes. Y es como que, no querer salir también un poco de la zona de confort con lo que yo ya hago, con lo que yo ya domino, lo que yo ya conozco. Y que fue interesante, porque pude ver esas dificultades, con esos profesores en particular, en lo presencial y se sigue viendo en lo virtual. Hay cosas que como que se repiten.

P.- Perdón. ¿Hubo casos que cambiaron? o en general sí, los que estaban en presencial siguieron haciendo esto.

C.- Hubo de los dos. Hubo casos que siguen con las mismas prácticas aún en el escenario virtual. Que me tocó ver las dificultades que tenían con los estudiantes. Había como, sobre todo esta idea de una autoridad férrea, una autoridad de “aquí el profesor es la autoridad”. Entonces, fue muy interesante que cuando vimos que lo virtual nos tenía que hacer más abiertos con los estudiantes, porque si no... tan fácil es como que el estudiante: “me doy de baja del grupo y no quiero saber nada de este maestro. Me salgo”. Y eso no conmovía a los maestros, no los conmovía a decir “Algo tengo que cambiar”. Pero son casos muy contados, muy específicos.

Por otro lado, por ejemplo, esta maestra que te decía que pensó en darles una clase sorpresa cada 15 días, fue una maestra que tenía esta idea de “Aquí yo soy la autoridad. Tengo mi chat cerrado. Nadie participa más que yo, porque no quiero que se me satura de comentarios”. Y ella, no lo olvido, dijo: “Cuando yo abrí el chat y dije: ‘viene una clase sorpresa y va a haber una sorpresa para ustedes’, fue como abrir una válvula de escape. Empezaron los alumnos a participar.” Dijo: “Lo que yo nunca había tenido. A participar, a decir, a emocionarse. Y tuve siete alumnos cuando solamente tenía uno o dos en mis clases de Zoom. O sea, y había alumnos que me decían: ‘Maestra ¿no nos va a dar clase por Zoom? Me arreglé para la clase por Zoom. Quiero estar en la clase por Zoom con usted.’” O sea, hubo esa otra parte decir “Algo estoy haciendo mal. Tengo que cambiar”.

Entonces, ha habido las dos situaciones, las dos situaciones de quiénes no se han dado a la reflexión, siguen perpetuando prácticas que venían desde lo presencial. Y qué están haciendo que las respuestas se repitan, no les participan, no están en la clase. Y ha habido casos que han hecho cambios muy importantes, y que son como que de cierto orgullo para los maestros. Que en las reuniones dicen: “Yo cambié esto compañeros y me funcionó, y lo voy a seguir haciendo”. Entonces, ha habido de las dos situaciones.

P.- Ok. Y bueno, además de que tú propusiste este espacio, desde tu lugar y desde tu función ¿tú qué piensas que necesitan los docentes que se les acompañe en su práctica?

C.- Creo que tiene que haber un acompañamiento. La función directiva no es sencilla, no es para nada sencilla. Para mí no ha sido sencilla, he tenido que aprender muchas cosas, y creo que sigo aprendiendo. El hecho de que el maestro se sienta acompañado, se sienta de que si tiene una dificultad “la directora me va ayudar”, ha sido fundamental. Ha sido para nosotros fundamental. Cuando algo aparece como desdibujado, es decir, “Maestra, no sé qué está pasando”, y que del otro lado haya una respuesta... Así como un alumno espera una respuesta del maestro, creo que el maestro espera una respuesta de mi parte, como directora, también.

Poder escuchar un poco, para mí, escuchar cuáles son sus quejas, cuáles son sus malestares, cuáles son sus dificultades, me ha permitido crear esta ruta de que, era necesario que se diera un espacio distinto. Crear como que un tiempo distinto al de la escuela. No era el espacio de los consejos escolares, porque los consejos escolares traen una guía, tienen un protocolo y “hay que hacer esto”. No es el momento de las clases, porque las clases son para las clases. No es el momento del receso, porque el receso es para el receso. O sea, hay tiempos en las escuelas que ya están pautados qué se tiene que hacer. Hubo, para mí, la perspectiva de crearles otro espacio distinto a todo lo que ya implica la educación, para que ellos pudieran ser escuchados.

Porque para muchos era necesario ser escuchados. “¿Qué estamos pasando? ¿Qué nos está pasando?”. Estamos, en algunos casos, una maestra decía “Estoy desesperada. Desesperada, porque no hay la respuesta que yo espero, porque no están trabajando como yo quiero. Porque los padres de familia se han convertido en un problema en vez de unos aliados.” Entonces, escuchar esas quejas y esas dificultades, me permitió a mí decir “Es necesario un espacio distinto, donde ellos puedan ir y sacar todo esto. Y ponerlo en circulación entre todos, y ver que reflexionamos entre todos.” Entonces, creo que a partir de lo de los conversatorios... porque en los conversatorios entraba mucha gente, eran espacios abiertos; aun así, conservamos, priorizábamos, las situaciones de la escuela. De crear un espacio más íntimo, de nosotros, de la escuela. De un espacio de trabajo más cerrado a nosotros, pero con esta figura del externo, de alguien externo que venga y sume algo a la reflexión de nuestras experiencias en este contexto.

P.- Una duda. Ahí también, ¿mencionaste que estaban los supervisores? ¿Entraban los supervisores?

C.- Sí, sí.

P.- Fueron invitados. Un supervisor ¿qué función tiene?

C.- Un supervisor escolar coordina varias escuelas de una zona. Por ejemplo, mi supervisor escolar es responsable, creo como de 13 escuelas de aquí de Culiacán. Cada supervisor tiene bajo su control cierta cantidad de escuelas públicas y particulares. Ella, la supervisora escolar, se encarga de como tal supervisar las prácticas, las problemáticas. Bajarnos toda la información de “Secretaría” sobre evaluaciones, sobre consejos escolares. La supervisora escolar tiene un equipo de asesoría técnico-pedagógica, es decir, si hay necesidades de formación, de capacitación docente, la supervisión escolar es quien la imparte. Talleres para profesores, “talleres de academias”, que acá le llamamos... la supervisión escolar coordina, junto a su equipo, talleres de capacitación docente. Están siempre en constante comunicación con los directivos. Atienden problemáticas administrativas, de personal, necesidades de formación. Es quién nos baja toda la información de “Secretaría”. Tiene una labor de coordinación y orientación muy importante, y de supervisión del funcionamiento de las escuelas.

P.- Perdón, te iba a preguntar que, si ella suele integrarse a sus espacios de juntas, de consejo.

C.- Sí.

P.- O sea, tiene un acompañamiento cercano, entonces.

C.- Exactamente. Ella por lo regular... Por ejemplo, nosotros venimos de dos semanas de capacitación, un taller intensivo y una fase intensiva de consejo técnico escolar. Ella tiene un equipo que manda representantes. Nosotros tenemos enlaces. Manda representantes de la supervisión escolar a que nos estén acompañando todos los días. Y ella, la supervisora, en algún momento se suma a algunas de las reuniones que tenemos.

En el caso de nosotros, la supervisora escolar en esta jornada de conversatorios estuvo en la mayoría, porque le pareció interesante. Le pareció que para ella era importante conocer algunas cosas. Ahora que las maestras de Colombia nos acompañaron, ella estuvo. Y siempre me da la opinión de que le pareció, que le pareció útil. Y me pregunta: “¿Qué has visto tú? ¿Qué has visto tú con eso que les estás acercando a tus maestros?”. O sea, está al pendiente de nosotros.

P.- Y ha sido un intercambio fructífero.

C.- Sí, claro que sí. El hecho de que la supervisora muestre interés en algo que la escuela está haciendo, y que apoya algo que la escuela está haciendo, es muy importante para la escuela.

P.- Ah, muy bien. No sabía yo que tan cercano era ese trabajo.

C.- No todos lo hacen. Hay otros supervisores que nunca se aparecen en las escuelas. Pero en el caso de la supervisora escolar de aquí, de esta zona donde yo soy directora, si tiene mucha cercanía.

P.- Bueno, pues muchísimas gracias. En general, eso era, con lo que nos has compartido. En lo particular a mí me ha interesado mucho, justo los conversatorios que ustedes hicieron. Y como pensar cuáles son esos efectos que tuvieron en los docentes esos conversatorios. Y bueno, no sé si hubiera la posibilidad de que se invite en algún momento a los docentes. Justo para que ellos también pudieran platicarnos respecto a esa experiencia que tuvieron.

C.- Claro que sí, claro que sí. Yo estoy segura de que a algunos si les gustaría poder hablar de la experiencia. Así es que, cuando ya lo tengas elaborado tú dime... y cuántos profesores quisieras poder conversar con ellos y con mucho gusto. Estoy segura que algunos si estarían en disposición de conversar contigo y apoyarte con la investigación.

Entrevista con subdirector y docente en Sinaloa

P.- Muy bien. Entonces, bueno la primera temática... la intención es que yo les vaya proponiendo algunas temáticas y que las podamos ir charlando. Sería que ustedes me pudieran contar de manera muy general, por supuesto, cómo ustedes describirían a sus alumnos con los que trabajan, ¿cómo son?

S.-No sé, es muy... no se pudiera decir precaria, pero si se pudiera... yo la describiría como “muy apenitas”. En lo que yo veo, carecen de la supervisión de los padres. Muy a lo general, no todos los alumnos. Y pues el trabajo, pues es muy limitado. Se presentan casos de alumnos en los que no se pueden contactar. Hay otros alumnos... Estoy dando la opinión... Ahorita estamos trabajando de manera virtual. Y bueno, hay otros alumnos que simplemente usan el teléfono celular o se contactan

con el maestro, cuando el papá llega del trabajo a las siete, ocho, nueve de la noche, y es cuando trabajan ellos. Se limita su área de trabajo, sus horarios de trabajo se limitan, son muy limitados.

Y, también me ha tocado ver que hay alumnos que no se quieren relacionar tanto con el trabajo a distancia. Que tienen los medios, pero que simplemente les aburre trabajar en línea. Hubo el caso muy notorio de un alumno que era un muy buen alumno cuando iba a la escuela. Cuando estaban trabajando en línea no se pudo contactar ese alumno, no respondía mensajes, nada. Cuando se abrió “centro comunitario” trabajo muy bien. Entonces, por lo general sería eso. La forma de trabajar de los alumnos varía, pero es complicado. Es una forma complicada en la que trabajan en la escuela donde yo estoy.

A.- ... en secundaria, específicamente lo que es el contexto que nos da Saúl. Pero agregaría, en la cuestión relacionada... en la cuestión del vínculo que se tiene con el alumno suele ser, para usar una palabra que a mí me gusta mucho, “ambivalente”, que vale o a veces apunta hacia ambos lados. Tenemos alumnos, como dijo Saúl, que eran muy buenos, trabajadores, y por motivos de la pandemia se desaparecieron. Y tenemos otros alumnos... Hay un caso que a mí me sorprendió, que era un alumno que encaja en la descripción del alumno problemático, del alumno que cada semana un reporte o dos. Y aparte ya había un conflicto constante con su mamá, porque pues ya venía más que nada la mamá a conflictuar. Y es un caso de un niño que cuando se fue a su casa a trabajar, presente en todas las clases. Y te quedabas como que: “Pues, ni modo”. A lo mejor lo recordabas con ganas de decir: “No pues, este alumno si hubiera seguido, seguramente hubiera repetido año, reprobado, o tendría que hacer muchos exámenes extraordinarios”, y pasó a ser alumno de 10, y de 9, y de 8 mínimo. Entonces, es una cuestión ambivalente, en relación con el contexto de la pandemia.

Y en la cuestión de cómo nos vinculamos con ellos, pues yo siento que, al menos en mi caso muy particular, intento ser firme en el sentido de lo que se exige en la persona académica. Intento ser riguroso, pero no me sale. Es una cuestión similar a lo que pasa con un hijo: “Tienes que hacer esto, esto y aquello. Y si no lo haces vas a ver, no te voy a llevar a tal lado, no te voy a ir a comprar nieves”, y al rato te lo llevas, aunque no lo haya hecho, porque te gana el sentimiento. Siento que eso nos pasa a los maestros y algunos compañeros, que veo que nos quejamos todo el año y al fin de año decimos: “No, pero como lo voy a reprobar. Pobrecito. Como lo voy a dejar así. No, hay que darle otra oportunidad. Hay que dejar que presente los trabajos tarde, no hay problema”. Yo digo que tenemos esa variabilidad. Habrá maestros que no, que son mucho más rígidos. Yo a la hora de la hora soy super accesible con ellos, y si soy... inclusive hasta un poco paternalista con ellos.

P.- Perdón, estaba mi micrófono apagado. Disculpen, les quería preguntar dos cosas, bueno una. Preguntarle a Ángel qué materia imparte. Y a Saúl cuál es su función, porque me dice que no está directamente con los alumnos. Y la segunda sería: Ustedes ¿qué piensan que pasó con este alumno que en presencial era tan problemático y con la pandemia logró mejorar muchísimo su desempeño?

A.- Ok. Yo soy profesor de formación cívica y ética. También tengo un grupo con tutoría y otro grupo con una de estas nuevas materias que entraron en rigor el año pasado, de tecnología. Solamente una hora, entonces, no es tan significativo. Siempre digo que soy maestro de formación cívica y ética para resumir.

S.- Yo soy subdirector, soy el subdirector de la escuela. Y en cuanto al alumno (risa), lo identifico. Ahorita que estaba Ángel compartiendo la experiencia que tuvo con él, se me vino a la mente el nombre de él. Lo que pasa con ese alumno es que, es un alumno que demanda mucha atención, un alumno que demanda mucha atención. Y parte de la problemática de él, ahí, es que por la atención que él demanda se mete muchos problemas, pleitos, peleas. Reta a los maestros, los cuestiona, los interrumpe.

¿Y qué fue lo que pasó? pues que en casa mamá es un general y papá apoya a mamá, entonces lo hicieron entrar en cintura. Y qué más, y que mejor imagen de autoridad que los mismos padres. Pasó algo excelente con él. Para mí, para mi punto de vista, fue eso, que agarra la onda con los papás, porque los papás ya saben cómo es el niño. Pues sí, se ve que trabajaron con él y les dio resultados. Y pues ahí está, en su boleta se nota la diferencia. Yo creo que sí, le tendremos que hacer un diploma a la mamá y un reconocimiento.

A.- Algo así, claro. Yo ahí apostaría... bueno lo que pasa es que aparte de ser profesor de formación cívica y ética, antes era psicólogo escolar, entonces, me tocó, digamos, tener también esa experiencia. Traigo de formación psicología clínica. Traigo deformación la... pues estos seminarios de psicoanálisis y demás cosas, que a lo mejor has visto que compartimos Pilar y yo.

Y, mmm, a lo mejor que te suene a ti en lo social... hay un teórico, un tal profesor Marston, que hablaba de la teoría de DISC. No sé si te suene, si no, no hay problema, es más de los psicólogos. Y habla acerca de la cuestión de los roles, de lo importante que es establecer los roles. Definitivamente en la escuela este niño nos demandaba con su actitud, con su reto, nos demandaba una forma de sometimiento, una forma de decirle: "Estate quieto", "Estás castigado", "Hasta aquí, ya no más". Y muchos profesores, especialmente por las nuevas reglamentaciones que tenemos, no era que no quisiéramos darle eso, simplemente que sentíamos que ese no era el papel de nosotros. Siempre nuestra responsiva es: "Alumno problemático: Pedir apoyo a prefecto". Problemático en el sentido de que ya te está retando, ya te sobrepasa los límites y las reglas que tú pones en el salón. Y este niño iba siempre más allá, y sí retaba al director. O sea, retaba desde el maestro, se pasaba por encima al prefecto, se pasaba por encima al director. Y hasta que no llegaba a mamá, a protegerlo o a regañarlo, no era feliz.

Y yo siento que este este niño, digamos que le cayó de perlas para subir académicamente. Ya en lo personal no sabemos ¿no? En su cuestión de desarrollo personal, especialmente en la necesidad de socializar, más adelante no sabemos cómo le va a ir. Pero, le cayó como perlas en lo académico el hecho de que, pues sí, estando en casa, estando la mamá, no había forma de decir: "No trabajé

porque no quise" o "No me interesó", "Me peleé con el maestro" porque todo era filtrado, o todo era supervisado, por la mamá. Entonces, se podría decir que, siguiéndonos en esa teoría que le comentaba, pues la mamá cumplía un rol que el niño buscaba y con eso había satisfacción. En el sentido de que ya no necesitaba retar porque ya tenía la atención, como dice Saúl ¿no?, ya tenía la atención que quería.

A lo mejor, no sé, quizás quería ser el único en el salón siendo atendido, porque lo lograba, lograba que la clase se detuviera por él, por su actitud. Y ahora en casa es como: "Bueno, ahora ya tengo toda la atención, ahora sí trabajo". Me acuerdo... a mi me daba mucha gracia, que a veces yo decía: "La tarea ya no la ocupan hacer, porque se conectaron", porque era de los pocos que se conectaba ¿no? "Como ustedes ya se conectaron y participaron en mi clase en línea, ya no ocupan hacer tarea", y él me decía: "Profe, profe espéreme", yo ya quería cerrar la clase y él me detenía "Profe espéreme. ¡Mamá!" y contestaba la mamá, "A ver profe, dígame lo que me dijo", "Ah, que ya no ocupas hacer tarea porque tú ya participaste y tú ya tienes el punto de hoy", "Ya vio ma, no ocupo hacer tarea con este profe hoy", "Ah, bueno". Entonces lo traía corto, porque hasta lo traían bien checado clase por clase. Y eso evidentemente le benefició en el sentido académico. En lo personal, no sabemos después como se vaya desarrollando.

S.- Eso es un misterio. Hasta que volvamos vamos a saber que tan, que tan...

A.- Pues, ahorita va en tercero, ¿verdad Saúl?

S.- Sí, en tercero.

A.- A ver cómo nos va, si es que nos toca verlo todavía en presencial.

P.- ¿Tienen fecha para ya regresar? O todavía está en veremos.

A.- Saúl, ¿tú sabes algo? Yo no sé.

S.- Nosotros sí podríamos volver, pero fuera sistemáticamente, no obligatorio. Sería voluntario el regreso. Lo que nos detiene ahorita para regresar es la situación en la que se encuentra la escuela, fue vandalizada. No tiene aires acondicionados, bueno, los minisplit se los robaron, les robaron toda la tubería, están inservibles.

P.- O sea, se metieron a la escuela e ¿hicieron eso?

S.- Creo que aquí en Sinaloa no hubo una escuela que se haya salvado. Sí, de esos sucesos tan despreciables, se pudiera decir. Porque es algo... es un daño que se le hace a los estudiantes. Pero en fin, es lo que nos detiene, eso, de un regreso oficial no se ha hablado todavía. Pero nosotros volviendo a tener luz eléctrica... porque también, una estación eléctrica con el valor un poquito arriba de \$100,000, se la robaron también. Unas pastillas bien gigantes, el cableado, todo. Nos vaciaron la escuela.

Y teniendo nosotros esa infraestructura se pudiera hablar de un regreso de quien quisiera. Le hablaríamos a los maestros: "Profe, usted que alumno considera que hay que citar" o hiciéramos una reunión a ver cómo se regresaría. Obviamente va a haber personas que no quieren regresar, pero, pues ahí si se va a respetar la decisión. Habrá personas que, si quieren regresar, entonces, ahí ya sería cuestión de armar una versión 2.0 de la escuela, a ver quiénes quisieran avanzar presencialmente. Porque sí se ocupa, uno se vuelve loco con los grupos de la escuela, no puede uno abarcar tanto. Yo, por ejemplo, en la noche es cuando empiezo a revisar todos mis mensajes, y me doy cuenta de lo que pasa. Pero es pesado, muchas veces a destiempo se ocupa algo y uno se da cuenta hasta el día siguiente, o hasta ese día ya en la noche, y ya no se pueden solucionar las cosas. Y pues, a ver... ese es el detalle de regreso.

P.- Pues sí. Estará interesante ¿no? Por ejemplo, como con este chico... Qué va a pasar ahora que se regrese. Y ustedes, por ejemplo, desde maestro y desde subdirector, qué me podrían decir respecto a su noción. Digo, trabajan con adolescentes, es entre la teoría pero también desde ese saber experiencial, de convivir con ellos, para ustedes ¿qué es ese momento de la adolescencia?

A.- Si quieres aquí empiezo yo. Fíjate que he podido reflexionar varias veces acerca de ese momento. Yo diría que, me conecto un poco con ese momento de la adolescencia, que me toca ahora atender y experimentar a través de la docencia, justamente porque tengo muchos recuerdos yo también de mi propia adolescencia. Y sé de cosas que me hicieron falta en la cuestión educativa, o sea, que no se me atendieron, que no se me brindaron. Más que nada, porque yo tuve la experiencia de estar en una escuela de estas que es de más de 1,000 alumnos, entonces, pasabas a ser uno entre mil y como que eras muy muy muy poco atendido. Estabas tú en tu salón, con 50, 60. Saúl, creo que estuvimos en la misma secundaria, entonces, él se acordará ¿no?

P. ¿Estuvieron en la misma secundaria?

S.- Sí, fuimos en la misma secundaria.

A.- Y eras, como que uno de muchísimos. Era muy difícil destacar, y prácticamente imposible que se atendieran algunas otras cuestiones. Entonces, siento que eso me ha hecho... recordar eso me hizo estar muy atento de la cuestión de la adolescencia. Y siento que también tiene esta parte... momento de mucha inseguridad, donde el joven está experimentando un montón de cambios. Dónde está muriendo ese niño para darle nacimiento, un poquito, a un futuro adulto. Pero todavía no es adulto y todavía no deja de ser niño. Entonces, ese trance, ese como columpio de ida y vuelta, yo siempre lo he visto presente, al menos durante toda la secundaria. Me faltaría tener alguna experiencia en preparatoria.

Pero sí, durante la secundaria siento que hay muchos momentos en los que el alumno quiere ser bien independiente, y que no te metas con su vida, y que no te metas con sus decisiones. Y que lo deje ser, porque él ya piensa de manera independiente. Pero también hay momentos donde es muy

infantil todavía. Te hace un berrinche, o donde se siente demasiado desprotegido y te lo hace saber, a veces de alguna manera no directa. Entonces, siempre solamente lo ves con tu actitud, solamente lo ves con su rendimiento en lo académico te das cuenta si de alguna forma le está pesando el momento. Y te das cuenta, sobre todo, cuando hay un niño que tiene a la familia cerca, que tiene... pues si no son los padres, un tutor o alguien quien lo esté validando. Porque es mucha la distancia entre los niños que los notas apoyados por los padres, que los ves en las reuniones, y que ves cómo se centran en lo que les toca hacer, que es lo escolar... y te das cuenta de todos esos niños que comentaba Saúl al inicio, que vienen con vulnerabilidades, que vienen con una situación prácticamente de abandono. Lo notas directamente en su interés o desinterés en lo académico, en la forma en la que te tratan como profesor, en la manera en la que se relacionan contigo más allá de lo escolar, que de repente te platica un interés o que te cuestionan alguna otra cosa. Y te das cuenta si el niño tiene sustento emocional o si está solo.

P.- Digamos que entonces... Perdón, perdón, antes de que Saúl nos comparta. Es muy importante en este momento, digamos, que lo acompañe alguien desde este adulto ¿no? Se nota cuando un chico está acompañado.

A.- De hecho, tengo un profesor... fue un maestro de mi hijo que ahorita estaba... está en kínder. Perdón, que ahorita está en primaria. Y él daba esa recomendación, así como el niño lo llevas a la escuela de la mano durante todo el kínder, toda la primaria, no lo sueltes, llévalo también en su secundaria. Era una recomendación personal que él daba. Y yo sí siento esa diferencia, cuando vemos un padre que se interesa: que va por el niño, o que llegue y deje a el niño, o que está siempre en las reuniones; si te das cuenta de una gran ventaja que suele tener ese niño. Hay casos en los que, a lo mejor el papá está pero porque no lo paramos de llamar, como el caso del que mencionamos hace rato. Pero cuando ves que el papá por iniciativa propia está al pendiente del niño, lo notas en lo académico, lo notas en el rendimiento escolar y en la forma de comunicarse.

S.- De mi parte, pues mi adolescencia... Ahorita pensándolo bien, a mí nunca me gustó el protagonismo. A mí siempre me gustó el antagónico. Es más, ni el antagonismo, porque me acuerdo cuando había un problema yo trataba de estar lo más alejado posible de él. Pero me gustaba ser parte de... de cierta forma, que no me afectara, pero ser parte de. Hablaba ahorita Ángel del acompañamiento. Me estaba riendo porque, me acuerdo que cuando recién me iba a la universidad mi mamá me llevaba todavía (risa). Sí. Pero ahí sí ya le dije que me empezaba a molestar, porque la verdad si me daba vergüenza en la universidad de repente bajarme del carro. Me empezaron a cuestionar: "¿Quién te trae?", "Mi mamá", "Órale, qué chido" y yo: "No, eso ya no debe de ser".

Yo nunca tuve la necesidad de independizarme, así como muchos alumnos lo exigen. Yo sí fui muy antagónico y la diferencia de mi adolescencia es que si fue muy tranquila. Y si había veces que estaba enojado y de repente me sentía triste, pero lo que servía, en ese entonces, de mi parte, pues es que yo platicaba conmigo mismo. Incluso, platicaba conmigo y era la manera en que me calmaba.

Pero yo he visto a alumnos de la escuela que no hacen eso, que más bien lo piden, lo piden. Entonces, sí hace falta alguien que cumpla eso que no pueden hacer con ellos mismos. Quieres exponer porque se sienten así, luego revisar que pudieran hacer para no sentirse así.

Y en funciones como subdirector, antes de la pandemia, sí me tocó ser mucho de eso. Era escuchar al alumno, porque de repente decía: “No, que Fulanito no trajo el libro. Y me contestó bien feo”. Y ya, lo sentaba yo y le decía: “A ver, ¿qué pasó?”, “No, es que el profe no entiende que no traje el libro, se me olvidó. Me da mucho coraje que se me olvidó y aparte me regañan”, “Pues si hijo, cada quien tiene que tener el libro”. Y ya me empezaba platicar el alumno: “No, es que se me olvidó el libro porque lo saqué en casa de un tía...” y me ponían todo el panorama. Entonces yo les decía a ellos: “Pero que te ganas con contestarle el profe”, “Pero es que el profesor no sabe lo que yo estoy pasando. No sabe cómo me siento”, “No, sí es cierto. Pero estás empeorando las cosas”, y así me los llevaba.

Entonces, yo sí veo que hay cierta agresión después de un confrontamiento, cosa que no había antes, antes no había tanta... yo lo digo agresión, porque es como... como estar a la defensiva, como estar listo para lo inesperado. Así están los alumnos, no sé a qué se deba. Y sí, es cuestión de mediar ahí. Y sí se da mucho las cuestiones del compañerismo entre ellos, también es que hay mucha enemistad. Yo recuerdo que cuando yo estaba en la secundaria... Bueno, no me daba cuenta, a lo mejor si lo había, pero lo ignoraba porque tal vez no me fijaba en eso... Pero las enemistades entre los alumnos, si los lleva a otro nivel también. Y es algo que les afecta en lo personal. Y, pues es algo que ellos mismos ocasionan, muchas veces.

P.- O sea, ¿tú has notado que les cuesta trabajo relacionarse? o sea ¿hay muchos conflictos entre ellos?

S.- Sí. Un poco más. No quiero imaginarme como va a ser un regreso, si el regreso va a ser: “Ah, los extrañé. Me voy a portar mejor con mis compañeros”, o de si van a llegar más como tipo mini cavernícolas de decir: “Ah...”, como si les hubiera afectado estar mucho en casa y llegan más antisociales. Ahí sí, no sé. Va a ser una moneda en el aire.

A.- Yo siento que ahí va a depender de la personalidad de cada alumno. A lo mejor los más callados, el hecho de la pandemia los haya acostumbrado a verse así, cerrados en la cuestión de la comunicación. O los más introvertidos van a estar como que más acostumbrados a estar a solas o estar sin la necesidad de salir. Yo que creo que se va a acentuar el aislamiento en estos niños, va a ser más visible. Porque al menos al introvertido en la escuela se le obligaba, “A fuerzas tienes que cooperar en el equipo. A fuerzas tienes que interactuar”. Y a lo mejor el extrovertido, como dice Saúl, a lo mejor el extrovertido va a venir con todas las ganas de descargarse y de agarrar a pelotazos a todo el mundo. Y quién sabe, tal vez a los extrovertidos los vamos a ver demasiado activos y a los introvertidos los vamos a ver demasiado aislados.

Pero también le agregaría el hecho de que... en lo que estaba diciendo ahorita Saúl, cómo a él le tocaba cubrir esa parte, el cómo figura de subdirector, pues esa parte, decía yo, de papá del estudiante, o de mamá que está ahí para el alumno. Para escucharlo y hacerle entender y hacerle expresar lo que tenga que expresar. Se nota que el alumno de plano no tiene un apoyo, y se lo terminamos dando los mismos maestros o el subdirector, o los psicólogos o la psicóloga de la escuela. (Inaudible) de como ella ve, y hace un sondeo de cómo está la familia y que se da cuenta rápido de esa relación entre alumnos.

P.- Ok. Muchas gracias. Pues quisiera ahora preguntarles, ustedes están en este campo de la educación y seguramente en algún momento tienen alguna reflexión acerca de ¿por qué es importante o para qué enseñamos? Digamos, ese es el sentido de su práctica. Ustedes cómo ven esa parte de ¿para qué enseñamos en la educación? Si me pudieran compartir algo, algún pensamiento respecto a eso, que tengan.

S.- Jaja. Pues, pienso que la enseñanza es algo muy básico. O sea, a parte de la educación que se recibe en casa, creo que la enseñanza es esencial. Pero... estoy de acuerdo con la enseñanza, pero no tanto con los programas de estudio. Pienso que se ha salido un poco de control. Que el programa de estudio te diga qué es lo que vas a enseñar, por un lado, sí está bien como de guía y uno dice: "Pues el currículo es flexible, tú lo puedes moldear. Pero qué tanto". Por ejemplo, uno como estudiante... te lo digo por mí, yo llegué a pensar que había cosas innecesarias, inservibles, dentro de los planes de estudio. Pero eso ya fue en la universidad, que yo les llamaba "materias de relleno".

Pero, ya hablando de una educación más básica como es secundaria, sí es bueno. Pero a mí en lo personal me gustaría que se enseñara al alumno a ser más consciente. No hay... no ha llegado algo tan tangible dando a la conciencia, la convivencia. Que sí está una materia de formación cívica y ética, pero está un poquito... el plan de estudios lo maneja más enfocado... no sé, siento que falta algo ahí. Y yo te pudiera agregar, por ejemplo, matemáticas es bien importante si tú lo quieres ver... lengua materna, de qué es importante es importante, pero agregarle un poco más... podría decirle técnico.

Si en ciencias... por ejemplo, ciencias en primer grado se da biología. Sí se ven los microorganismos y todo. Pero a mí me gustaría que se viera, cuando se mira la germinación de una semilla, que se diera también... se ampliara un poquito más a utilizarlo en la vida real, no nada más como un conocimiento. A lo mejor y me estoy adelantando, y que: "Ah no, eso lo hacen en la prepa, son carreras técnicas". Pero yo diría que ahorita la demanda de los alumnos ya está exigiendo a que eso se vaya adelantando un poquito. Si los alumnos son adelantados, pues los planes y programas también. Y con adelantados no me refiero a que sean más complicados, si no que el alumno sienta que, más que lo estemos llenando información, que le sirva de algo. Por ahí, no me acuerdo qué... Bueno, están las teorías de aprendizaje. ¿Quién fue? Ahí recuérdame, Á. Es que ayer...

A.- Vygotsky

S.- ¿Quién es el que ponía la teoría del aprendizaje como un andamiaje? Que es el andamio acompañado del alumno y que dice: “No, pues este es el camino”, tú decides como tomarlo.

A.- No estoy muy seguro, pero Vygotsky era el más estructuralista. A lo mejor puede ser que te estés refiriendo a esa teoría.

S.- Lo comento porque pudiera ser... darle los aprendizajes más significativos a los alumnos. A veces, hasta uno mismo como maestro se vacía y se vuelve un poco frío de decir: “No, es que tengo que hacer esto. Tengo que ver estos temas. Estoy atrasado”. Y se pierde lo central de decir: “Oye, son alumnos y tiene que ser... o los estamos preparando para que sean beneficiosos para la sociedad”. Cómo yo, como maestro, puedo hacer que se beneficie la sociedad con esto que estoy viendo con el alumno. Entonces, muchas veces esa frialdad del plan de estudios hace que no se avance de manera personal, o de desarrollar al alumno de tal manera que se supere el mismo. Y, pues para mí es eso, muchas veces lo he pensado.

Cuando yo estudié la nivelación pedagógica en el CAM, en el centro de atención magisterial, fue lo primero que pregunté. Y teorías de aprendizaje, que ahorita ya se me andaban patinando... teorías de aprendizaje, y yo cuestionaba al maestro, y yo veía que el maestro decía: “Ah, está bien”, pero no ahondaba en ese tema, él quería... lo que quería era avanzar. Y lo único que me decía a mí eso es que tenía razón en el punto de vista mío, pero no me lo atendían. Y dije: “Bueno, pues vengo aquí a aprender, no a desarrollarme. No a tratar de hacer una tesis de esto”. Y pues simplemente lo que hacía era tratar de rescatar eso. Pero yo sí siento que a veces sí, el currículum está muy nulo. Creo yo.

A.- Basándome en las preguntas ¿para qué educar? Pues, sí lo veo yo como una especie de misión personal, en el hecho... no solamente lo veo como el oficio, como el lugar donde voy y trabajo unas horas y se me paga. Sí lo veo como una especie de contribución social necesaria, que hace que el maestro termine haciendo el doble o el triple del trabajo que haría en otros lados ¿no? Yo tengo esta situación de que siempre he tenido más de un trabajo, o durante muchos años ha sido así. Porque como tengo pocas horas y siempre he necesitado complementar mi trabajo, mi salario, en otro trabajo. Y siempre es una constante, nunca tuve un trabajo que yo dijera: “Este trabajo, a lo mejor me quita más horas, pero no me hace trabajar más”, o sea, en cuestión de oficina, en cuestión de lo que sea. Porque el trabajo de una escuela sí te hace centrarte, toda tu energía, en lo que le está pasando a cada uno de los alumnos. Y si tienes que atender a más de más de 10 alumnos, 15, 20, y si son varios grupos, todo eso te absorbe de verdad. Ya ni hablar de las escuelas donde, pues mínimo los salones están de a cincuenta alumnos cada uno. Y esos profesores que están con su jornada completa, pero también por eso tiene 4 o 5 grupos. Entonces, yo sí lo veo por un compromiso social, el hecho de trabajar en lo educativo. Que no te alcanza la remuneración, que no estás ahí las horas que... que no se te pagan realmente las horas que estás concentrado en lo educativo, en el trabajo. Mientras que en otros oficios sí te puedes desembarazar. Yo siento que estamos más

cerquita del oficio del médico que del oficio de la oficinista. Y yo creo que se nos quiere hacer ver siempre como secretarios.

P.- ¿Por qué del médico?

A.- Porque el médico está siempre pendiente, en teoría... es la visión romántica que yo tengo del médico. El médico hace estas jornadas de 24 horas en el hospital. No nos habíamos dado cuenta hasta que empezó la pandemia y empezamos a atender a los alumnos 24 horas casi. Porque si hay alumnos que te mandan la tarea a la 1 porque a esa hora están despiertos haciendo la tarea, y tú dices: "¿Quién me mandó mensaje? Ah, es un alumno", y ya, se te voló el sueño a veces, y te pones a revisar. Y, creo que tenemos la suerte que en nuestra escuela no ha sido tanto, pero hay otras en donde los maestros reventaron, o sea, reventaron con el trabajo en línea. Literalmente dijeron: "Saben que, no puedo más. Se va a hacer de este otro modo. Y me entregan los trabajos al fin del mes, porque no los puedo atender en línea ¿no?". Hubo situaciones bastante preocupantes, sobre todo al inicio de la escuela en casa. Pero si lo veo de ese lado.

También tengo esta, como contradicción ideológica, porque yo decía: "Bueno, es que la educación es la mejor manera de sacarla a los chicos adelante, que salgan, que se desarrollen profesionalmente, que salgan de pobres." Y luego veo estudios que se han hecho acerca de cómo la educación no tiene nada que ver con la distribución de riqueza, que es un problema más que nada del sistema económico. Y a veces siento que le miento al alumno, siento que le digo mentiras cuando le digo: "Estudia y prepárate para que seas más productivo, y que ganes bien, y que luego tengas una casa y un carro". Y a veces uno ni tiene eso todavía. Entonces, le mientes un poquito, le tienes que vender un poquito la ideología al alumno, de que lo haga por su futuro, que lo haga por su bien. Aunque no lo tengas tú muy claro ya a la hora de analizar las estadísticas, y tus números de cómo van las cosas. La cuestión de la movilidad social sí está muy limitada, y muy complicada. Y ojalá que sea una cuestión que se resuelva con la siguiente generación, porque de plano nuestra generación se quedó prácticamente estancada, son muy pocos los que salen de una posición económica baja para pasar a media, o de media a alta.

Entonces, sí considero importante el tomarlo como una misión. De hecho, en el psicoanálisis, excesivamente Freud decía que era una de las tres cosas imposibles. Una era gobernar, educar y psicoanalizar justamente. Era parte de los oficios que de alguna forma no tenían una manera de concretar satisfactoriamente. Siempre se tenía que estar en el intento constante, y en la mejora constante. Y como decía Saúl, definitivamente la innovación, la necesidad de innovar en lo educativo es muy precisa.

Yo la verdad si hago muchas trampas en lo curricular, porque de plano nos mandan unos programas alucinados, fuera de contexto. Nos venden unos... yo no sé ahí cómo está el arreglo, nunca lo he entendido... de los libros. Uno como maestro puede escoger una serie de libros, y las editoriales te ofrecen diferentes propuestas de libros. Pero al final yo no veo como que realmente se atrevan a

innovar. Lo que hacen es presentar de diferentes modos algunos contenidos y yo termino siempre yéndome al libro que se llama: “De educación de telesecundaria”. Yo no sé quién diseña ese programa, pero la verdad es un excelente trabajo, porque el que lo diseña entiende que el de telesecundaria a veces aprende solo, aprende viendo un canal de televisión y tiene que entender de lo que está escrito en el libro, y tiene que ponerse a aprender. O sea, promueve mucho la autonomía del alumno, y tiene contenidos verdaderamente específicos ¿no?

Pero, sin duda siento que la educación necesita innovar mucho más, ir mucho más allá del libro. Y la realidad del alumno está avasallada por las tecnologías de la información. Y no nos habíamos querido dar cuenta hasta que la pandemia nos obligó a los maestros a meternos con la tecnología, a meternos con el celular, a meternos a buscar cuestiones tecnológicas e incluirlas en la educación, porque no teníamos de otra. Pero yo siento que sí teníamos un atraso de 5 o 6 años en relación con los alumnos, y apenas nos estamos empezando emparejar algunos maestros. Pero de todos modos falta mucho, el integrar de verdad el acceso de la información que tienen los alumnos a su capacidad por aprender. Y centrarnos, como decía Saúl, en el desarrollo personal, realmente, del alumno, y no hacerlo solamente un depósito de información.

P.- En ese sentido, ¿ustedes creen que los programas y los contenidos curriculares, más que ayudar, a veces obstaculizan la práctica?

A.- Por mí material, yo puedo decir que sí. Que sí porque para empezar a “Formación cívica y ética” se le dan dos horas semana. Y cuando tú haces una planeación y quieres meter todos los contenidos que metieron en el programa de estudio, has de cuenta que ocupas mínimo 4 horas a la semana. Entonces, no los puedes realmente tú abordar en ese tiempo. Estás apurado, está saltando contenidos de uno al otro. Estás discriminando los contenidos que consideres menos importantes. Y, aun así, me gustaría que hubieran otros contenidos diferentes que no están ahí, que no están en ese programa de estudios. Pero bueno, eso ya tiene mucho que ver con cuestión de ideologías y de política que se tendrían que reformar. Y no sé realmente hasta donde alcanza la visión de los que se encargan de esos programas a la hora de elaborarlos. Pero si los siento... especialmente “Formación cívica y ética” si la siento muy desconectada de la realidad. Hablando de un proyecto... de proyectar a la creación de un ciudadano que hubiera sido feliz hace 10, 15 años, pero que no es el ciudadano que va a vivir en la siguiente generación.

S.- Sí, sí, así es. Incluso yo a veces me pongo a pensar que deberían de desaparecer algunas materias, como “Tecnología”. Se me hace una materia muy ambigua. Incluso la englobo con ciencia física... que es como quererle asomar a ciencia física, pero obviamente no se mete tanto en lo frío, que vienen siendo los números, conversiones. Y “Educación física”, o sea, la mayoría de las veces “Educación física” viene siendo como un segundo receso. Es raro cuando se ve un contenido servible. Y cuando lo es, es un contenido que al fin y al cabo... que si es importante, si se pudiera sacar provecho, pero queda vacío. O sea, el alumno no lo capta siquiera en un 5%. Nada más es en

ese momento, y listo. Y, sí, yo pienso que la materia de “Formación cívica y ética” sí sería la que ocuparía más carga, en cuanto a eso... pues ser un individuo socialmente responsable, códigos de comportamiento, que es ético, la moral... Para mí ahorita en estos tiempos es más importante, porque hay alumnos que no saben lo que es... Bueno, dependiendo de la educación también pues, pero hay alumnos que no tienen el código mínimo de comportamiento. No me atrevería a decir “de educación”, porque de que tiene educación tiene educación, pero de comportamiento, la prudencia. O sea, me ha tocado ver cada cosa con alumnos, que sí, les falla el punto de vista también.

P.- Y, por ejemplo, ustedes ahorita en virtual, me comentan que una de sus mayores dificultades ha sido que algunos no tienen los recursos para conectarse. Pero en general ustedes cuáles creen que son los mayores obstáculos que enfrentan durante la adolescencia. Cuáles son esos conflictos, digamos, que tienen cuando enseñan.

A.- Yo me atrevería a decirlo como profesor, a lo mejor como directivo es otra medición. Pero como profesor sigue siendo el gran problema: la falta de seguimiento, la falta de corresponsabilidad de mis familiares. Y lo digo con el sustento de que yo juego también un rol doble, yo soy padre de familia, también tengo un alumno... Tengo dos niños, ambos están en primaria, y no han parado de hacer sus tareas y no han... Yo creo que sí han tenido avances escolares, pero porque yo he estado al pendiente. He tenido el privilegio de poder estar al pendiente de ellos. Hay casos donde, definitivamente, de nuevo lo económico afecta. Y sí es el caso en el que los padres trabajan, y el niño está desatendido, se nota que el niño no se conecta a las clases aunque tenga recursos, aunque tenga celular, aunque tenga los medios.

Y hay casos de niños que si nos sorprenden, porque vemos que aunque batallan con los medios, que a veces no tienen el Internet o lo que sea, pero se las averiguan porque ves preocupados a los papás porque avancen, porque no pierdan el año. Y van y buscan las tareas, o se contactan contigo, a lo mejor al final del mes, pero te piden todos los trabajos y los hacen y te los envían. Entonces, yo si siento que es muy similar a lo que vivíamos en la escuela presencial. Si el papá de plano... si los padres de familia no están comprometidos, no le dan ese papel central, esa importancia que tiene la escuela, lo notas en el niño. Y si son padres comprometidos con lo escolar, preocupados por la vida escolar del niño, se nota, se nota que el niño busca estar bien en lo escolar y que avanza también en la cuestión educativa. No sé Saúl, ¿tú como lo ves?

S.- Sí, estoy de acuerdo. Y más, aparte de lo que ya comentas, reiterando esa cuestión del padre de familia... uno piensa que es el alumno el que no quiere, “es que el alumno no está interesado”. Se hace una reunión, se cita al padre familia y “No, pues que el padre de familia de ese alumno no fue”, ¿por qué no fue? “No, es que estuvo ocupado. Le salió esto”. Bueno, falta de interés igual que el alumno. Se presenta, cuando se llega a presentar, con lo que nos sale el padre familia es que: “Yo ya he platicado con él y no quiere”. Y uno se queda: “No pues, que autoridad tiene ahí en su casa”, o sea, “Si no quieres, pus dame el celular y no sales hasta que... La escuela es importante”. Pero,

no tienen ese sentido de importancia hacia la escuela. Y el alumno lo capta, y los alumnos son muy astutos y ellos dicen: "Pus si papá y mamá piensan que no, por qué yo sí". Y es cuando ya ahí se pierde, y ni se conecta, no mandan tareas y... un alumno perdido.

P.- Pues muchas gracias. Justamente me parece que sí ¿no? Ahora como que los docentes están muy solos en su tarea, ya no tienen ese apoyo de los padres muchas veces. Y eso es lo que complica mucho. Pues, como no quisiera ya robarles más del tiempo que me han regalado, les agradezco mucho por todas sus aportaciones, sus comentarios.

Si estuvieran de acuerdo, a mí me gustaría pedirles su mail. Y en algún momento si se pudiera, con toda confianza ¿no? díganme... preguntarles algo. Si yo pudiera mantener alguna comunicación con ustedes respecto a algunos de los comentarios que aportaron acá. Si están de acuerdo.

S.- Sí

A.- Por mí sí, no hay ningún problema, con mucho gusto.

P.-Me regalan su mail ¿entonces?

A.- El mío es...

S.- El mío es...

P.- Pues muchas gracias. Nada más los molestaría con alguna pregunta. Y ya para no robarles más tiempo, porque también sé que están muy ocupados, que pudiera ser una comunicación escrita, me parece que eso también me ayudaría mucho.

Y, pues muchas gracias por regalarme su tiempo y sus palabras. Les agradezco mucho. Y bueno, espero en algún momento también, ya que termine el proyecto, compartirles un poco de lo que se reflexionó respecto a él. Me encantaría devolverles algo ¿no? también, de esto que ustedes acá trajeron.

S.-Pues muy bien.

A.- Claro que sí. Estaría perfecto.

P.- Que tengan buena tarde

A.- Igualmente a ti.

S.- Sí, bonita tarde.

Entrevista a directora de secundaria y coordinadora de telebachillerato en el estado de México.

P.- Listo. Muchas gracias. Pues sí, justamente la profesora Erika me mencionaba tu gran trayectoria, y la verdad que me causó mucho interés poder escucharte. Entonces, bueno, lo primero que yo te preguntaría era si me relatas un poco cuál ha sido tu formación y tu experiencia profesional, para conocerte desde ese lugar.

S.- Bueno, mira, mi nombre es S. Soy docente por vocación, porque soy docente por vocación, por convicción. Me formé en una escuela normal, donde la formación que se nos dio para docentes era rígida, era bastante rígida. Yo me formé en esos tiempos del ochenta y dos al ochenta y seis... ochenta y uno a ochenta y seis, en una escuela normal. En la Escuela Normal número 3 de Atlacomulco, en el municipio de Atlacomulco del estado, en el Estado de México, donde la formación para nosotros como docentes era bastante rígida. Yo no hice un tronco común como escuela preparatoria; yo salí de la secundaria y me incorporé a la normal. Ahí hice cinco años y salí graduada como profesora. Sí, así dice mi título, mi título dice como "Profesora en Educación Primaria". Posteriormente me incorporé a la misma escuela normal a estudiar una Licenciatura en Educación Media Superior con una Especialidad en español. Posteriormente me incorporé nuevamente a la escuela normal para estudiar una Maestría en Psicología, maestría que no terminé por cuestiones familiares, y ya no la pude terminar. Y, bueno, pues me quedé con mi maestría trunca. Sin embargo, la formación que yo recibí en la escuela normal me sirvió mucho, mucho, mucho, bastante. Los conocimientos en cuanto a métodos didácticos, pedagogía, psicología, psicopedagogía, fueron los necesarios.

Al egresar de la escuela normal como profesora de educación primaria, pues, me mandan a una comunidad llamada Las Mangas, en un municipio que en mi vida yo había conocido, había oído y sabía que existía. Llegué a una escuela rural, donde me dieron un grupo de segundo año. Y bueno, pues la maestra recién egresada de la escuela normal va muy arreglada, muy acá con sus tacones... los niños estaban sucios, donde los niños de segundo año no leían, y donde, pues, me di cuenta que muchas de las cosas que la escuela me había dado en esos momentos no me servía, no me servía. Sí, me puse a pensar mucho cómo iba a rescatar a esos jóvenes ¿no?

Yo había decidido desde los siete años de edad ser maestra. Yo lo decidí a los siete años, desde muy pequeña yo decidí. Yo siempre decía: "Yo voy a ser maestra, yo voy a ser maestra". Mis papás... mi mamá decía: "Sí hija, tú vas a ser maestra". Mi papá como que no estaba muy convencido de que yo fuese maestra. Él quería que yo fuera abogada, pero pues, boca tengo, pero...para ser abogada no tengo. Sin embargo, cuando me dan ese grupo de segundo año, repito, yo sí me puse un poco triste porque dije: "Pues, para qué me sirvió la escuela, ¿no?". Y es cuando uno empieza a diseñar métodos, técnicas, estrategias, que le permiten sacar a esos niños adelante. Sí, pero no solamente

en la parte académica o en la parte del conocimiento, del aprendizaje, porque queda dónde quedaba la parte formativa.

En esos tiempos yo era una mujer joven, con un cabello largo abajo de la cintura, y pues, me gustaba mucho lucir mi cabello. Y eso, por eso la maestra nueva se empioja; se llena de piojos. En la maestra empieza a ver que los niños llegan, la abrazan y le besan aquí, le besan por allá, acá y la llenan de mocos. Y yo: “¡Oh sorpresa! ¿Qué voy a hacer con todo eso?” Ver llegar un niño con un taco de frijoles, y: “Se lo traje”. Y pues, frío, una tortilla ya bien tiesecita, y uno se lo tenía que comer. Y, sin embargo, bueno, pues es ahí donde tiene uno que...es ahí donde empieza la experiencia. Porque es ahí donde empieza la experiencia; sí, donde hay que conjugar el sentido común, donde hay que conjugar la empatía, y donde hay algo que empezar a hacer: generar vínculos.

Sí, es una parte muy importante; lo que tú estás haciendo en esa investigación es bien importante. Generar vínculos con el lugar en el que trabajas; importantísimo. Si uno como docente no genera un vínculo de identidad, primero con el lugar donde uno trabaja... esto es un vínculo de identidad con sus alumnos, porque esa es la otra parte, esto es un vínculo de identidad con la comunidad en donde está la escuela, las cosas no funcionan. Esos tres vínculos son bien importantes. Sí, pero sobre todo el vínculo de identidad. Cuando te identificas con la escuela con la que trabajas, es como decir “me pongo la camiseta y le empiezo a sudar”. Sí, cuando tienes ese vínculo de identidad con tus alumnos y no te importa que te llenen de mocos, que te llenen de piojos, que te lleven un taco de frijoles, o que te den dulce o, tal vez hasta un chicle o la mitad de un chicle, es cuando has logrado también esa identidad con tus alumnos. Pero, sobre todo, cuando empiezas a ver la aceptación de los padres de familia con el trabajo que estás haciendo con ellos, ya lograste esas tres partes.

En esa escuela primaria rural yo trabajé un año, y bueno, pues, sí me dolió un poquito dejar a los niños porque ya los había encaminado, ya habían aprendido a leer, hacían muchas cosas. Yo les llevaba cosas, ¿no?, de acá donde yo vivía, que también era... es una comunidad rural pero no al grado de donde yo estaba. Les gustaba mucho lo que les llevaba. El Día del Niño les llevé un pastel, y bien felices porque nunca habían visto un pastel tan grande y tan lleno de merengue. Son cosas que a uno se le quedan muy grabadas. Ese primer año de servicio en mí... para mí fue el más bonito de mi vida.

Yo recuerdo mucho a un niño que se llamaba... bueno, espero que todavía viva, se llama Elías, así pecosito y con los pelitos parados. Un día me llevó una pera, una pera de esas gigantes. “Se la traje –dice–, porque la corté de mi árbol”. Y eso nunca se me va a olvidar. Y me la llevó un Día del Maestro, fue mi regalo del Día del Maestro. Es de esas cosas... ahí me di cuenta que, pues, ya había una identidad con ellos, que ya había un vínculo con ellos. Sí, de ellos para mí, y de mí para con ellos.

De ahí, pues, como estaban alejados de la comunidad y yo me había incorporado a estudiar una licenciatura, yo la estudiaba...trabajaba en la mañana y la estudiaba en la tarde. Yo tenía que entrar a la escuela a las tres de la tarde y salir a las nueve de la noche. Entonces, pues, busqué la manera

de cambiarme, ingresé a otra escuela primaria en una comunidad que se llama La Magdalena, que pertenece al municipio de Temascalcingo. La escuela se llama Juan Fernández Albarrán.

Cuando ingreso ahí, pues es otro tipo de alumnos, es otro tipo de ambiente laboral, es otro tipo de comunidad. Una comunidad con muchos problemas sociales, con muchas familias disfuncionales, con mucho rezago académico en los jóvenes, en los chicos también... en los chiquitos también. Pero con papás muy exigentes, muy atentos a lo que el maestro o la maestra hace. Y es volver a empezar a trabajar. Porque hay que volver a empezar a trabajar, empezar a generar nuevamente vínculos. Pero nuevamente, pues es la maestra nueva; todos lo llaman... la llaman a uno que es la maestra nueva. “¿Y si nos toca con la maestra nueva? ¿Y cómo será la maestra nueva?”.

Cuando llegué ahí me dieron cuarto grado de primaria, pero también niños con muchas deficiencias académicas. Y nuevamente empieza la tarea: empezar a diseñar, empezar a reconstruir lo que la escuela te había dado, tomar de aquí, tomar de allá. Y, pues, enfrentar nuevos retos, porque son retos los que uno como maestro tiene que enfrentar. Los retos son...se dan día a día, se dan día a día. Ahí no hay de que: “Ya cumplí el reto de tener a mis cincuenta, o veinte o treinta alumnos aquí. Ya”. No. El reto se da día a día, porque, pues, todos son totalmente distintos.

Ahí en esa escuela duré trabajando cuatro años. Nunca obtuve un grupo de primero ni de segundo. Siempre tuve cuarto, quinto y sexto; siempre. Y yo siempre me preguntaba: “¿Por qué nunca me darán primero?”. Y, nunca nadie me supo decir por qué no me daban primero. Sin embargo, siempre me mandaban quinto o sexto. Y ahí sí me daban, me decían... luego decía: “¿Por qué me dan quinto? ¿Por qué me dan sexto? ¿Por qué no me dan primero o me dan segundo?”. Sobre todo, segundo, ¿no?, porque los niños se supone que ya leen y solamente tienes que reafirmar operaciones básicas, lectura, escritura y empezar en la redacción, la producción de textos. Y yo me preguntaba por qué, y no. Me decía la subdirectora: “No maestra-dice- Es que usted está grandota-dice-, y los muchachos la obedecen.” Y decía: “Ah bueno, entonces ya, soy grandota y ya los muchachos me obedecen”. Cuando estuve en esa escuela, te genera un vínculo de identidad también con los alumnos, con la comunidad y con los padres de familia; vínculos que hasta la fecha conservo porque mis alumnos ahora me llevan a sus hijos a la escuela secundaria donde trabajo.

El trayecto en esa escuela fue un poco difícil, un poco difícil porque era una escuela bastante grande, mucho muy grande. Sí, rebasaba los quince grupos. Yo llegué a tener cincuenta y tantos alumnos en un grupo. Entonces, el ambiente laboral era diferente; era difícil. La competencia laboral no era sana, era desleal. Era de: “Te pongo una zancadilla para que te caigas y no reconozcan lo que hiciste”. Entonces, es ahí donde uno tiene que empezar a generar ciertas fortalezas para poder salir adelante.

Después de cuatro años, fui invitada a trabajar a la Escuela Secundaria Técnica Industrial número 0100 Rafael Ramírez. Fui invitada por el director de la escuela, me fue a buscar y me dijo que, pues que le gustaría que me incorporara a su equipo de trabajo. Yo, así como que lo veía como: “Ay,

¿apoco será verdad?”. Era una escuela de nueva creación. Iban a crear esa escuela secundaria. Y yo le pregunté: “¿Está seguro de que quiere que me incorpore?”, “Sí maestra, quiero que te incorpores, que te vayas a trabajar con nosotros.” Me pidió documentación y, bueno, pues un día me hablan por teléfono y me dicen: “Usted tiene un nombramiento con tantas horas para trabajar en tal lugar”. Y, como que, pues, empieza el sentimiento a aflorar. Empieza esa...empiezas así a tener sentimientos encontrados, y decir: “¿Habré hecho lo correcto? ¿Estaré yéndome al lugar correcto?”. Pero era en la misma comunidad, nada más que en otra parte de la comunidad.

Bueno, pues ya no podía dar marcha atrás. Ya tenía el documento en mis manos y, pues ya, tenía que presentarme. Y, ¡oh sorpresa! Cuando llego al espacio, que yo no conocía el espacio, no, ni conocía esa parte de la comunidad, porque no lo conocía, soy honesta; a pesar de que ya tenía cuatro años trabajando ahí, no conocía esa parte de la comunidad. Llego, y una escuela en obra negra, con pisos de tierra, sin ventanas, un lodazal, porque pues, entrábamos en septiembre y llovía, y un lodazal. Y yo decía: “¿A dónde me vine a meter?”. Entonces pues, empiezas nuevamente, porque es volver a empezar. Es volver a generar...empezar a generar esos vínculos que ya tenías afianzados en otro espacio laboral, pero hay que volverlos a empezar a generar, hay que empezarlos a generar.

Aun cuando yo tenía una formación para poder trabajar con los jóvenes de educación secundaria, pues sí me daba miedo, ¿no? Porque pues, yo había trabajado, sí con jóvenes de quinto o de sexto año, pero nunca de secundaria, nunca. Y, pues me incorporo a laborar con una primera generación de trece alumnos. De trece alumnos de muchas edades, desde... teníamos alumnos de dieciocho, de quince, de trece; alumnos que habían dejado de estudiar mucho tiempo, porque teníamos que conformar el grupo para que pudiera empezarse a generar... a nacer la escuela.

Y, bueno, pues fue una generación pequeña de trece alumnos. Pero una generación con la que logré una identidad bastante fuerte, unos lazos de afecto muy fuertes. ¿Por qué? Porque no teníamos una cafetería, no teníamos una tienda escolar. Entonces, como éramos tan poquitos, pues yo llevaba fruta, llevaba un guisado; y como había un espacio con mucho pastito, pues nos sentábamos a comer en la hora de receso. Nos reíamos, somos felices, y realmente éramos felices. Sí, hace poco me encontré a una de las chicas y me dice: “¿Se acuerda cuando éramos felices?”. Le digo: “Pero, vamos a volver a ser felices”. Y me dice: “Ya no maestra”, “¿Por qué ya no?”, “Pues, porque ya no nos sentamos a comer juntos, ya no nos podemos sentar ni siquiera con nuestros seres queridos a comer juntos”. Entonces, pues sí, eso pega ¿no?, eso pega. Le decía: “Vamos a volver a estar juntos, vas a ver que sí”.

La escuela empieza a crecer; yo recuerdo, noviembre, diciembre, un frío... un frío que hacía. Entraba por las ventanas. Nos poníamos unos botes, de esos de pintura de diecinueve litros, y unas tablas, unas tablas para que los muchachos pudieran trabajar. Yo decía: “No es posible que yo esté aquí, o sea, no es posible. Pero aquí estoy”. Entonces, pues, los muchachos me decían: “Maestra, ¿y cómo

le vamos a hacer?”. Y yo un día le dije a uno: “Vamos a mi casa por unas. Yo tengo ahí unas sillas apiladas. Vamos a sacarlas”. Y mi mamá decía: “¿Y si tu esposo se enoja?”, “Pues ya que se enoje, no importa. Vamos a llevárnoslas”. Ya, pues yo, sin avisarle a mi esposo, me llevo las sillas. Cuando regreso, le digo: “Pues vine por las sillas que estaban ahí porque no tenemos en donde sentarnos”. “Sí, está bien—me dijo—. No pasa nada por las sillas”. Después, pues, había una mesa por aquí también, “si la ocupan, me llevó la mesa”. Y empiezo a llevarme cosas, pues, para conformar un poquito el salón de clases para con mis muchachos.

Me dan una materia, me dan Educación Física. No había una cancha, no había un espacio donde hacer educación física. Me gustaba mucho jugar basquetbol, porque me gustaba mucho jugar basquetbol. Y, pues son los tiempos en los que uno corre, uno va. Me puse a cavar con los niños un terreno, un hoyo, un orificio. Ese era nuestro estandarte, ahí estábamos. Cuando íbamos a jugar, luego nos ensuciábamos. “No importa, vamos a ensuciarnos”. Y, bueno, que la maestra corría con sus alumnos, hacía ejercicio con sus alumnos, jugaba basquetbol con los muchachos. Y generé unos vínculos afectivos, unos vínculos de identidad y unos vínculos de solidaridad con ellos. Sí, fue una etapa muy bonita, ese fue un espacio...fue una generación muy bonita.

La escuela fue creciendo. Nos fuimos consolidando como escuela. Yo llegué ahí trabajando de diecinueve horas. Al año siguiente me incrementan tres horas, y ya tenía veintidós. Luego me volvieron a dar tres más; eran veinticinco. Después me dieron tres más; eran veintiocho horas. Y bueno, pues era una carga. Ya era una carga de trabajo fuerte, porque pues, no me daban nada más de una sola asignatura, sino que eran varias. Por ahí tuve un detalle de salud con uno de mis hijos, y pues, sí estaba yo un poco angustiada, incluso tenía la idea de dejar mi trabajo. Iba a dejar el magisterio para dedicarme a mi hijo. Y bueno, pues, siempre tenemos un ángel que aparece y nos dice: “No, yo te voy a ayudar”. Y pues ya, no dejé mi trabajo.

En mil novecientos noventa y seis, si no mal recuerdo, me invitan a formar parte del Departamento de Orientación Educativa. En esos tiempos se llamaba orientación educativa. Y pues, yo sé... bueno, pues no tengo un perfil para estar en orientación educativa. Yo le decía al director, al que me había invitado a trabajar: “¿Por qué me invitó usted a trabajar aquí, si no tengo el perfil?”. Y él me lo dijo claramente: “Te identificas tanto con los muchachos maestra, los muchachos confían tanto en ti, que eres la persona indicada para que estes aquí”.

Analiqué muchas condiciones, muchas situaciones. Sí tenía uno...debía ser un horario completo de siete a dos de la tarde. Cuando estaba por horas, a veces salía temprano, a veces salía hasta las dos o entraba tarde, y, en fin. Y vi la posibilidad de una descarga de trabajo. Ya no trabajaría por horas, me dedicaría nada más a los muchachos, a atenderlos académicamente, emocionalmente, familiarmente. A hacer visitas domiciliarias, pero pasaría dentro de siete a dos de la tarde. No tendría que preparar ningún material, ninguna planeación de actividades para incorporarme a clases al día siguiente, y poder atender a mi hijo en lo que él necesitaba.

Y acepté, acepté. Duré trabajando en ese espacio, ahí en esa escuela, como unos quince años. Como unos quince años duré en ese espacio. Llegó el momento en que, pues, la gente empieza a tener movilidad, y me ofrecen la subdirección de la escuela. Dije: “¡Ay no!, yo no. Yo no voy a batallar con los maestros, ni estar peleándome con ellos, ni... no. Yo me quedo con mis alumnos, yo me quedo con mis alumnos. No, yo me quedo con ellos—dije— y yo sigo trabajando con mis alumnos. Ellos me necesitan, y yo... yo me quedo con ellos.” Pasaba el tiempo y me ofrecían la dirección, y decía: “No, no, no. No. Yo con mis niños; yo con mis chicos. Porque ellos me necesitan”.

No sé si uno tenga algo, o uno haga las cosas de manera correcta. Genero muy fácil vínculos con mis alumnos. Yo genero, con mucha facilidad genero vínculos con mis alumnos, con mucha facilidad. Ellos llegaban y me decían: “Maestra”, “¿Qué pasó?”, “No traje el libro de inglés”, “¿Por qué no lo trajiste?”, “Ya se perdió maestra, ya no”. Pero bueno, yo era bastante lista, y yo ya tenía libros fotocopiados ahí, de todos, para que a mis alumnos no me los sacaran de clase, porque ahí era donde iban a parar a los alumnos que no llevaban libro, lápiz, cuaderno, en fin. “¿En qué página estás trabajando?”, “No, pues tal”. “Ten, ¡córrele, vete!”. Y, digo, pues obviamente eso generaba conflicto con los maestros, ¿no?

Cuando se generan conflictos laborales, el ambiente se vuelve tenso y pesado. Y existe una lucha de poder, porque existe una lucha de poder. Mi idea siempre ha sido que los alumnos tienen y deben de permanecer al interior de la escuela. Que no hay mejor lugar para muchos de nuestros alumnos que la escuela, que tienen derecho a estar ahí, que tienen derecho a ser felices ahí.

Entonces, los vínculos con mis chicos siempre han sido muy fuertes, pero demasiado fuertes. Mis compañeros de trabajo han llegado a decirles que soy su mamá. “Ve con tu mamá. Ve a que dé un lápiz tu mamá. Ve a que te forre el cuaderno tu mamá”. Y ellos me decían: “Es que, es nuestra mamá”. “Pues díganles que sí, hijos; díganles que sí.” Yo les digo “hijos”, me acuerdo: “Sí, soy su mamá, soy su mamá”, les decía.

Los maestros pensaban que, porque un alumno no llevaba un cuaderno, pues yo lo iba a sacrificar, ¿no? Lo iba a hacer tiras, le iba a poner sal y lo iba a tender al patio para que se secase. No, pero no. “¿Por qué no traes cuaderno?”, “Es que [inaudible]”. “¿Y de qué color iba forrado el cuaderno?” “Que rojo”, “Mañana tienes un cuaderno forrado de rojo. Si lo que la maestra quiere es un cuaderno forrado de rojo, mañana tienes el cuaderno forrado de rojo”. Al día siguiente llegaba el chico con el cuaderno forrado de rojo y contento. ¿Por qué? Porque la orientadora no lo había regañado, porque no lo había corrido de la escuela, porque no lo había castigado.

En una ocasión una maestra entró y me dijo: “Tan pobre está este niño que no trae un lápiz”. Me dolió el comentario, porque me dolió. A veces soy muy arrebatada y estuve a punto de contestarle. Y le digo: “¿Qué es lo que necesita el niño?”, “Pues un lápiz, maestra”, me dijo. “Aquí está el lápiz”. [Inaudible] Generaba conflictos laborales. Yo tengo lo que le falta a mis niños y se los puedo dar.

Duré trabajando en este espacio, teniendo ofertas laborales bonitas sin aceptarlas, porque no. Primero, porque yo era feliz, y soy feliz con mis niños. Después, porque, pues, mis hijos eran pequeños y pues, también quería estar con ellos. En una ocasión... bueno, la persona que me había invitado a trabajar ahí se jubila, y me empiezan a ofrecer la dirección. Le digo: "No... no, no, no. Y no". No lo acepté. Llega otro como director, dura un año y se va. Y me ofrecen la dirección. No la quise. Duramos dos años, porque pues, la maestra Rosa María no aceptaba la dirección. Al tercer año, llegó un maestro y me dijo: "Quédate un año con la dirección, solo un año. Danos la oportunidad —dice—, de tener un director, porque no pueden estar así. Hazte cargo de la escuela un año y ya después vemos".

Mi temor era no poder dirigir la escuela, mi temor era no poder sacar adelante, porque es un monstruo de escuela, porque hay muchos problemas al interior de la escuela. En la comunidad le llaman la escuela de los drogadictos, la escuela de los vagos, la escuela de los que no merecen estar en otro lugar más que ahí. Eso siempre me ha dolido mucho, porque mis alumnos no son eso. Pero, la comunidad está dividida en cuarteles, y el cuartel en dónde está mi escuela ahorita es el cuartel de la Magdalena colonia, y es el cuartel donde sí, en efecto, hay más familias disfuncionales, hay más problemáticas sociales. Y pues, nosotros recibimos a los jóvenes. Yo siempre: "Sí, tú vente pa acá. Acá vas a estudiar, y aquí vas a aprender y aquí te vamos a apoyar".

Ese año que me ofrecieron la dirección, yo pedí pensarlo, yo pedí pensarlo. "Déjenme pensarlo. Déjenme pensarlo. Déjenme consultarlo con mi familia". Y pues, yo ya lo comenté con mi esposo, y me dice: "Pues acéptala, acéptala —dice—. Pues ellos son grandes. Acéptala, ya puedes —dice—. Ya no tienes que estar pegada a ellos". "¿Y si no puedo?", "Sí vas a poder", me dice. Le digo: "Bueno, sí lo voy a aceptar". Hablé con ellos y les dije: "Sí, bueno. Acepto un año; pero un año, no más. Yo cubro ese interinato por un año y regreso", "Sí, sin problema". Y, ¡oh sorpresa! Ya había muchos conflictos laborales al interior y pues, eran muchas cosas a las que yo me tenía que enfrentar.

Mi manera de ser, mi manera de proteger a los chicos no era muy grata para muchos. Para otros, pues era cómoda porque sabían que yo les resolvía muchas cosas y que ellos ya no tenían que hacerlo. Y pues [inaudible] tenía...tengo cierto liderazgo entre los padres de familia.

En el momento en que tengo yo un documento que dice que soy la directora de la escuela, pues unos se ponen pálidos, otros sonríen y otros no saben qué decir. Pues, trabajo ese año con muchas problemáticas, porque éramos una escuela pobre. Estaba el impuesto que entraba de la cooperación de la sociedad de padres de familia, de los padres de familia; y no era mucha, no se podía hacer gran cosa. Entonces, empieza uno a pensar en cosas, en cómo hacer crecer la escuela, porque uno lo tiene que hacer. Esa es una de las cosas que como director tiene que hacer.

Cuando los padres de familia se enteran que yo soy la directora, en primera, pues, se ponen un poco tristes. Cuando me presentan como directora ante los grupos, los niños me decían: "Ya nos va a dejar, nos va a dejar", "No hijos. No los voy a dejar. Aquí sigo, aquí sigo trabajando para ustedes".

“Pero ya no va a ser lo mismo. No va a venir con nosotros al salón, ya no va a platicar con nosotros. Nos va a regañar, nos va a castigar—dice—, hasta nos va a correr”. Y es ahí donde uno tiene que empezar a reflexionar sobre la tarea de un director. Ahora lo sé. Eso me generó conflictos todavía, porque los maestros se empeñaban en sacarlos, y yo en meterlos. Y ellos decían: “No maestra, es que me gritó”. A ver, pero dice la maestra que le faltó al respeto. Y era obvio ¿no? Si el alumno es agredido, pues va a responder con agresión.

Sí me dolió dejar mis grupos, me dolió dejarlos. Y ciertamente sí, no se puede estar con ellos. No se puede estar con ellos al cien por ciento. Porque no se puede estar, porque hay parte administrativa, porque hay parte de gestión, porque hay parte de atender padres de familia y hay parte de muchas cosas. Entonces, pues, trabajé, y trabajé, y trabajé y trabajé. Terminó ese año. Yo dejé toda la parte administrativa muy bien para que llegara la persona que tenía que... que yo suponía que tenía que llegar. Llega a aparecer nuevamente el maestro y me dice: “Quédate otro año con la dirección”. Y, ¡oh sorpresa! Entonces, pues ya, volteo a ver a los orientadores en ese momento y al subdirector. “Pues sí —dice—, ¿por qué? ¿Vas a dejar que otro llegue a disfrutar del trabajo que has hecho?” Y yo decía: “Ay... bueno, vamos a aceptarlo”.

Volví a aceptar la dirección, y de ahí me aventé ocho años siendo directora. En ese segundo año, pues entonces ya tengo otras expectativas, ¿no? Hacer crecer la escuela, hacer modificaciones en la escuela, buscar el recurso necesario para poder hacer crecer la escuela. En ese año me habla el supervisor por teléfono y me dice: “Maestra, pues, me pidieron que te ofertara —dice—, trabajar hasta el tiempo completo, escuelas de tiempo completo”. Le digo: “Y, ¿en qué consiste eso?” Ya me dice: “Trabajar una jornada ampliada. Tendrías que trabajar de siete de la mañana a cinco de la tarde, ofertarles comida a los alumnos al interior de la escuela”. “Bueno —digo— Y, ¿quién me va a apoyar en todo eso?”. “Pues maestra, si tú aceptas, va a ser una escuela piloto y vamos a ver cómo funciona”. Y ya me dijeron cuántos maestros tenían que trabajar. Le digo: “Bueno y, ¿nos van a pagar?”, “Sí maestra. Parece ser que sí les van a pagar”. “No, mira, deja platicarlo con los maestros y, pues yo te aviso mañana”. “No maestra, tienes que decidir ahorita”. “¡Ah! ¿Ahorita?”, “Sí”.

En ese momento, pues me dio cosa, pero sí, me arriesgué, me arriesgué. Me arriesgué a implementar un tiempo completo sin nada, sin nada, porque no tenía yo nada que ofertar. Convencí a algunos compañeros de que se quedarán a trabajar conmigo, y sí, afortunadamente nos llegó el pago a los maestros, pero no nos llegó ningún recurso para sostener ese tiempo completo, para darles comida a los alumnos. Y pues yo todos los días cocinaba para llevarles comida a mis alumnos, a los pocos que se quedaban, porque obviamente era los que se quedaban, pues era con el consentimiento de los padres de familia.

El siguiente año se consolida el famoso tiempo completo, la jornada ampliada, y me dan un presupuesto de doscientos sesenta y cinco mil pesos. ¡Nombre! Yo era la mujer más feliz de la tierra. Era la mujer más feliz de la tierra porque nunca había llegado a un presupuesto de esa magnitud

para nuestra escuela. Entonces compré computadoras, cañones, pantallas; y empiezo a hacer muchas cosas, muchas cosas. Y la escuela empieza a crecer. Empezó a crecer, empecé a hacer gestión, empecé a negociar. Porque uno tiene que aprender a negociar, sí, a convencer a los padres de familia. Y pues género vínculos muy fuertes con la comunidad.

Terminan esos ocho años, el maestro que me había ofertado esa dirección va y me busca, y me dice: “Necesito que me apoyes”. Dije: “Ah, ¿en qué? ¿En qué –digo–, en qué te apoyo? Si puedo, con todo gusto”. “Necesito que me cuides mi plaza de coordinador de telebachillerato comunitario”. No le entendía yo la propuesta. “¿Cómo que te la cuide? O sea, no entiendo.” Dice: “En pocas palabras necesito que te vayas de aquí –dice–, para un puesto de confianza”. En esos momentos se me rompieron las lágrimas porque yo tenía veinticuatro años trabajando en esa escuela. Y yo le digo: “Pues déjame pensarlo”. Dice: “Tienes dos semanas para pensarlo”. Y empieza el conflicto interno nuevamente, nuevamente: “¿Me quedo? ¿Me voy?”. La plaza de directora...sabía que yo tenía mi preocupación.

Y empieza ese dilema. En lugar de haber decidido irme, empiezo a llorar. Empiezo a llorar sola y a pensar e imaginarme qué iba a suceder en esa escuela, qué iba a suceder con mis alumnos. No me interesaba dejar la parte física de la escuela; me dolía mucho dejar a mis alumnos. A pesar de tener una dirección, los muchachos me seguían mucho, mucho que me seguían. Ellos sabían que sí hacían algo en el interior del salón y los llevaban conmigo, yo no los iba a correr. Y eso molestaba mucho a los maestros. Yo los sentaba, dialogaba con ellos y digo: “Prométanme que no lo van a volver a hacer”. “No. No lo vamos a volver a hacer”. Pero dos horas después, me volvían a llevar a los mismos. Me decían: “Ya córrelos, maestra. Ya córrelos”. Y yo decía: “No, el mejor lugar para mis alumnos es la escuela. ¿Para qué los aviento a la calle con tanta problemática que hay fuera?”

Cuando decido formar parte de lo que son los telebachilleratos comunitarios, pues la verdad que lloré demasiado. Lloré demasiado, y me acuerdo y lloro, porque me dolió mucho dejar todo eso, desprenderme de todo. No de la escuela, no de las computadoras, no de los espacios físicos como la dirección que había construido, como la sala de maestros, como los sanitarios nuevos relucientes, como la cancha, como todo lo que se ha dicho. No me dolía, no me dolía eso. Me dolían mis muchachos.

Entonces pues, yo no le había dicho a nadie, a nadie le había dicho. Nada más me veían así como que rara. Y me decían: “La vemos rara”. “No. Estoy bien”. Bajé mucho de peso, me adelgacé bastante porque pues, yo no quería irme, pero también quería irme. Era una oportunidad que tenía y tenía que aprovecharla. Cuando le comento mi esposo, me dice: “Acéptala, acéptala. Arrepiéntete mejor de haberlo aceptado, que de no haberlo hecho”. El temor nuevamente a empezar, a no tener... no saber a dónde iba, porque yo realmente no sabía a dónde iba. Y pues, acepto. No me voy de la escuela hasta que tenga un documento, hasta que tuviera un documento. Entonces sigo siendo la directora de la escuela, sigo trabajando. Pero el día que me presentan ante las autoridades de

educación media superior, que es a donde pertenece los telebachilleratos, me dicen: “Maestra, usted ya tiene que estar trabajando con nosotros, ya no puede estar trabajando en dos partes”. Mi pretexto fue: “Déjenme hacer mi entrega a recepción, y entregar la escuela, y entregar todo lo que tenga que entregar”.

Muy buena, me aventé casi dos meses, casi dos meses trabajando en las dos partes. Empecé a sacar mis cosas sin que nadie se diera cuenta, y pues, tenía un escritorio que adoro porque fue mi primer escritorio, y pues, un día le pedí al conserje que lo sacara: “No, pues, sáquemelo y llévemelo allá donde voy a estar”. Y me decían los niños: “¿Por qué se lo llevan?” “Porque ya está viejo –les dije–, ya está viejo”. “¿Y lo va a tirar?”, “Sí”, “Pues todavía sirve”, “No, ya está viejo. Lo vamos a tirar”, yo les decía.

Yo seguía siendo la responsable del tiempo completo. Tenía un contrato, ahí trabajábamos por contrato civil. Y el supervisor me llamó y me dijo: “Mira, lamento decirte que no puedes dejar el tiempo completo, que tienes que seguirte haciendo cargo de responsable”, “No pasa nada. Yo voy a trabajar de tiempo completo”. Y pues, ya me incorporaba a los de la tarde. Y los niños me decían: “¿No viene en la mañana? ¿Está en un diplomado?”, “Sí, pues es toda la semana”. “¿Todavía está en su diplomado?”, “Sí. Es que voy a hacer un curso muy largo”. “Como que ya se está tardando mucho en su curso”, me decían. Y un día, estando en la dirección, suben los niños, un grupo de niños, y me dicen: “¿Verdad que usted ya se fue?”, “No, pues aquí estoy”, “No, usted ya se fue. Usted ya nos abandonó”. “No hijos, no, porque aquí estoy”, “No. Usted ya nos abandonó porque no viene en las mañanas, porque ya nadie dice ‘directora’. Dicen que no tenemos director”. Y bueno, fue una lloradera, una lloradera. Yo les dije: “Pero aquí estoy. Yo los vengo a ver”. “Pero nos dejó, y no nos dijo nada”.

Al día siguiente llego a incorporarme y cuando entro, me encuentro un grupo de madres de familia. Y fue lo que me dolió mucho, me dolió mucho. Me dijeron: “Díganos qué hacemos para que se regrese”. “Ay –les dije–, no puedo regresarme”. Dije: “No, no puedo regresarme. Ya estoy trabajando en otro lugar”. “¿Por qué no nos dijo? ¿Por qué no nos dijo que se iba a ir?”, “No le dije a nadie porque me duele mucho irme”. Y me decían: “La tenemos que despedir como usted se merece”. Les digo: “¿Por qué merezco? Más que su aprecio, su afecto, el afecto de mis niños. Eso es lo que merezco, no merezco otra cosa”. Ese vínculo que tengo con esa comunidad, con esos padres de familia, con esos alumnos, con esos exalumnos, es muy fuerte; es muy fuerte.

Trabajé cuatro años para el telebachillerato comunitario. Cumplí treinta años de servicio trabajando ahí. Cumplí treinta y dos... treinta y tres años. Y pues, por consecuencia tengo que regresarme a mi plaza básica, es la orientación, y regreso a la escuela secundaria. Ahí, cuando llegué, pues, regresé con mucho temor, con mucho temor, porque pues, te descontextualizas totalmente. Ya no sabes qué está pasando.

Cuando regreso, pues, todos me ven como bicho raro y pues, como que no lograba yo encajar. ¿Por qué? Pues porque yo había conocido otras cosas, yo había aprendido otras maneras de trabajar, porque ya había vivido muchas cosas acá en telebachillerato comunitario. Cuando les comento a los compañeros de telebachillerato comunitario... primero, cuando me entregaron esa zona de telebachillerato comunitario, me llevaron diecisiete escuelas, diecisiete escuelas que estaban distribuidas por muchos lugares muy lejanos, y que dije: “¿Cómo voy a atender todo esto?”. Me dio miedo. Dije: “¿Y si no puedo?”. Pero, bueno, me gusta mucho el trabajo, realmente me gusta mucho el trabajo de docencia. Se me da... a lo mejor suena soberbia, la cuestión de liderar, de liderar.

Hasta la fecha, hasta el día de hoy, trabajo para la secundaria y para el telebachillerato comunitario. Como comprenderás es un desgaste terrible para mí, pero bien gustosa, la verdad bien gustosa. Yo, a veces el cansancio no lo siento. En la mañana me dicen los niños: “¿Verdad que no se durmió, no se durmió anoche?”, “¿Por qué hijos?”, “Se le nota, se le nota que no durmió”. “¿Qué me estoy durmiendo aquí?”, “No, pero si se ve cansada—me dicen— se ve cansada”. “Sí, pero ahorita —yo les digo—, ahorita me tomo un café o una coca y ya se me quita”. Incluso el conserje me dice: “Le traigo su veneno, maestra”. Le digo: “Sí, tráigame un venenito chiquito, porque si no, no voy a aguantar el día”.

Trabajar en telebachillerato comunitario marcó una parte muy importante en mi vida laboral. Consolidé una zona con diecisiete escuelas y cincuenta y un docentes. Los telebachilleratos comunitarios están ubicados en comunidades rurales, solo cuentan con tres maestros. Trabajamos en turno vespertino. Esta modalidad de educación media superior es para quienes menos tienen, diseñado para eso, para quienes menos tienen. He consolidado una zona con gente muy trabajadora.

P.- ¿Bueno? Ay perdón, se me...se me trabó un poquito.

S.- [Inaudible] bien felices, pues verlos que... pues que han aprendido mucho. Y ya se desenvuelven totalmente diferentes como cuando ellos recién ingresan. Con ese temor de que “si me voy a equivocar qué me va a pasar”. Yo les he dicho: “El único trabajo que tienen que hacer ustedes es con los alumnos. Los papeles se rompen y se vuelven a hacer; pero los alumnos no los podemos romper y volverlos a unir”.

Ellos aprendieron a través del trabajo que hemos hecho, a generar ese vínculo con los jóvenes, ese vínculo con sus planteles, y a generar un vínculo laboral con la coordinación de telebachillerato comunitario. Cuando yo veo que mis compañeros docentes de telebachillerato generan ese vínculo, me doy por bien servida, me doy cuenta que han aprendido. Ellos no tenían una identidad real con las escuelas como telebachillerato. ¿Por qué? Porque no era un subsistema que estuviera bien establecido, no tenían ninguna seguridad laboral. Ahora, pues, después de varios años, todavía no la tienen, pero ya empezaron esa asociación con sus alumnos, con la comunidad, con sus otros... entre ellos como docentes, y, sobre todo, pues con la coordinación de la zona.

Yo les dije hace un par de meses que había decidido ya retirarme, que me voy a retirar, y quiero este trabajo, trabajo con ellos hasta el treinta y uno de octubre. El día de hoy, hace un rato, tuve una reunión con ellos, rendí mi informe de cuentas, mi rendición de cuentas y los planes de mejora que se han hecho. Y no lo pueden creer, no lo pueden creer. Todavía se ríen y me dicen: “¿Verdad que no se va?”, “Es una decisión tomada y me voy”. Y ya, cuando ya vi que bajaron su sonrisa, les digo: “No se pongan tristes, no, no se pongan tristes. No me voy a morir –le digo–, ni nada de eso. No va a pasar nada”. Ellos me preguntan: “¿Y qué vamos a hacer sin usted?”, “Pues trabajar, trabajar, porque ya les enseñé a trabajar. Cuidar de sus alumnos, ser empáticos con sus alumnos, atender a sus alumnos. Siempre les dije y se los he dicho y se los seguiré diciendo, que a quienes servimos es a los alumnos. Yo se los he dicho. No trabajan para mí, no trabajan para el gobierno del Estado. Ustedes trabajan para sus alumnos, para atender a los padres de familia, y para generar un ambiente cordial y afectivo dentro de la escuela”.

La pandemia nos marcó demasiado. Perdimos muchos alumnos, y no, no porque hayan fallecido, sino porque tuvieron que abandonar la escuela.

P.- ¿Como cuántos alumnos?

S.- Hemos hecho cosas que nunca hubiera creído, ¿no? Estamos trabajando a distancia con niños que están en Estados Unidos. Hay jóvenes en Estados Unidos que están cursando la educación preparatoria en línea. Tenemos jóvenes que están en otros lados. Y bueno, pues uno tiene que diseñar estrategias para que no ocurran cosas como la deserción escolar, como el abandono, como el ausentismo.

Cuando yo regresé a la escuela secundaria, los padres de familia creían que regresaba yo como directora. Les dije: “No. Yo regreso a mi plaza de orientación, porque es mi plaza base y necesito ya quedarme en ella para poderme jubilar”. Mi sorpresa fue muy grata. Cuando los padres de familia me vieron, me abrazaron. Eso genera conflicto con mis compañeros de trabajo, conflicto porque, pues, yo convocaba una reunión para tratar asuntos de mis alumnos, y yo ya tenía el cien por ciento de asistencia de mis padres de familia. Pero el director convocaba reunión y no los tenía. Entonces, pues, empiezo a tener muchos conflictos por eso. [Inaudible].

P.- ¿Bueno, bueno?

S.- [Inaudible] la escuela de tiempo completo. Sin embargo, bueno, pues, son cosas que no me afectaron, que no me afectaron en su momento. Y yo siempre he dicho que tengo que trabajar y seguiré trabajando para mis alumnos. Que los vínculos de identidad que generé desde que llegué a esa comunidad son muy fuertes, que me siento muy identificada con la comunidad, con la escuela, con mis alumnos, con mi trabajo. Que oferto muchas cosas para que mis alumnos estén bien, que me arriesgo a muchas cosas por mis alumnos.

Este año de confinamiento voluntario que tuvimos, pues tenía yo que atender a los alumnos, tenía que atenderlos. No precisamente dándoles una clase, ni de manera virtual, porque bueno, a final de

cuentas ni tenían los medios para tener una clase de manera virtual. Pero sí había muchas quejas de los maestros, que no entregaban los cuadernillos de actividades y demás. Había alumnos que se rezagaban totalmente. Y pues, cuando estábamos en la primer ola de pandemia tan fuerte, yo salí a hacer visitas domiciliarias con mis alumnos. Mi esposo se enojaba, mis hijos se enojaban, y yo les decía: “No me voy a morir, no me va a dar COVID, a mí no me va a dar. Tengan en cuenta que a mí no me va a pasar nada”. Bueno, pues, afortunadamente no me ha pasado nada, ¿verdad? Y me decía mi esposo cuando me veía salir: “No vayas”, “No, sí voy. No, sí voy –le digo—. ¿Cómo crees que voy a dejar perder estos niños? Esos niños tienen que estudiar. ¿Qué van a hacer?”. Y a veces le decía: “Vente. Acompáñame”. Me decía: “No dejes que te besen, no dejes que te abracen. Yo sé que te quieren mucho pero no dejes que se te acerquen. No te acerques tanto”, “¿Y cómo les voy a ayudar? ¿Cómo les voy a enseñar si no me les acerco? No me va a pasar nada –le digo—. Mira. Si tú no te me quieres acercar, no te me acerques; pero a mí déjame hacer mis cosas”. Y luego me decía: “Te llevo”, “No, no me acompañes. Déjame a mí hacer mis cosas sola. Yo voy sola, yo me acerco a mis niños, yo...déjame trabajar tranquila”, le decía yo.

Fue una época muy difícil para mí. El confinamiento para mí fue una parte mucho muy difícil. Yo tenía un mes confinada y yo decía: “Yo quiero regresar a mi trabajo. Yo quiero irme a mi escuela. Yo me voy, yo me voy”. Y yo decía: “Yo me voy, yo me voy a la escuela. Yo me instalo, aunque sea en la calle, pero yo no quiero estar en la casa”, porque fue muy difícil para mí. Cuando empiezo a oír que se muere la gente, cuando tenía...cuando empezó la pandemia, cuando inició la pandemia, nosotros acabamos de perder a mi papá. Y pues, después perdimos a una cuñada, poco tiempo después de que falleció mi papá. Entonces, todo se me vuelve un caos. Para mí todo se me volvió un caos, ¿no? O sea, no sabía ni para dónde, ni qué hacer; si atender los telebachilleratos, si atender a mis alumnos en la secundaria, si atender la casa, si atender a mi marido, si atender a mis hijos. No sabía yo ni qué hacer.

Me fue muy difícil, te soy muy honesta. Yo le batallé muchísimo con el confinamiento. Era algo que decía: “Ay, me voy a volver loca”. Y caí en depresión, porque sí caí en depresión, porque yo extrañaba mi vida laboral fuera. Yo extrañaba estar en mi ambiente, reírme con mis alumnos, cantar con ellos, abrazarlos. Recibir una generación en confinamiento que no los conoces, y ahora con quién estoy trabajando, ¿no?, si no los conozco. Me arriesgué a una reunión con padres de familia para conocerlos, y en contra de lo que las autoridades decían. Y me decían: “Es que, te va a pasar algo”. “No me va a pasar nada –les digo—. Es que yo estoy convencida de que no me va a pasar, que me voy a morir de otra cosa menos de COVID”, les decía.

En las reuniones virtuales con los maestros, con los directivos, eran pesadas porque todo mundo se quejaba, pero no hacía nada. Y yo me enojaba, y yo les decía: “Pues qué les preocupa si aquí yo puedo trabajar para que ustedes estén bien [inaudible].” Y había veces que, pues sí me ponía un poco ruda y les decía muchas cosas, hasta que, pues ya me mandaban un mensajito y me decían: “Ya no se enoje, ya no hable”. Pero, cuando no hay identidad, cuando no hay vínculos de afecto,

cuando no hay vínculos en el trabajo, cuando no hay una identidad con el espacio laboral, con los padres de familia [inaudible], fue muy difícil. Que los maestros no logren esa identidad con la comunidad, que no logren esa identidad con los jóvenes, que lleguen con uno como orientador y le digan: “¡Mire! No ha forrado la libreta. ¡Mire! Le pedí que la cosiera y no la cosió. ¡Mire! Puso al revés la carátula”. Porque son detalles tan simples y tan sencillos, que no... para mí no son trascendentes, para mí no son trascendentes.

Ahorita que regresamos a clases presenciales, empezamos con pocos alumnos. Es difícil convencerlos, es difícil convencerlos. Y no por el miedo al COVID, no, eso no les da miedo. No tienen dinero. Hace un rato hablaba con una chica, una de mis alumnas. “Intégrate a clases presenciales, hija”, “¿Y quedan útiles, maestra?”, “Pues tus libretas, hija. Ahí, de hecho, ahí tengo tu mochila de útiles que te otorgó el gobierno del estado”. “¿Y las otras? —dice—. Es que no tengo dinero”. “¡No!, ¿qué te apura, hombre? Yo te las doy. ¡Ándale! Intégrate a clases porque mira, no te podemos atender a distancia”, “Déjeme pensarlo”, “No, no te dejo pensarlo. Piénsalo ahorita y me dices”. “Pero ¿sí me va a ayudar?”, “Claro que te voy a ayudar”. “Ya voy el lunes entonces”.

Yo sé que va a ser difícil que los alumnos se...salgan adelante. Es difícil, es difícil, si uno no los apoya. Desde que inició el ciclo escolar, sin mentirte, llevo forrando [inaudible], para que no tengan conflicto con los maestros. Yo sé que mi tarea... porque pues, muchos piensan que los solapo, que los apapacho; no es eso, no es eso, simplemente les brindo un espacio agradable al interior de la escuela.

En días pasados, mis alumnos me decían: “Prométnos que hasta que nos vayamos de tercero va a estar con nosotros”. Les digo: “Se los prometo. Se van ustedes y me voy yo”. Sí, tengo ya la idea de retirarme, tengo treinta y cinco años de servicio, tengo ya [inaudible]. Quiero ver qué es la paz, qué se siente ¿no?, no ir a trabajar. Y no despertarme y pensar en todo lo que tengo que hacer en la escuela y para los telebachilleratos. No sé si me adapte, no lo sé, pero esa es la idea, retirarme. No porque esté cansada, no porque me falte actitud, no porque me falten ganas, pero sí me quiero retirar, me quiero retirar bien. Quiero dedicarle tiempo a mi casa, a mí misma.

Estoy consciente, y bien, estoy plenamente consciente, que me he descuidado como persona por el tiempo que le dedico a la escuela, a las escuelas. También estoy plenamente consciente de que tengo unos vínculos afectivos muy fuertes con mis alumnos y que eso me satisface. A mí la verdad no me importa que...no me importa que no me quieran en la escuela o que digan que estoy loca. Para muchos yo soy la maestra loca, sí, porque así... He tenido compañeros orientadores sentados a mi lado que me dicen: “Es que tú haces eso porque estás loca”. “Sí, pues déjame con mi locura. Déjame fantasear con mi locura. Y si me da resultado mi locura, pues qué bueno, ¿no?, y si no, ya veré”. Pues esas son las cosas que a veces a uno le pegan, pero no me han pegado muy fuerte porque si no ya me hubiera ido desde cuándo. No me han pegado muy fuerte.

Yo siempre he dicho: “Bueno pues, sí estoy loca”. Cuando regresé a trabajar de manera presencial yo era la mujer más feliz de la tierra. Mi marido y mis hijos no lo podían creer. Me decían: “¿Estás contenta?” y yo: “Sí. Ya me voy, ya voy a ver a mis niños, ya voy a abrazarlos”. Me decía mi esposo: “No los vayas a abrazar. No te vayas a acercar. No vayas a hacer esto”. Yo incluso a veces me quito el cubrebocas al interior del salón, porque me es molesto hablar con él puesto. Y los muchachos me dicen: “¿No tiene miedo a enfermarse?”, “No, no me da miedo enfermarme. No me voy a enfermar. Yo no me voy a enfermar”. Yo les he dicho: “¿Cuándo han oído que la maestra Rosa María falte a trabajar porque se enferma?”, “Es que usted nunca falta”. Difícilmente faltó un día [inaudible] tantísimo quehacer o estar muy enferma, que nunca me pasa, para dejar de ir a trabajar.

Para mí, ser docente, ser maestra, es lo mejor que me ha pasado en la vida, la verdad. Para mí ser maestra es un premio muy grande en verdad. Y tengo una pasión por esto que no tienes idea, no tienes idea. Soy muy apasionada, soy muy soñadora, porque sueño mucho con que las cosas sean diferentes. Siempre tengo mucha fe en que las cosas van a cambiar con mis alumnos, que ellos van a ser diferentes. Yo sé que los cambios no se dan a corto plazo, que se dan a largo plazo. Las satisfacciones que he tenido son demasiadas, son demasiadas. He recibido varios premios como de mejor docente, como directiva, como coordinadora de zona. Pero eso no es lo que llena. Un papel que te dan reconociendo, a mí no me llena. A mí me llena el que un alumno llegue y me diga: “¿Se acuerda de mí?”, “Sí hijo, sí me acuerdo de ti”. “Usted me regaló unos zapatos”, “Ay, ¡nombre!”, “Sí, usted me los regaló. Usted me los trajo —dice—, porque yo traía unos zapatos rotos”. Entonces, pues eso es lo que a mí me llena. El que me saluden en la calle.

Apenas íbamos...veníamos de regreso del trabajo y, pues, yo iba por la calle a todo mundo saludando. Hasta le dije a un compañero: “Parezco reina de la primavera, saludando a todo mundo”. Dice: “Es que todo mundo la conoce, maestra”, “Pues sí, todo mundo me conoce, afortunadamente”. Entonces, pues, lejos de sentirme cansada por el trabajo que he realizado, me siento satisfecha, me siento plena. Creo que he hecho lo que he tenido que hacer, creo que he atendido a mis alumnos, creo que he diseñado las estrategias necesarias para mantener a los alumnos en la escuela, creo que he generado un ambiente laboral atractivo para que mis niños estén ahí. Creo yo que, lejos de los conflictos laborales que puedan surgir con los maestros, pues yo no hago conflicto contigo, te doy por tu lado y punto ¿no?, para no conflictuar. No trabajo para ti, trabajo para mis alumnos. Y bueno, mientras ellos estén bien, no pasa nada.

En tener la posibilidad de ser docente, pues, me ha enriquecido mucho; he aprendido mucho. Lejos de sentirme triste porque me voy, me siento satisfecha. Irme, y no me interesa que me despidan con una comida, con unas flores, con una fiesta, no, eso no me interesa. El magisterio me ha dado otras cosas, otras cosas que a lo mejor mucha gente no la da. “[Inaudible] de servicio y verme como usted se ve; contenta, alegre,—dice—, con esa energía”. Me decían los niños hace unos días: “¿Cuántos años tiene maestra?”. Yo les dije: “Tengo ochenta y siete años, jóvenes”. “¡Ay, no es cierto maestra! —me decían—. Camina más rápido que la maestra de matemáticas”. “Ay hijo —le digo—. No hagas esas

comparaciones”. “Sí, la maestra camina bien despacito y es más joven que usted, se ve más joven que usted”, “Sí, pero pues, a lo mejor la maestra está enferma, le pasa algo”.

Yo llego y les digo: “¡Hola, chicos! ¿Cómo están?—les digo— Qué gusto me da verlos. ¿Cómo amanecieron?”, “Bien ¿y usted?”, “Bien —les digo—. Bueno, es un gusto tenerlos. Que tengan bonito día”, “Usted también. ¿Al rato viene?”, “Sí, al rato voy”. Y trabajo un rato con ellos y les digo: “Fue un placer trabajar con ustedes”, “También un placer trabajar con usted maestra. No se vaya a ir, ¿eh?”. Si llegó algún día a salir o a hacer una visita: “pensamos que ya se había ido, que no la íbamos a ver”. “Ya estoy de regreso”, y ya se les pasa.

Pues todo esas son las cosas que el magisterio me ha dado, es lo que he generado en mi crecimiento personal. Te repito, yo decidí ser maestra desde los siete años, soy maestra por vocación. Hace...cuando estuvimos en pandemia, una sobrina tiene un hijo adolescente que...son tremendos los adolescentes. Inició estudiando un primer semestre de prepa, y dice: “Es que no hace... es que no quiere”. “Mándamelo aquí a la casa. En lo que tú te ocupas, yo lo apoyo”. Pues total que, como quiera se viene ese martes, se vino el chico conmigo. Estuvo conmigo aquí desde que empezó el semestre en febrero y se fue hasta agosto, porque ya después no se quería ir. Logré nivelarlo, logré...mis hermanos me decían: “Solamente tú te atreviste a tanto”. Mi hermana Erika me decía: “Pues te considero una excelente maestra. Nadie podía con él —dice—, y tú pudiste con él”. Su abuela, que es también mi hermana, me dice... me mandó una imagen que decía : “Esta maestra educa con amor”. Y es la parte más importante, ¿no? Que los jóvenes vean en nosotros a la persona, no a la maestra, no a la autoridad, no a esa parte represiva. La escuela tiene y debe de ser el espacio agradable para que nuestros alumnos estén. Para que ellos también generen con nosotros, generen ese vínculo con la escuela y esto afiance ahí.

Los alumnos se van porque no tienen identidad. Los alumnos se van porque no generamos esa identidad con ellos, no generamos ese vínculo afectivo. Porque siempre los reprimimos, porque ellos creen que estamos para eso, para reprimir, para prohibirles. Yo nunca he estado de acuerdo en que un alumno no puede...a fuerzas deba de llevar el uniforme. El uniforme solamente hace que no haya diferencias. Si el niño no tiene para comprarse un uniforme, no pasa nada; no pasa nada porque no tenga uniforme. Yo siempre he estado en contra de que la libreta de matemáticas esté forrada de azul rey; no pasa nada si la forra de verde. El alumno puedo aprender lo mismo con una libreta forrada que sin forrar.

Yo siempre he creído que debemos de respetar la personalidad de los jóvenes; sobre todo eso, que los debemos aprender a respetar para que ellos también nos respeten a nosotros. El día que entendamos que nuestros jóvenes son seres humanos, ese día de principios humanistas de la inclusión... y esos principios han existido siempre, solo que ahora, pues, la nueva escuela mexicana los retoma, para hacernos hincapié en esa parte, ¿no? Que debemos de ser humanos con nuestros

alumnos. Y yo creo que eso nunca debe de pasar, siempre tenemos que ser humanos con ellos, empáticos, solidarios. Entenderlos, volvernos hasta solapadores con ellos en determinado momento.

Me decía uno de mis hijos, el más chico: “Cuando yo estaba en la secundaria, me escondí en el [inaudible] o no fuera a la dirección”. “Bueno –le digo–, eso me vengo a enterar después de siete años que saliste de la secundaria niño, cuando estás casi a punto de terminar la universidad”. “Pues sí mami –dice–. ¿Apoco tú no escondías a tus alumnos?”. “Sí, yo les decía: ‘Digan a la maestra que estaban conmigo para que los deje pasar’”.

Te repito, soy feliz siendo maestra. Soy feliz, soy una mujer la verdad que... satisfecha con lo que he hecho, ¿no? Satisfecha con lo que he hecho, con treinta y cinco años un mes, de servicio. Y pues sí, no me da tristeza retirarme, realmente no me da tristeza retirarme. Me siento satisfecha con lo que he hecho. He aprendido mucho, he leído mucho, he tomado muchos diplomados, muchas actualizaciones. Y sí me han dejado mucho, pero lo que más me ha dejado es la convivencia con mis alumnos, es la convivencia con los alumnos de telebachillerato comunitario, porque como coordinadora yo acudía a las escuelas cuando se podía, platicaba con los jóvenes cuando hacíamos eventos.

Siempre nos ven a los coordinadores y supervisores como que están hasta allá arriba, ¿no? Hacíamos un evento, y yo les decía mis compañeras: “Permítanme, me voy a bajar, porque quiero estar con los jóvenes, quiero estar a la altura de los jóvenes”. En un evento donde estuvieron mis autoridades me bajé. Les digo: “Ustedes me disculpan, pero voy a estar acá abajo con mis chicos”. Sí, se sorprenden, la gente se sorprende. Pero es que esa es la parte que uno debe de fomentar, que no nos vean diferentes. Somos iguales, somos iguales. Yo les decía a los niños: “Yo soy la maestra, pero ustedes son humanos como yo. Si nos pellizcamos, nos duele a los dos. Si nos regañan, nos sentimos mal los dos”.

Entonces pues, no sé qué más quieras saber, pero esa es mi trayectoria laboral. Esa es a grandes rasgos. Yo te pudiera contar muchísimas cosas, muchas, muchas, muchas cosas de verdad...

P.- Sí.

S.- ...que he vivido en estos treinta y cinco años, sí. Pero, nos faltaría muchísimo tiempo. Cuando mi hermana Erika me dijo, le digo: “Pero pues qué le puedo decir yo”. “Ay hermana, si tienes tanto que contar”. Mi padre veía con tanto cariño que yo ejercía la profesión. Un día me dijo: “Ay hija. Si yo que no te dejaba ser maestra”. “No –le digo–, no te preocupes”. Y, también un día mi padre, que en paz descanse, me dijo: “Hija, ¿cuáles son los niños problema?”, “No hay niños problemas papá, no hay niños difíciles. Los difíciles somos nosotros que no entendemos a esos niños”. No me contestó nada mi padre, pero estaba mi hermana Erika, y me dijo: “Qué sabías palabras hermana”. “Sí –le digo–. No hay niño difícil, no hay niño difícil. No hay niño difícil, los difíciles somos nosotros”. Nosotros somos quienes les hacemos la vida difícil a ellos. Porque pues, si entendiéramos que tienen una condición económica mala, que tienen problemas familiares... cómo ayudar... cómo no entender

a un niño, a un joven, que pase a tercero de secundaria, lo visito y me dice: “Maestra, ya no voy a poder seguir estudiando”, “¿Por qué hijo? ¿Por qué ya no vas a poder seguir estudiando?”, “Pues no maestra, me tengo que ir a trabajar”. “Pero ¿por qué te tienes que ir a trabajar? Dime que pasa”, “Mi papá nos abandonó, y tengo que ayudarle a mi mamá a mantener a mis hermanos”. En esos momentos uno quisiera agarrar a él y a los hermanos y llevárselos, y decir: “No, tú sigues estudiando. No te preocupes hijo. Yo veré cómo le hago, pero tú obtienes tu certificado de tercero de secundaria”. “¿De veras?”, “Sí. Yo voy a venir los domingos a trabajar contigo”. “¿Sí?”, “Sí, de veras que sí”.

Me dolía mucho verlo cargar las cajas de verdura; un niño muy chiquito, muy delgadito, muy mal vestido, muy desnutrido. Me dolía mucho, mucho. Los padres de familia a veces les dan responsabilidades que no son acordes a su edad. Un joven de catorce años no puede estar manteniendo una familia, porque no puede estar. Pero les dan esas obligaciones a los jóvenes, a nuestros niños. El ser empáticos con ellos, la empatía viene... si bien es cierto, siempre ha existido, nada más que [inaudible] ahora con la pandemia [inaudible] me ha gustado cómo se conducen, para que nuestras autoridades justifiquen su trabajo. Yo siempre he sido empática con mis niños, con mis compañeros de trabajo, y creo que, pues creo que he hecho lo correcto. Creo yo que he hecho siempre lo correcto, intento siempre hacer lo correcto. A veces no sé si sea lo correcto, pero me arriesgo. Y, pues eso me ha llevado tener esa trayectoria laboral.

Yo espero que lo que te acabo de contar, que acabas de grabar, pues, te sirva.

P.- ¡Ay sí, sí!

S.- Es muy importante que sepas que los vínculos que se generan en la educación básica son muy fuertes. Ustedes también en la maestría con sus maestros, también generan vínculos, porque hay quien los atiende más, hay quien los atiende menos, hay quien los entiende más, hay quien los guía mejor, hay quien no. Entonces también, ahí también genera vínculos. Pero en la educación básica, los vínculos que se generan son muy fuertes. Y recuerda que los vínculos más importantes son con los alumnos, con la escuela y con la comunidad donde está la escuela. Cuando esos vínculos son solidarios, son fuertes, no pasa nada. Ahora sí.

P.- Estoy... ¡Ay! es que habría tantas cosas que me gustaría preguntarle. Pero, bueno, con esto último que acaba de mencionar, yo estoy muy de acuerdo. ¿Por qué cree usted que a lo mejor en educación básica justamente esos vínculos son tan fuertes?

S.- Bien. ¿Por qué son tan fuertes esos vínculos? Primero, porque los chicos están faltos de afecto. Cuando existe ese vínculo afectivo maestro-alumno es porque los jóvenes y los niños no tienen. Porque los papás ahora en la actualidad salen a trabajar los dos, y buscan este acercamiento. Te voy a contar algo en estos momentos. Tengo dos chicas ahorita en segundo grado de secundaria. Una de ellas es del estado de Puebla. Su mamá se casó con su papá [inaudible] tres años y su papá cayó en la cárcel. Está, parece ser que siete años en la cárcel. Sale, está un año y lo asesinan. Entonces, empieza esa... pues ese recelo y ese coraje contra la vida, porque esta niña tiene coraje

contra la vida. Su mamá se junta con otra persona, tiene otra pareja, y la niña empieza a decir que ella extraña a su papá. La niña no hace más que llevar unos pants, unas sudaderas todas guangas. Yo le preguntaba a su mamá: “¿Por qué Daniela se viste así?” “Es la ropa de su papá maestra”. Le digo: “¿Cómo?”, le digo: “Bueno, a ver, mi pregunta es: si Daniela [inaudible] ¿ella conoció a su papá?”, “Cuando salió de la cárcel, maestra”. “Usted seguía teniendo alguna relación con su papá?”, “Ya no maestra, no maestra. Yo lo fui a visitar un par de veces –dice– a la cárcel, y después ya no”. “Y después, cuando salió, ¿buscó a Daniela?”, “Sí, maestra. Pero pues, tenía un año de haber salido y lo mataron”. “Bueno, pero ¿por qué conserva usted la ropa de él, del papá de Daniela?”, “Pues porque Daniela no quiso que me deshiciera de ella, y ahora la usa Daniela. Y no la ven con otra ropa que no sea... hoy una, mañana otra, pero pasado mañana la misma que llevó ayer”.

Sí, entonces son niños, son jóvenes, son chicos con falta de cariño, con falta de afecto. Con falta de...les hace falta que los escuchen. Tengo otra niña, tengo otra niña que se llama Jenny. Y podemos estar en clase y empieza: “Maestra, fíjese que mi mamá...”, “A ver Jenny, ¿qué me quieres decir de tu mamá?”, “Mi mamá se fue a Estados Unidos, maestra”. “Ah, pero tu mamá te marca”, “Sí, pero yo ya quiero que venga mi mamá”. “¿Y tu papá, hija?”, “Pues ya ve que mi papá...mis papás están separados”. “No te preocupes, tu mamá va a regresar pronto”. Entonces esa parte... hay que entender que esas actitudes, esos comportamientos en nuestros alumnos tienen un origen, tienen un origen. No son nada más porque sí. Entonces, yo les he dicho a mis compañeros maestros: “Cuando un alumno manifiesta cierta conducta, no tenemos que verlo con lástima, porque no tenemos que verlo con lástima y decir: ‘¡Ay, es que pobrecito!’”.

Tengo nada más otro joven que se llama Jairo, un niño muy introvertido. Y un día me dice la maestra: “Ay, pobrecito. No sé qué me da, no sé qué me da.” [Inaudible] Es de nuevo ingreso, viene de otra escuela, viene de una escuela de Ecatepec. Le digo: “No pues, no lo veas con lástima. Ayúdalo a que se integre. Ayúdalo”. Entonces, la falta de afecto en los hogares, la falta de la presencia de la figura materna o paterna, el que vivan a veces con la tía, con la abuelita o con los hermanos. Esta niña Jenni vive con sus hermanas. Igual tiene una vida muy disipada. Jovencitas muy guapas, pero que, a su edad, pues una de ellas tiene diecisiete años y tiene a un niño de dos años. Pero ¿por qué? Porque son niñas...jovencitas abandonadas, sí, jovencitas que no generan esos vínculos.

Tengo un niño que me dice tía, o me dice mamá, o me dice abuela. Sí, y mis alumnos siempre me han dicho: “¡Tía! ¡Mamá! ¡Mamá! ¡Mamá!”. ¿Por qué? Pues porque ellos buscan ese cobijo. Los vínculos en la educación básica son fuertes, por la falta de afecto en los hogares. Porque tenemos niños abandonados; porque tenemos niños que aun teniendo a los padres físicamente, los padres de ahora no los abrazan, no los abrazan. Me dicen: “¿No le da miedo?”, “No, no me da miedo. Miedo me dan ustedes –les digo–, ellos no”. Entonces, por eso los vínculos son tan fuertes.

Un niño del ciclo escolar anterior que me dice: “Yo ni quiero a mi mamá ni a mi papá”. “Pero ¿por qué no los quieres Beni?”, “Ni los conozco –dice–, más que por foto y por voz”. Y ya después

indagando, pues ya me di cuenta que a los dos meses su mamá lo dejó con su abuela y se fue a seguir a su padre a Estados Unidos. El joven tiene quince años y no conoce a su papá. Entonces, ahí no hay un vínculo con el papá, ahí no hay ningún vínculo afectivo. El vínculo afectivo lo tiene con la abuela, y para él, su mamá es su abuela. No hay más. Entonces, esa parte afectiva es la que buscan nuestros alumnos en la escuela. Yo espero haber contestado tu pregunta.

P.- ¡Sí, claro que sí! Muchas gracias.

S.- Espero que haya quedado. ¿Alguna otra pregunta que me quieras hacer?

P.- Quería, bueno, justamente... Perdona que apagué mi cámara. De repente, no sé por qué, estoy teniendo problemas de internet. Entonces, para poder escucharla bien, prefiero apagarle.

S.- Sí, yo también. Sí, no te preocupes.

P.- Este...entonces, bueno. Por hoy, la verdad es que creo que con lo que me ha mencionado y me ha compartido, me sirve de mucho.

S.- Que bueno.

P.- Si usted estuviera de acuerdo, a mí me gustaría poder revisar un poco el material, lo que me comentó, y si tuviera la posibilidad en otro momento de, a lo mejor algún encuentro de este tiempo, ¿no?, y a lo mejor después de que ya haya...sé que ahorita está muy ocupada por lo que me menciona. Entonces, posteriormente ¿no? No sé, en un mes o algo así...

S.- Sí, no te preocupes. Si puedes.

P.- ...que a lo mejor estuviera más desahogada porque la verdad es que hay muchos elementos muy importantes que sí me gustaría volver a retomar. Por supuesto, le agradezco mucho porque sé que me está regalando su tiempo, y también su experiencia y sus reflexiones, las cuales para mí son muy importantes. Pero, no quisiera yo, simplemente que quedara aquí. Si usted tuviera la posibilidad, sí me gustaría después poder ahondar en varias cosas que usted mencionó, si está de acuerdo.

S.- ¡Claro que sí!

P.- ¿Sí?

S.- Desde luego que sí. Nos organizamos y, aunque sea nohecita, lo hacemos. Con gusto, de verdad. Estoy a tus órdenes.

P.- ¡Sí, sí! Claro que sí. Muchísimas gracias. Sí, yo por la hora y el día que usted me indique, no hay ningún problema. Y bueno, le haría entonces la invitación para una segunda entrevista.

S.- ¡Claro que sí! Con todo gusto.

P.- Entonces, en un tiempo. Y de verdad, muchas, muchas gracias. Fue muy fructífero y nutritivo escucharla en toda su experiencia, muy amplia.

S.- No, pues estamos para servir.

P.- Y bueno, entonces, si está de acuerdo, estamos en contacto y yo esperaré a que nos volviéramos a encontrar.

S.- Desde luego que sí, con todo gusto. Fue un gusto conocerte, poder apoyarte, y estoy a tus órdenes.

P.- ¡Muchas, muchas gracias! Pues, que tenga una excelente noche.

S.- Igualmente.

P.- Y estamos en contacto.

S.- ¡Claro que sí! Bonita noche.

P.- Igualmente.

S.- Hasta mañana.

P.- Hasta luego. ¡Gracias!

S.- ¡Bye!

Entrevista a directora de secundaria y coordinadora de telebachillerato en el estado de México.

Parte 2

P.- Gracias. Perdón, ahora sí.

S.- Te digo, mira, yo tenía la idea... yo te comenté que trabajaba en la mañana en secundarias como orientadora, y por las tardes trabajaba en una zona de telebachillerato comunitario atendiendo diecisiete escuelas. Yo estaba con la firme idea de entregar esa zona, de entregarla. Y pues, yo ya había hecho todo, ya estaba todo listo para hacer entrega y, pues, poder empezar un proceso de jubilación. Sin embargo, bueno, pues alguien se acercó a mí y me dijo que no me fuera, que me esperará un ratito; que le aguantará un ratito más.

P.- Ok.

S.- Y bueno, pues, es que yo iba a entregar la zona entre el tres y cinco de noviembre. Los compañeros maestros al ver que, pues, que no pasaba nada y que yo seguía dando información, y que yo los seguía atendiendo, pues me dijeron: "¿Verdad que no se va a ir?" "No pues, no sé—le digo—. Sí, sí me voy a ir". "No—dice—, no se va a ir porque ya se hubiera ido", me dice. ¡Y mira! Ya es diciembre y no me he ido.

P.- O sea que no tiene fecha.

S.- No, no. No, en realidad no tengo fecha. No puedo decir marzo, abril, enero, febrero, no puedo decirlo porque no, no hay fecha para eso. En estos momentos no hay fecha. Tampoco no hay fecha porque tengo un compromiso muy grande con mis alumnos por la mañana. Te soy honesta, me dolería dejarlos, me dolería mucho dejar a mis niños. Tienen un apego muy grande a mí, un vínculo muy grande a mí. Entonces, pues, no sé. No sé cómo... no sé qué voy a hacer. O sea, es un... son cosas muy difíciles de decidir. Yo los volteo a ver y, pues veo la confianza que me tienen. Ellos ven en mí, pues la esperanza, ¿no? Y no la esperanza para que ellos vivan económicamente bien, sino para que tengan un cuaderno, unas hojas, un lápiz, una regla, un compás, unos colores, comida a la hora de receso... pues, que esté con ellos, ¿no?

Yo el día de ayer comprobé, no sé si... no sé si con tristeza o con mucha alegría, o con ambas cosas; pues que no me puedo desvincular tan fácil de ellos, que me dolería mucho. Que me dolería mucho.

P.- ¿Por qué ayer?

S.- ¿Por qué ayer? El día de ayer hicimos su festejo decembrino. Entonces, pues mis niños son pobres, económicamente son pobres. Y yo les preguntaba... les pregunté cuando se empezó a organizar esto: “¿Qué les gustaría comer ese día?” Y ellos, pues se quedaban callados, ¿no? “Díganme qué quieren comer —les digo—. Díganme qué quieren comer”. Y pues, se volteaban a ver. Y una niña me dice: “Ay, yo quiero comer pozole”. Y todos: “¡Sí, sí! Hay que comer pozole”. Y, ¡oh sorpresa! Pues dices tú: “Chin, ¿cómo le hago para hacer pozole para tanto chiquillo? ¿No?”. Y pues, bueno, yo sé que no hay cosas imposibles en la vida. A mí me queda claro que hay cosas que sí, definitivamente, no pueden ni dependen de uno, pero hay otras que uno sí las puede resolver. Les dije: “¿Quieren pozole? Pues ya”. Entonces busqué a una persona que nos pudiera hacer el pozole, pero me cobraba muy caro. Dije: “No, no. No nos conviene. Definitivamente no nos conviene”. Entonces dije: “Pues yo voy a guisar el pozole”. Y ahí está la maestra guisándoles el pozole a las doce de la noche a sus chiquillos. Les mandé hacer unos buñuelos, unas galletas. ¡Comían con tantas ganas mis niños! Ay perdón, pero, fue un día diferente para ellos. Les di muchos dulces, cantamos; y pues, me doy cuenta que es muy difícil.

Aunque yo sé que... si me voy, ¿quién les va a dar una fruta a la hora de receso para quienes no lleven? Porque hay quien no lleva nada de comer. Ahorita no tenemos una tienda escolar. Yo siempre tengo fruta ahí en la oficina para ellos. Siempre ando buscando quién no come, quién no lleva, quién lleva poquito, a quién se le antoja una torta, quién se le queda viendo a lo que lleva el otro. Pues siempre procuro tener algo, ¿no? Pan, té, café, fruta, lo que pueda. Yo me pregunto todo eso: “¿Quién les va a dar?”. Tenemos cinco grupos en la escuela y yo atiendo solamente dos.

P.- Usted es la orientadora de dos.

S.- De dos, de los grados de segundo. El día de antier, el martes... no sé, no recuerdo si fue el lunes o el martes, se acerca una niña de primero, y me dice: “¿Maestra?”, le digo: “Dime, hija”. “¿Sabe hacer faldas de crepé?”, “No hija —le digo—, nunca he hecho una”. “No me diga eso —dice—. No me

diga eso. Yo confío mucho en usted”. Le digo: “¿Por qué, hija?”, “Es que, vamos a bailar el jueves con una falda de crepé”. Le digo: “¿Y no te va a ayudar la maestra que te puso a bailar a hacerla?”, “No, nada más nos dijo que la hiciéramos, y yo no tengo quien me la haga”. “¿Por qué no tienes quien te la haga?”, “Es que yo no tengo mamá ni papá. Yo vivo con mi tío”. Entonces, pues, el orientador de ese grupo es hombre. Le digo: “Mira, no te preocupes. Nunca lo he hecho porque no tengo hijas –le dije–, y pues, nunca tuve la suerte de confeccionar una falda de crepé. Pero buscamos un tutorial, yo busco un tutorial y yo veo cómo se hace la falda de crepé. Y te prometo que hacemos la falda de crepé”. “¿De verdad que sí? ¿No se le va a olvidar?”, “No, no se me va a olvidar”. Y la verdad, te soy honesta, tenía tanto trabajo que sí se me olvidó. Y estaba yo trabajando cerca de la una de la mañana y que me acuerdo de la dichosa falda. Y pues sí, busqué un tutorial y dije: “Ah, pues si no es tan difícil. Pues mañana ya le compré el material y ya se la hago”. Llegando, lo primero que me dijo: “¿Sí sabe cómo hacer la falda?”, “Sí. Sí sé cómo hacer la falda”. “¿Sí me va a ayudar?”, “Sí, sí, sí”. “¿No se le va a olvidar?”, “No se me va a olvidar”. Y ya el miércoles, pues le ayudé a confeccionar su falda. Y pues, la niña no sabía ni cómo agradecerme la falda, ¿no?

Entonces, pues todas esas son las cosas que a veces uno dice: “¡Chin! Y si me voy, ¿qué va a pasar?”. O sea, yo sé que no soy indispensable, pero sé que les hago falta a mis niños. Sé que les hago falta a mis niños que, pues, que ese vínculo que he generado con ellos es muy fuerte, muy fuerte, demasiado fuerte. Entonces pues...

P.- Para usted también, ¿no?

S.- Pues sí.

P.- Digamos, ellos para usted también.

S.- Sí, sí, sí. ¡No! Ayer se despedían de mí, y me abrazaban. Mi esposo me dice: “No dejes que te abracen, no te pueden abrazar”. Sí, porque pues luego... un día, iba por la calle; iba llegando al negocio, mii esposo es odontólogo... Iba llegando justamente al consultorio de mi esposo. Enfrente de su consultorio hay un Oxxo. De repente, veo que sale una chica y abre los brazos, y me grita: “¡Maestra!”. Y pues yo me cruzo la... me cruzo la calle, corro y la abrazo. Y nos abrazamos. Y vi cómo mi esposo estaba ahí en la puerta de su consultorio. Y ya, pues ya dije: “¡Chin! Ya” Lo primero que me dijo: “Yo sé que te quieren mucho, pero no dejes que te abracen. ¡Por favor!”. Le digo: “No, no –digo–. Ya no me van a abrazar”. Pero, pues son cosas que no, no puedo evitar. No les puedo decir a los niños: “No me abracen”. No puedo decírselos, no puedo decírselos.

Hay un niño que me pierde de vista, tantito que me pierde de vista, y pareciera que el mundo... me quiere, me busca por toda la escuela. La directora me dijo... el día de antier salí porque tuve que ir a una escuela, entregaron unos apoyos y tuve que ir a una escuela. Pedí permiso un par de horas. Llego y me dice la directora: “Repórtese con su grupo de segundo B”. “¿Por qué? –le digo–. ¿Qué paso hoy?”, “No –dice–, sus alumnos. Bueno –dice–, pues, ¿qué no les dijo que se iba?”, “No, no les dije. Pues iba a regresar. ¿Cómo les iba a decir que me iba?”. “No –dice–. Pues ya vinieron como

cinco o seis veces aquí: que su maestra, que su maestra y que dónde está su maestra”. Y yo: “Ahorita voy con ellos”. Y ya llego. “¡Ah, maestra! Pensamos que ya no iba a regresar. ¿Por qué se va y no nos dice?”.

Pues esas cosas me aniquilan, la verdad. Me aniquilan. La verdad, me aniquilan, porque, pues, yo me pregunto tantas cosas, tantas cosas con mis niños. Y no sé, no sé. No, no sé, no sé. Sé que cuando tome la decisión de retirarme, debo de hacerlo con la plena convicción de que me tengo que ir, de que me tengo que ir. Sí, todo esto cambia mis planes. Esos planes que empecé a hacer un día que me desperté y dije... y que me sentía tan cansada de tanto trabajo, dije: “Creo que ya basta. Creo que ya es hora de que yo duerma un poco más”. Porque llevo durmiendo un promedio de dos horas, tres. Cuando mucho son cuatro.

P.- Es muy poquito.

S.- Sí. He cambiado mucho mis... mi ritmo de sueño, mi ciclo de sueño. Como, pues, duermo poco, pues doy por levantarme. Me acuesto, por decir, a las nueve. Me levanto a la una, pero de ahí ya no duermo nada hasta las otras nueve o diez de la noche. Y así me la llevo. O sea, duermo para mitigar un poco el cansancio, no para descansar del todo, ¿no? Hay quien me dice que cómo aguanto. Ni yo misma sé cómo aguanto. No sé si sea tanto amor a lo que hago, no sé si sean tantas satisfacciones, no sé si sean mis alumnos, no sé si sean mis maestros, no sé si sean mis escuelas. No sé ¿verdad? No sé. Yo la verdad tengo un agradecimiento muy grande con la vida, con Dios, porque he recibido muchas satisfacciones de esto; muchas, demasiadas. No me he hecho rica, porque no me he hecho rica. Pero, pero todo eso lo atesoro, todo lo que me dicen, lo que me dan.

Hace un rato platicaba con una niña por WhatsApp, y me decía: “Es usted muy buena, maestra”. Le digo: “No digas eso, hija”. “Yo digo verdades, yo digo verdad. Usted es muy buena con nosotros, usted nos cuida mucho”. “Pues es mi trabajo”. “Sí, pero nadie nos cuida como usted”. Entonces pues, son vínculos muy fuertes y no sé qué he hecho para merecer todo esto, porque no lo sé. No lo sé, pero, pues no. Los planes de irme como que se posponen.

P.- Ok.

S.- ¿Hasta cuándo? No sé, pero se posponen. Aunque mi familia ya está con que: “¿No que ya te ibas a jubilar? ¿No que ya te ibas a jubilar?”. Pero bueno, por el momento no, nos cambiamos de planes.

P.- Esta bien. Se vale. Sí, ¿no?

S.- Sí.

P.- Pues justo hoy quería ver si nos podíamos centrar un poquito en, viendo cómo, justo usted, este vínculo que hace con sus alumnos tan fuerte... preguntarle, pues, ¿qué pasó cuando empezó la pandemia? Usted cómo piensa que... ¿qué pasó con esos vínculos, pues?

S.- Pues cuando empezó... cuándo empezó la pandemia, esos alumnos que yo tengo en segundo, yo los recibí en primero. Entonces es un poco... para mí, era muy incierto. Tenía miedo, te soy honesta. Tenía miedo, porque no los conocía. En ese período yo atendí primero y atendí tercero. Tenía un promedio de ciento diez alumnos para atenderlos yo.

P.- ¿Usted los atendía virtual? ¿Empezó de manera virtual o cómo fue?

S.- No, no. Nosotros, bueno, en este caso... Bueno, los alumnos que estaban en segundo pasan a tercero y siguen siendo mis alumnos. Llega la generación de primero, que es la que tengo ahorita en segundo, cuando empieza la pandemia. Y pues, mi incertidumbre era muy grande, porque no los conocía. No los conocía, no conocía a las madres de familia. Y cuando uno no conoce a la gente, no la ve, no la escucha de manera presencial, pues es un poco difícil generar vínculos. Es difícil, es difícil. Sin embargo, bueno, mis alumnos no tienen la posibilidad que tenemos en estos momentos tú y yo, ¿no?

P.- Ok. O sea, la escuela por esa razón, digamos, en pandemia, entonces ¿qué hizo?

S.- Pues, ¿qué hizo la escuela? Pues primero, pues buscar la estrategia que nos permitiera que los alumnos pudieran trabajar a distancia y que... pues, se supone que, en teoría, adquirieran los aprendizajes esperados. Lo que generamos fue grupos de WhatsApp.

P.- OK.

S.- Porque por lo menos un teléfono en algunas familias sí había, por lo menos uno. Sí, por lo menos un teléfono sí había. Primero se empezaron a generar los grupos de WhatsApp. Cuando los alumnos de primero se inscriben, se inscriben a una plataforma que se llama SIA. Entonces, en esa plataforma, pues ya vamos viendo cuántos alumnos tenemos para que ingresen a primero. Entonces, pues, la directora me dice: "Usted tiene para primero cuarenta y cinco alumnos. Divididos, se los vamos a repartir en dos grupos: veintidós y veintitrés. Le voy a pasar las listas, y pues, algunos números telefónicos que dejaron". "Rayos –dije–, ¿y ahora?". Y pues bueno, hay cosas que uno tiene que hacer. Y estábamos en la parte más fuerte de la pandemia. Y pues ya, empecé a revisar mi lista, empecé a checar apellidos, y yo dije: "Este se me hace conocido. Esta señora creo que la conozco. Esta otra creo que es hija de fulano". Y, en fin, así, ¿no? Entonces, pues más o menos los fui ubicando dónde era su domicilio en la comunidad.

¿Qué hago? Pues, armo mi directorio, y pues, empiezo a contactarlos primeros vía telefónica. Y con recelo los papás, con recelo. "Soy la orientadora de su hijo. Su hijo va a ingresar a primero, y pues, sí me gustaría saber en qué condiciones podemos trabajar con él. Si tiene internet, cuenta con una computadora, cuenta con un teléfono inteligente". "No maestra, pues es que nosotros trabajamos con los famosos datos, y pues no, no hay esa... no hay esa parte para poder trabajar". "Ah, no se preocupe. ¿Por dónde vive?", "Ah, pues, vivo por esta...", "Ah, ya sé". "Ah, es que yo soy mamá de fulano, que también es su alumno de tercero". "Ah, pues entonces sí ya sé quién. Ya sé por dónde

vive". Entonces pues, ¿qué hago? ¿No? Con todo y el recelo de mi esposo, el enojo de mis hijos, salí a hacer visitas domiciliarias.

Tuve que salir a hacer visitas domiciliarias. Empezar a identificar dónde vivían los niños, quiénes eran sus papás, y pues, en qué condiciones académicas estaban, ¿no? Porque pues venían de un confinamiento de meses, porque nosotros nos vamos en el 2019, el 20 de enero... de marzo del 2019, nos vamos a confinamiento. Terminamos ese ciclo escolar en confinamiento, y empezamos el nuevo ciclo escolar en confinamiento. Entonces era ahí la pregunta, ¿cómo están académicamente los muchachos? Y empezar a recabar sus documentos, como el acta de nacimiento, CURP, boletas, certificado... para ver qué promedio llevan.

P.- Y usted, digamos, iba a visitarlos y les pedía a lo mejor como, estos documentos. Y ¿qué más hacía cuando los iba a ver?

S.- Pues, les preguntaba... pues ya me presentaba con los papás y les decía: "Sí, soy la maestra". "Sí maestra, ya la conocemos". "Ah, ¿sí me conocen? Ay —decía—, qué bueno que me conocen", yo decía. Para mis adentros yo decía: "Pues, que bueno que me conocen, ¿no?". Porque ya yo les decía: "Pues mire, vamos a buscar una estrategia para trabajar con sus hijos y demás".

Diseñamos cuadernillos de actividades. Al principio, cuando se empezaron a diseñar esos cuadernillos de actividades, cuando entramos en pandemia, me los mandaban a mí, y que yo, a través de WhatsApp los distribuyera, y que los chicos fueran y los imprimieran. Cosa ilógica, ¿verdad? Bueno, porque la directora era nueva y muy joven, y pues no tenía la experiencia. Entonces, como, pues yo soy de aquellas personas que a veces rompe las reglas... de que no está dentro de esos parámetros que creen que uno tiene que seguir... Tengo una conocida que fue mi alumna, que ahora tiene un ciber. Entonces me contacté con ella. Y le digo: "Oye, ¿qué posibilidades tengo de que me imprimas estos cuadernillos, y que los niños vayan y los recojan en tu negocio? Te los van a pagar. Quien no tenga para pagártelos, no te preocupes, yo te los pago". "No, sí maestra. Sin problema". Entonces, pues, yo soy quien toma la iniciativa y hace que los niños puedan tener impreso el cuadernillo...

P.- Ok.

S.- ...y lo puedan tener. Cuando la directora se entera de que yo estoy haciendo eso, pues obviamente me hace una llamada de atención por no haberle informado. Y yo le dije: "Pues, es que, a final de cuentas, a mí me dejaron una responsabilidad. Ustedes me mandan un cuadernillo, o dos, o tres —porque yo tenía en ese entonces tres grupos—. Y yo tengo que ver el modo y la forma de que, pues, las actividades les lleguen a los alumnos. A mí se me ocurrió eso. Que al otro maestro no se la haya ocurrido, pues tampoco tengo... o sea, no es mi problema. No es mi culpa, pues". "No, pero es que nos debía de haber informado". "Pues sí, pero no lo informé. Pero mis alumnos hacen sus actividades y las entregan, y ya. O sea, ¿cuál es el problema?". Es que luego los maestros querían que los niños les mandaran a través de fotos, las actividades resueltas. ¿Cómo, a través de una

fotografía, vas a revisar una actividad? No se puede. ¿Cómo retroalimentas la ortografía, la redacción en la coherencia en un texto a través de una fotografía? ¿Cómo la retroalimentas? Es complicado, es complicado.

Me decía una madre de familia: “Pues yo le estoy poniendo cien pesos de saldo a mi teléfono diario, maestra. Porque tengo un hijo en la primaria, tengo uno en la prepa y tengo dos en la secundaria”. Pues, compleja la situación, ¿no?

P.- Y, una duda. Con las visitas, digamos, esas fueron por... también por su parte, no fue como que le pidieran.

S.- No. Exactamente, sí. No. Ya después, se fue el orientador que estaba, y llegó otro orientador. Llegó otro, y pues, me dijo, me dijo: “Pues, ¿cómo está trabajando?”. Y ya le dije. Me dice: “Pues yo me apego con usted —dice—. Vamos a hacer visitas domiciliarias”. Entonces pues ya. Los alumnos... había alumnos que se rezagaban mucho. Ah, porque después, ya se tomó toda la modalidad de que se imprimiera en el ciber el cuadernillo, los chicos fueran por él, contestaran, lo regresaran al mismo ciber y nosotros los fuéramos a recoger, los revisáramos y los regresáramos.

P.- Ah, ok, ok.

S.- Para que hubiera esa retroalimentación con los niños. Entonces, pues, cuándo yo decidí hacer esas visitas domiciliarias, pues también me llaman la atención. Porque tenía...

P.- ¿Se entraron en la escuela?

S.- Sí, se enteraron en la escuela de que yo hacía las visitas domiciliarias, y pues, me llamaron la atención, porque pues, teníamos prohibido salir porque estaba muy fuerte. Estaban muy fuertes los contagios. Y me dijeron pues que, yo como le dije... le digo: “Es bajo mi riesgo, es bajo mi riesgo”. “Pues sí, pero es que si le pasa”. “Que no me va a pasar —le dije—, no me va a pasar nada. No me va a pasar nada”. Y pues, ya cuando se integró el otro orientador, salíamos hasta tres veces por semana. Tres veces por semana nos íbamos...

P.- Y la escuela al final lo aceptó.

S.- Pues no tenían otra alternativa, porque al final del día teníamos alumnos que se rezagaban. Y como orientadores, lo primero que hacen los maestros: “Fíjese que fulano de tal no ha entregado. Y fíjese que fulano de tal no ha hecho. Y fíjese que tenemos tantas semanas que no recibimos”. He ahí cuando le dije yo al maestro: “Es que necesitamos salir. No tenemos otra alternativa. Tenemos que saber por qué no están entregando, por qué no... por qué no van y recogen”. Y pues sí, nos llevamos la sorpresa de que no iban porque no tenían dinero. Era una de las principales causas, no tenían dinero.

Acá en la comunidad, había más trabajo para mujeres que para hombres. Las mujeres se iban a trabajar a las maquiladoras a Querétaro, ayudaban en lo que fuera para comer. Porque para hombres no había trabajo, no había trabajo para hombres. Entonces, sí era un poco complicado todo eso.

P.- ¿Por qué no había trabajo para hombres?

S.- Pues porque la mayoría de los... de las personas de ahí, se van de albañiles. Entonces, la situación económica se vuelve difícil con el confinamiento, con la pandemia.

P.- Ok. O sea, no tenían trabajo.

S.- Todo se paralizó y... pues, obras, todo. Y mucha gente se regresó de la Ciudad de México, porque es a donde más se va. Viajan mucho para Monterrey y la Ciudad de México, mucho que se van. Entonces, se van y, pues, como no hay se regresaron. Se regresaron, y pues, ¿qué había que hacer? Pues solamente las mujeres eran quienes sostenían la casa. Lamentablemente, pero así era... las mujeres. Y yo llegué a hablar muchas veces con los papás y me decían: "Pues deje que su mamá regrese de trabajar, porque ella es la que se entiende con mi hija". Le digo: "¿Y usted?". "Pues es que yo no tengo trabajo, maestra". Y fueron muchos casos así, muchos casos así. Sí, entonces, pues son.

P.- Y entonces, ¿hasta cuándo... cuándo ya regresaron a clases? Tiene... tendrá, ¿este ciclo escolar?

S.- Este ciclo escolar regresamos a clases presenciales, pero de manera alternada. Mitades de grupos.

P.- Ok.

S.- Mitades y mitades. Y bueno, no era obligatorio que los alumnos regresaran a clases presenciales. De hecho, todavía tenemos alumnos a distancia, todavía seguimos elaborando cuadernillos para alumnos que están a distancia.

P.- Y, bueno, dos preguntitas. Una es, ¿perdieron alumnos durante la pandemia, la escuela?

S.- Sí, o sea, los perdemos en cuanto a deserción.

P.- Ok. O sea que ya...

S.- Sí, sí se pierden

P.- ...no continuaron estudiando.

S.- Sí, sí se perdieron.

P.- ¿Y sabe más o menos cuántos?

S.- Sí, perdimos ocho alumnos.

P.- ¡Ah, ok! No, no fueron, digamos, tantos.

S.- No, no fueron muchos. No, no fueron muchos.

P.- Ay, qué bueno.

S.- De hecho, los que yo tuve de... que pasaron de primero a segundo, solamente perdí dos. Pero los perdí porque se cambiaron de domicilio, se les... sus papás se fueron a Chihuahua a trabajar porque aquí no había trabajo. Entonces, tenían familiares allá y les ofrecieron trabajo allá y se fueron. Y se fueron a Chihuahua a trabajar y se llevaron a sus hijos.

P.- Ah, ya. Fue porque se cambiaron de...

S.- ...de domicilio. Pero sí hubo quien no terminó. Sí hubo quien no terminó. Yo cometí... a lo mejor... bueno, te repito, son los vínculos que se generan, ¿no? Yo tenía un alumno que estaba en tercer grado, Jesús. Y un niño que, pues su papá abandonó a su mamá. Y pues, él tuvo que trabajar. Él me decía: "Pues tengo que trabajar. ¿Con qué vamos a comer?".

P.- Se puso a trabajar.

S.- Sí, pues un niño de catorce años se puso a trabajar. Y yo decía: "¿Cómo le hago? ¿Cómo le hago para que este niño tenga el documento?". A final del día, yo sé que los muchachos como él, los jóvenes como él, no van a ingresar a una educación media superior, porque no lo van a hacer. Pero por lo menos que tengan el documento para que en algún momento puedan aspirar a algo mejorcito que andar cargando cajas de verdura, o andar en el campo, o andar de chalanos con los albañiles. Y pues ya, le dije: "Tú no te preocupes hijo. Pues échale ganas. Cuida a tu mamá, cuida a tus hermanos. Trabájale. Tú vas a tener tu documento". "¿De veras?", "Sí, tú no te apures". Y pues sí, le contestaba yo los cuadernillos. Yo le contestaba los cuadernillos, yo los entregaba, y ya. Así sacó, así sacó su tercero de secundaria. Así lo sacó. Así sacó, porque si no, pues hubiera sido un niño que se hubiera quedado con una secundaria trunca, y a meses de terminarla... a meses. Porque era a meses, ni siquiera ya era un año, eran meses.

Sí, entonces, pues así hicimos varias cosas por muchos. No nada más yo, también el otro maestro. El otro maestro, pues, también es muy cómplice mío, y nos entendemos muy bien. Nos entendemos muy bien en el trabajo, y pues compartimos las cosas. No así con otros, ¿verdad? Tuve otros compañeros, y pues no, como que no entendían, pues.

P.- Ok.

S.- No, no entendían, pues que... cuál es nuestro rol realmente, ¿no? Nuestro rol realmente, como orientadores, es mantener a los alumnos dentro de la escuela. Nosotros no somos quién para ponerlos fuera. Nuestros alumnos siempre buscan un espacio donde estar bien. Y muchos de ellos vienen de ambientes familiares muy difíciles, y ellos buscan un espacio correcto, adecuado, tranquilo. La escuela se los puede dar sin ningún problema, se los puede dar, porque allí es nuestra obligación dárselo.

P.- Y, por ejemplo, ahora que regresaron... bueno, algunos, no todos; ¿la mayoría sí regresó presencial?

S.- La mayoría.

P.- O sea, ¿son pocos los que están todavía a distancia?

S.- Sí, yo de un segundo ya están todos.

P.- Ah, ok.

S.- Y del otro, solamente tengo a distancia dos. Una niña porque, de la comunidad donde está la escuela se vino a vivir aquí al municipio, y su mamá la quería cambiar de escuela. La quería inscribir en una secundaria de aquí del municipio. Y ella le dijo que no, que no, que la dejara terminar ahí; que a ella le gustaba y que estaba contenta. Y que ella, pues iba a trabajar los cuadernillos. Y el otro niño, su papá está en la postura de que no. Como que, pues, su familia sufrió pérdidas por COVID, y pues es el temor, ¿no? Es el temor.

P.- Ah, ok.

S.- Y como es un niño más chico, pues me dijo: “No, maestra”, dice. Incluso me dijo: “Dígame qué proceso tengo que hacer para darle de baja”. “No –le digo—. Ningún proceso –le digo—. No”. “Entonces, ¿yo puedo seguir a distancia?”, “Sí”.

P.- Ok.

S.- Y de los otros grupos, de primero también ya todos están. Todos están presenciales. Y de tercero nada más hay dos a distancia. Son muy poquitos ya.

P.- Ah, ok. Y, por ejemplo, usted ahora que los ha visto regresar, ¿creé que ha cambiado algo respecto a los vínculos entre ellos, y de ustedes, maestros, con ellos? O sea, ¿algo se modificó después de haber pasado por esta experiencia de pandemia?

S.- Sí se modifica, sí se modifica. Durante la pandemia, existe un vínculo, pero no un vínculo tan afectivo como el que hay ahorita. No tan afectivo, no tan estrecho. Ahorita hay un vínculo muy estrecho, y los jóvenes saben con quién pueden estar bien y con quién no. Los jóvenes saben a quién se le pueden acercar y a quién no. Los jóvenes saben con quién pueden hablar y con quién no. Los jóvenes saben en quién pueden confiar y en quién no. Eso es algo bien importante; eso es algo bien importante. Los jóvenes saben con quién. Entonces, sí, sí hay cambios. Sí hay cambios, porque además de eso, los jóvenes emocionalmente van muy dañados. Van mucho muy dañados, sí, emocionalmente.

Yo trabajé al inicio del ciclo escolar un tema que se llama ‘Expresemos nuestras emociones’. Y yo les preguntaba cómo se sentían, qué pensaban, qué pensaban de lo que habían vivido en sus casas, qué pensaban de la pandemia. “¿Qué piensan de la pandemia?” Y, fue un... pues fue una sesión bonita, pero triste, porque lloraron y lloraron mucho. Lloraron mucho. Yo les dije: “Pues se vale llorar, se vale sentir, porque todos sentimos. Sí, porque pues yo también. Yo emocionalmente, yo me vi muy afectada, me vi muy afectada porque a mí no me gustaba el confinamiento. Yo decía: “Yo ya me voy, yo me voy a salir. Yo ya no quiero estar aquí”. Yo le decía a mi esposo: “Yo quiero regresarme a mi escuela, yo quiero irme a mi trabajo, quiero irme a mi oficina. Ya no quiero estar

aquí, ya me quiero ir.” Y yo decía... yo siempre decía eso. Y cuando yo vi que la gente se moría, y cuando veía que había tantos fallecimientos... cuando gente allegada a uno moría, yo decía: “Pues ya no vale la pena hacer nada, pues ya nos vamos a morir todos”. Yo tenía esa idea que todos nos íbamos a morir. Sí, entonces yo también me vi afectada mucho, mucho, mucho por la pandemia. Muchísimo que me vi afectada.

Yo, si no hubiera regresado a trabajar nuevamente presencial, no sé qué me hubiera pasado, no sé. A medida que me dijeron que teníamos que... que íbamos a regresar... ¡Nombre! Fue el día más feliz de mi vida. Creo que fue el día más feliz de mi vida. Sí, porque para mí era... el encierro fue muy muy feo, muy feo. Para mí el encierro fue lo peor que pude haber vivido; lo peor que pude haber vivido como docente, como maestra. Fue lo peor que pude haber vivido. Estar fuera de la escuela fue algo que no te reanima, y menos en las condiciones en las que estábamos, ¿no? Sí, pues, que no podías salir, que no podías ir, que no podías ver, que te hablaban. O que, uno de mis hijos se contagió de COVID. Mi hijo el mayor se contagió. Pues, ahí es donde empieza uno a... pues a sentirse peor, ¿no? Mi esposo es odontólogo. Pues el temor, porque pues, su contacto es directo con la gente. Él también se vio afectado, emocionalmente se vio muy afectado. Él me decía: “¿Y si me contagio? ¿Y si los contagio?”. Luego me decía: “Pues me voy a trabajar. Tenemos otra casa – dice–, pero me voy yo para la otra casa, porque qué tal si me contagio con alguien que entre enfermo”. Y yo decía: “No, no nos va a pasar nada”. Pero después te empiezas a dar cuenta que sí pasa. Y pues tantas, tantas cosas, ¿no? Son muchas, muchas las cosas que ocurren, ¿no?

Entonces, ahí se da uno cuenta que... Tenía yo poco tiempo de haber perdido a mi padre. Perdí a una cuñada muy querida. Y pues, todo eso se juntó. Y luego ver a los niños, ver las condiciones en las que vivían. Porque no creas que viven en... viven en condiciones bien tristes. Viven en condiciones bien tristes. Y luego, pues, tenía yo una chica en tercero que salió embarazada, era como de unos catorce años. Tuvo una bebé. Pues ya no entregaba actividades, había que visitarla.

P.- ¿En la pandemia se embarazó?

S.- Sí, sí. Sí, entonces, todas esas cosas, dice uno: “Ay, ¿cómo me está pasando todo esto? ¿no?”. Y son cosas que tienes que empezar a pensar: “¿Y cómo la voy a ayudar? ¿Y qué va a hacer?”. Es triste.

P.- ¿Y sí pudo seguir esa alumna?

S.- Pues, sí pudo seguir. Con muchos esfuerzos, pero sí pudo seguir y sí terminó tercero, sí terminó tercero. Pero pues, un día que fui yo a visitarla, iba el maestro conmigo, y la vi de dónde salió, cómo salió, cómo vivía. Se me fueron las palabras de verdad. Me decía... hasta el maestro me dice: “Se quedó sin palabras cuando vio a Estrella”, se llama la chica Estrella. Le digo: “Es que... es que ¿vio? –le decía–, ¿vio?”, “Sí, maestra –dice–. Pero se le fueron las palabras”. Le digo: “Pues es que, ¡cómo cree que eso! –le digo–. ¡Cómo cree que ahí vive, cómo cree que ahí está! ¡Cómo! ¡Y con una bebé!”. Dice: “Pues ya, cálmese –me decía–. Cálmese”. “¡Es que cómo cree!””, le digo. “Pues, de verdad –

dice—, usted le dijo tres, cuatro palabras y le dijo ‘después te vengo a ver’, porque no supo ni qué decirle, de verdad”. O sea, cómo les pide uno que vayan por un cuadernillo que les cuesta treinta pesos, ¿cómo? Si sabe que tiene una bebé que mantener. Son cosas bien difíciles, ellos viven... la mayoría de los alumnos viven en condiciones muy pobres; muy muy pobres, muy pobres.

P.- Y, por ejemplo, antes de la pandemia, ¿usted hacía visitas domiciliarias?

S.- Sí, sí. Pero solamente con aquellos alumnos que se ausentaban. Si no iban ya, tres, cuatro días, buscábamos a la mamá, o le llamaba yo por teléfono. Y si no, si no había respuesta, pues uno visitaba.

P.- O sea, eran como, contados digamos, los alumnos.

S.- Sí, sí. O sea, eran dos, tres. No, no más.

P.- Y aquí, digamos, ¿pudo ver cómo vivía la mayoría? ¿Todos?

S.- Todos, todos. La mayoría, la mayoría. La mayoría.

P.- ¿Y eso le sorprendió, cuando fue a ver la casa de todos?

S.- No, no me sorprendió. No me sorprendió porque, pues, tengo muchos años en la comunidad y yo sé cómo vive la gente. O sea, no, no me sorprendió. O sea, no me sorprendía. Sí me dolía, porque sí me dolía. Tenía yo una niña, María de la Luz, y pues no lograba contactarla, y no lograba contactarla, porque era de primer año. Y yo decía: “Pues, ¿dónde la voy a ir a encontrar?”. Y ya empecé a investigar; y ya empecé a investigar. “Ah, pues es que vive en otro lado”. ¡Nombre! Lejísimos, lejísimos. O sea, en un lugar bien apartado donde hay puras milpas y, ¡nombre! El día que llegué a su casa, ¡hijo!, si es que a eso se le pudiera llamar casa. Pues total que llegué y pues no, no había nadie, y yo le di la vuelta a los cuartitos y no, no había nadie. Y dije: “Bueno, pero voy a regresar temprano, temprano”. Entonces mi esposo, no me... no, porque no le gustaba que fuera sola. Y me decía: “Es que no me gusta que...”. Le digo: “Pues llévame, acompáñame”. “No, no, no — me dice—. Yo no puedo, yo no voy a ir —dice—. Yo tampoco voy a ir contigo”. Y decía: “Pues, ¿cómo le hago?”. Y esa vez fui temprano. Entonces pagué... le pagué a un taxista que me llevara. Y pues, total que ese día le llevaba pan, les llevé pan. Llevaba pan para los niños, para ella. Llegué como veinte para las ocho ahí a su casita y le grité. Y sí salió la niña, y sale descalza. Y tras de ella, como tres o cuatro hermanitos, igual descalzos, todos mugrositos. Y, o sea, ahí es cuando me di... y yo dije: “Y ahora, ¿cómo voy a hacerle aquí? ¿Cómo voy a hacer para que la niña aprenda?”. Y ya, le digo: “Mira, te traje esto. Yo soy tu maestra —le digo—. Y, este, pues te voy a ayudar para que hagas tus actividades. Mañana vengo. Vengo como a las tres, mañana, para que nos pongamos a trabajar”. Dice: “Sí, maestra”. Le digo: “¿Tienes luz aquí en tu casa?”, “No, maestra”. “¿Tienes agua?”, “No, maestra”. “Y, entonces, ¿cómo le hacen?”, “Pues con las veladoras —dice—, o con la lumbre”. “¡Ay!”, le digo. Y entonces pues ahí dice uno: “¡Híjole!”. O sea, no me sorprendió, porque no, no me sorprendió. Porque, no sé si te comenté que yo de esa escuela fue directora ocho años.

P.- Ajá.

S.- Entonces, pues yo salía a hacer las visitas también. Y yo incluso les decía a los maestros: “Necesitan ver para concientizarse, para que vean lo que viven los jóvenes, los chicos, los niños. Porque si no, ustedes no saben; no saben lo que viven, no los conocen”. Y el visitar el hogar de un alumno nos dice muchas cosas, muchas cosas. O sea, más que una entrevista formal, el visitar su hogar es la fotografía de lo que es el niño, de lo que es la niña, de lo que es el joven, la jovencita. Entonces, así entré yo. Yo conozco la comunidad. La comunidad la conozco de arriba abajo, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.

P.- ¿Usted vive en el municipio?

S.- Yo vivo en el municipio.

P.- ¿Está cerca de la comunidad?

S.- Sí, me hago quince minutos para llegar a escuela. Sí, quince minutos me hago para llegar a la escuela, no más. Sí, pero pues, este, sí.

P.- Y, por ejemplo, ¿qué pensaba usted y la escuela en general respecto a este programa que pusieron en televisión con esas clases?

S.- No nos era útil. No fue funcional. Yo lamento decirlo, pero en realidad, yo vi los programas; yo vi los programas. Yo entraba a ver los programas, y cosas que, pues, nada tenían que ver con los aprendizajes esperados que se suponía teníamos que lograr, nada que ver. Y luego, pues, no había una coherencia, no había una secuencia. Les enseñaban que tocaran una trompeta... pues a ver quién de mis alumnos va a tener una trompeta en casa para que aprendiera a tocarla, ¿no? Pues es un poco ilógico. Entonces, obviamente no estaban... estaban muy descontextualizados, realmente. Yo no sé si a otras escuelas... para otras escuelas haya sido funcional, pero para la nuestra no. Para la nuestra no. Nosotros por eso decidimos... optamos por los cuadernillos impresos, porque en realidad eso no... no fue algo que...

P.- Que ustedes armaron.

S.- Sí, que nosotros hicimos.

P.- No fue algo que les dio SEP.

S.- No. Nosotros, de manera escolar en conjunto, los armamos. Cada maestro enviaba su trabajo, lo enviaba al correo de la escuela. Y su director... y la directora son los que se encargaban de armar los cuadernillos. De enviarlos para que... al ciber, donde yo había contactado a la chica, para que se imprimieran y los chicos fueran a recogerlo. Y ya, pues los orientadores estábamos al pendiente quién recogía y quién no recogía. Cuando había dos, tres, cuatro, cinco chicos que se habían rezagado una, dos, tres semanas, pues entonces era cuando teníamos que intervenir.

P.- Y, por ejemplo, ¿hubo alumnos que a través del WhatsApp sí les funcionó, digamos, con...?

S.- Ah, sí. Sí nos funcionó. La consigna era que cada uno de nosotros tenía que hacer... por ejemplo, la maestra de matemáticas tenía que hacer un video para irlos enseñando, por ejemplo, cómo hacer un plano cartesiano.

P.- Ah, y les mandaban el video.

S.- Y les mandábamos los videos, los audios.

P.- Ok.

S.- Y a través de eso, a través de eso.

P.- Fue mucho trabajo, supongo, para los maestros.

S.- Demasiado, demasiado trabajo para nosotros. Era mucho, era muy desgastante. Mucho muy desgastante, demasiado trabajo. Sí, bastante, bastante.

P.- Sí, porque hacer videos, estar checando actividades, etc.

S.- Sí, y no, pues había chicos que no tenían WhatsApp, y ¿cómo les hacías llegar el video? Y luego le decíamos: "Pues ve con tu vecino a ver si te lo presta, a ver si te lo enseña, a ver si te lo pasa". Porque, pues nada más tenían llamadas o mensajes de texto; un cacahuatito, con ese se comunicaban con nosotros. Después, pues no tenían diccionarios. Yo les compré varios diccionarios, se los di. Y, ¡ay!, tantas cosas.

P.- Y usted cree que, bueno, a pesar de todas estas complicaciones que hubo, y que ustedes, además, tuvieron que ir resolviendo y viendo qué hacer, ¿de algún modo se logró que hubiera aprendizajes? ¿se logró que continuará así algo de la educación?

S.- Pues, aprendizaje como tal, no. En realidad, no. Yo pienso que solamente era reproducción de ejercicios. El aprendizaje se logra cuando lo puedes aplicar. Y no, no. ¿Cómo mejorar la lectura? Para nosotros es básico la lectura, la escritura, la redacción, la lectura de comprensión, la lectura inferencial. Todo eso para nosotros es primordial, es primordial para nosotros. Entonces, ¿cómo ayudar en la lectura a un joven? ¿Cómo ayudarlo en el razonamiento lógico-matemático? ¿Cómo desarrollar habilidades cognitivas, cómo? ¿Cómo a través de un video? ¿Cómo a través de un cuadernillo, donde, por mucha retroalimentación que le des a través de un video, no es lo mismo? No es lo mismo. Tenemos alumnos con barreras de aprendizaje, porque los tenemos.

P.- ¿Con qué tipo de barreras?

S.- Pues, problemas de lenguaje. Yo tengo un alumno que tiene problemas de lenguaje. No le entiendes bien cómo habla, no, no. No, nada, nada. No lee, no escribe.

P.- ¿Es una escuela que tiene dentro... ahorita no recuerdo cómo se llama... esta unidad justamente como de atención a alumnos de barreras de aprendizaje?

S.- No, no.

P.- No tienen esa... no tienen esa unidad.

S.- No, nosotros no tenemos lo que es... no recuerdo tampoco cómo se llama, no recuerdo. No recuerdo cómo se llama la instancia que tiene ese tipo de alumnos, no. Con la modificación del artículo tercero constitucional, donde nos dice que la escuela debe de ser inclusiva, nosotros tenemos que recibir a todo tipo de alumnos, y darle la atención a todo ese tipo de alumnos. Entonces nosotros, diseñamos actividades diferenciadas. Diseñamos actividades diferenciadas y de menor complejidad para ellos.

P.- Ok.

S.- Sí, entonces, el cuadernillo para estos alumnos que tienen barreras de aprendizaje es distinto, es distinto. Inclusive, pues ahorita que ya estamos de manera presencial, las actividades que se diseñan para ellos, pues son distintas.

P.- Les hacen adecuaciones, digamos.

S.- Sí, les hacemos las adecuaciones necesarias de acuerdo a su nivel, al nivel cognitivo que ellos tienen. Tenemos un alumno que tiene quince años, pero su edad mental no va acorde a su edad cronológica. Y pues eso impide que... eso impide pues que haya... que haya aprendizaje.

P.- Y ustedes los orientadores, digamos, ¿un poco atienden esa parte?

S.- Sí la atendemos. De hecho, somos nosotros quienes tenemos que, pues que ver ese tipo de detalles. Nosotros aplicamos la famosa ficha biopsicosocial al inicio de ciclo escolar. Que, pues el maestro y yo... bueno, los que estamos ahorita al frente como orientadores, nos damos cuenta que no es funcional. Porque hay una... nos tienen que hablar de su vida familiar, de su vida personal familiar, y de todo, de todo. Entonces, estarás de acuerdo que con todas las visitas domiciliarias que hemos hecho, pues conocemos cómo viven. Conocemos de qué está hecha su casa, conocemos con quién viven, conocemos a qué se dedican sus papás, conocemos cuántos hermanos tienen. Entonces, pues, esa ficha biopsicosocial, como el chico ve que... “¿cómo es la relación con tu papá?”; ellos ponen ‘Buena’. Cuando la mamá dice: “Es que mi esposo le pega a mi hijo”, ¿no? Pues eso no es una relación buena, porque no lo es. Así, tengo el caso de un niño que me escribió: “Yo sí no conozco a mi papá, y no vivo con él.” Y después, cuando: “¿Vives con tu mamá?”, “No, no vivo con mi mamá, pero sí la conozco”. ¡Ah, caray! Y ya después, pues ya, una tía lo lleva a inscribir, pero resulta que no vive con esa tía.

P.- Entonces, ¿con quién vive?

S.- Que vive con otra tía. Y después que yo le pregunté a la tía, se llama Juan Diego el niño, “Oiga, yo necesito que me explique aquí –le digo–, que le quede claro...” porque bueno, es algo que tenemos que hacerles hincapié, que la información que ellos nos dan es confidencial. Le digo: “Porque nosotros tenemos que saber con qué estamos trabajando, con qué tipo de alumno estamos trabajando y cómo podemos ayudarlo”. Y ya me dice la señora: “Mire, Juan Diego sí conoce a su papá. Él no está con su mamá porque su papá está con ella, y su papá es drogadicto –dice–, y lo maltrata mucho”. Le digo: “¿Y por qué no vive con usted?” “Porque mi casa es pequeña, maestra –dice–, y no tengo un espacio donde duerma”. Dice: “Yo lo apoyo en todo, en comida, en todo –dice–, pero mi casa es pequeña y no tengo un espacio donde duerma”. Entonces, dice: “Yo le pedí a otra de mis hermanas que se quedara con ella, en una casa que tengo yo, que está chiquita –dice–, y se la presto a mi hermana”, “Mmm, ya”.

Entonces son muchas cosas, ¿no? Son muchas cosas que... contra las que tenemos que luchar. Entonces, la ficha biopsicosocial, no nos sirve de mucho. En realidad, no nos sirve de mucho, esa es la realidad. Nos enteramos de algunas cosas, de que... pues ellos dicen. “¿De qué es tu casa?”, dicen: “De tabique, con techo de cemento”. Pues, cuando sabemos que no es cierto, cuando sabemos que son a veces tabiques sobrepuestos, tienen láminas de cartón detenidas con piedras... con lo que tienen, pues. Mucha gente vive así, así vive. Sí, donde vive la mamá, ya ni siquiera a veces con el papá del niño sino ya tiene otra pareja, vive la hija que ya se embarazó y tiene ahí a su pareja. En fin. O sea, son cosas muy tristes, de verdad. Entonces, esas cosas tampoco permiten aprendizajes, porque no las permiten. Entonces, el chico tenía...

P.- O sea, las condiciones en las que viven, pues a veces...

S.- Sí, las condiciones familiares no son...

P.- ...no va a permitir que haya ese aprendizaje.

S.- No.

P.- ¿Y qué hacen ahí ustedes?

S.- Pues, en esta parte, lo más importante y lo mejor que nos pudo haber pasado es que hayamos salido del confinamiento. Que hayamos salido del confinamiento, y que el alumno vaya a la escuela a tener otro ambiente. Que sepa, pues que... yo siempre les he dicho a mis alumnos que la escuela los tiene que hacer mejores personas, mejores ciudadanos, mejores hijos, mejores hermanos, mejores personas. Y que la escuela no solamente es para aprender letras y números, es también para aprender otras cosas. Sí. Procuramos siempre trabajar sobre el contexto, enseñarlos a tomar decisiones. Es una parte bien importante, enseñarlos a tomar decisiones. Entonces, rescatar a un alumno de su hogar para que se integre a la escuela, es de verdad que un triunfo para nosotros. Porque entonces logramos que, por lo menos se dé cuenta que la escuela le va a dar elementos para poderlos aplicar afuera. Y hay veces que ni siquiera son de química, física, matemáticas, español, ¿no? Sino esa otra parte, como te digo, la toma de decisiones. Ayudarlo a elaborar un

proyecto de vida, y pues, sobre todo que... pues que sepa que tiene que ser fuerte afuera. Afuera es super difícil, bien difícil; más para ellos, más para ellos. Hay mucha... pues hay muchas cosas que a ellos les impiden a veces. La condición económica es una de ellas, la condición económica es una de ellas. Las familiares, sí.

P.- Y a lo largo de estos años que usted ha estado, que son ya varios, ¿ha visto si han... por ejemplo, hay personas que han podido salir de la comunidad?

S.- Sí.

P.- ¿O en general las personas se quedan dentro?

S.- Sí, sí han salido. Yo creo que... yo creo que una de las cosas que como maestros nos debe de hacer sentir satisfechos es eso, hacerles ver a los alumnos que su mundo es más grande que su comunidad, que tienen más posibilidades que eso. Porque esa es una tarea de la escuela, hacerles ver qué hay cosas distintas fuera de su comunidad, y que ellos pueden ser igual que cualquier otra persona. Sí tenemos alumnos que son profesionistas. Yo tuve la fortuna, cuando era directora, que el DIF me ofreció una conferencia sobre prevención de embarazo. Dije: "Sí". Me la fueron a ofertar. "Sí –les dije–. Pero yo la quiero en estas condiciones. Yo no quiero que a mis alumnos les digan que el método anticonceptivo es fulano, mengano o perengano. No. Pues eso ya lo conocen, que no lo utilicen pues es otra cosa, pero eso ya, ya los conocen –le digo–. Pero yo quiero en otro tono la conferencia". "Sí, maestra. No se preocupe. Tal día viene la doctora y demás". "Ah, está bien". Pues total, que preparo a mis alumnos, y ya; a los chicos, ya. Sorpresa tan grande que me llevé cuando veo que la doctora que va a dar la conferencia fue mi alumna, y había egresado de esa escuela secundaria. Me ve, me abraza y no me soltaba. Y ahí llore, y lloramos las dos. Y pues, esas son satisfacciones; esas son satisfacciones. Sí tenemos alumnos que son profesionistas, sí tenemos alumnos que han salido de la comunidad, que han salido la comunidad. Pero ellos emigran también mucho a Estados Unidos. Sí, emigran mucho.

P.- O sea, de esa comunidad en particular, hay muchos que emigran.

S.- Que van para Estados Unidos, sí. Que van para Estados Unidos. Hay quien aprovecha las oportunidades. Hay quien no las aprovecha, porque como... es como todo, es como todo. Pero sí, sí hay mucha gente. De años atrás a ahora, sí ha cambiado la comunidad, porque sí ha cambiado. No deja de haber pobreza, porque no deja de haber; pero sí ha cambiado.

P.- ¿En qué, en qué lo diría? ¿En qué ha cambiado?

S.- Anteriormente había muchas pandillas; muchas, pero muchas. Sí, incluso había pandillas que iban a esperar a los jóvenes de la... que pertenecían a otra pandilla, pero que estaban estudiando en la escuela. Entonces, pues tenía uno... ya teníamos que ser muy cuidadosos en eso. Porque cuando veíamos que ahí había cuatro, cinco, seis, siete, diez fuera... gentes fuera de la escuela, era

porque iban por alguien. Sí, sí, o sea, de a ese grado, sí. Había varias pandillas, cuando yo llegué había.

P.- ¿Y ahorita hay menos?

S.- Ya no hay, no hay. No hay. En otras circunstancias, a los autos de los maestros ya los hubieran... los hubieran rayado. No, ya ahora ya no. O sea, sí ha cambiado la comunidad. Sí ha cambiado.

P.- ¿Y por qué cree usted que ha pasado esto de que ya no hay pandillas?

S.- Pues yo siempre digo que los aprendizajes son a largo plazo, y que lo que uno hace no se puede ver a corto plazo. Yo pienso que esto es el trabajo que se ha hecho durante muchos años. Sí, y, sobre todo, yo siempre les he dicho a mis compañeros maestros que debemos de trabajar por la credibilidad de la comunidad y de los alumnos para con nosotros. Que en la medida en que ellos crean en nosotros, pues ellos van a ser también diferentes. Pero que, pues esa credibilidad la debemos de... nos la debemos de ganar nosotros.

P.- ¿Y usted cree que se la han ido ganando?

S.- Sí, yo creo que sí.

P.- ¿Cómo es el vínculo entre la comunidad y ustedes ahora?

S.- Es bueno, es bueno. La gente está agradecida por el trabajo que hicimos durante el confinamiento con los muchachos; está muy agradecida. Está muy agradecida. De hecho, hay una escuela que está como a un kilómetro... otra escuela secundaria que está como a un kilómetro, kilómetro y medio de la comunidad, en otra comunidad. Y muchos alumnos de ahí, ahorita nos llegaron a nosotros. Las razones yo preguntaba. Incluso llegó un chico que es hijo de una exalumna, y yo le decía: "Adriana, y ahora, ¿por qué traes a tu hijo aquí, si antes no nos querías?". "No me diga eso profa". Le digo: "Tú saliste de aquí, no quisiste". Y me dice: "¿Sabe por qué? Porque mi hijo no hizo nada durante este tiempo que no estuvieron en la escuela, y yo me enteré que ustedes sí trabajaban". Le digo: "Ah, ¡qué bien! —le digo—. ¡Qué bien! Pues bienvenidos, ¿eh?".

Y la gente se da cuenta que realmente trabajamos; que realmente trabajamos y trabajamos mucho. La verdad que trabajamos mucho. Es una comunidad en la que no puede uno estar sentado, uno no puede tener ni tiempo para comerse un lunch. Yo a veces llevé la fruta, la paseo porque no hay tiempo de muchas cosas. Ahí no hay tiempo de nada, de nada; más que de trabajar, y trabajar, y trabajar y trabajar. Sí.

P.- ¿Cómo..?, perdón, ¿me puede repetir el nombre de la comunidad?

S.- Se llama La Magdalena.

P.- La Magdalena.

S.- La Magdalena, municipio de Temascalcingo.

P.- Ya, ok. Y entonces, sí hubo ahí mismo escuelas en donde justo no hicieron estas visitas domiciliarias y esto que me dice.

S.- No, ni el trabajo, ni el trabajo. Tenemos un alumno en segundo. Su mamá lo llevaba inscribir a primero, junto con su hermano. Y decía que lo iba a inscribir a primero, porque pues... que ella ya había solicitado la inscripción en otra escuela, pero que nunca los maestros le mandaron nada, ni lo visitaron, ni le llevaron, ni nada. Dice: "Mi hijo no hizo nada durante el año". En el momento en que se le intenta a este chico inscribirlo en la plataforma, pues resulta que la plataforma lo manda a segundo grado. Y lo volvemos a intentar y lo vuelve a mandar a segundo grado. Y me dice la directora, dice: "Pues, ¿qué crees? Que este niño se va a segundo grado –dice–. La plataforma lo manda a segundo". "Pero ¿cómo –le digo–, si su mamá dice que no estudió?", "Pues, la plataforma lo manda a segundo, y se supone que en la escuela donde él estudió, bueno, donde lo inscribieron, lo pasaron. Mínimo con seis –dice–, pero yo creo que lo pasaron". Pues a la fecha, nosotros no tenemos ningún documento que nos diga en qué escuela estuvo. Porque pues, su mamá dice: "No, no y no. Mi hijo no cursó el primer año". Entonces...

P.- ¿Y, de algún modo, había la consigna de que todos los alumnos pasarán?

S.- Sí.

P.- ¿Aunque no hubo contacto con este alumno?

S.- Así es, nadie debía reprobar; nadie. Nadie debía reprobar. Así es, eso en su momento el secretario de educación nos lo dijo, y ahora la maestra Delfina también. Incluso ahorita, en estos tiempos que ya están de manera presencial, la consigna es que no debe de haber ningún alumno reprobado, pero en algunas condiciones.

P.- Esto de... de no reprobar, digamos, en educación básica, ¿ya tiene muchos años? O sea, ¿desde que usted comenzó así es?

S.- Pues no. No, no, no. No tiene muchos años. Ahorita ha de tener como unos... como unos diez años. Antes manejábamos una escala de cero a diez. Después ya nos modificaron la escala de cinco a diez. O sea, el alumno, con el simple hecho de presentarse, aunque no haga nada, no entregue nada y esté ahí, ya se gana un cinco. Sí. Y la evaluación no se debe componer exclusivamente de un examen escrito, se debe de componer de la escala de trabajo diario, más el examen escrito, si así lo requería el maestro. Entonces, pues, nos dicen que si el alumno quiere, el alumno no hizo nada o no trabajo nada, lo anterior. Antes se evaluaba de manera bimestral, ahora evaluamos de manera trimestral. Son tres trimestres. Antes eran cinco bimestres, ahora son tres trimestres. Sí. Entonces nos dicen: "Si en todo, el alumno no hizo nada durante tres meses, es para que merezca un seis". Y hay veces que de verdad hay quienes no lo merecen, porque hay quien no lo merece; pero se los tenemos que dar.

P.- Ok. Y, por ejemplo, por eso es este caso de este chico, ¿lo pasaron con seis, aunque la mamá misma dice que no tuvo trabajo en la escuela? Y por eso está en segundo.

S.- Sí, la mamá... De hecho, la mamá estaba muy molesta, mucho muy molesta por esa situación. Pero pues...

P.- Ok. Digo, son como estas circunstancias, ¿no?, que aparecen a partir de la pandemia como para...

S.- Sí, sí. A partir de la pandemia se dan y, dice uno: "Bueno, pues". ¿Y ahí, qué hace uno si la plataforma no me lo acepta en primero?

P.- No pueden ponerlo en primero si la plataforma no dice.

S.- No, no lo podemos poner en primero porque la plataforma automáticamente nos lo manda a segundo.

P.- Ya. ¡Híjole! Y los profesores son los que tienen un poco que ir viendo, entonces, cómo hacerle.

S.- Sí, pues entonces, en este ciclo escolar que empezamos a trabajar, empezamos a trabajar con "aprendizajes fundamentales". Bueno, es que, en media superior, lo que es para preparatoria, les decimos "aprendizajes esenciales". En básica le decimos "aprendizajes fundamentales". La tarea fue que teníamos que hacer... del 30 de agosto al 25 de noviembre trabajamos haciendo, con una dosificación que se hizo de los aprendizajes del ciclo anterior. Los que estaban en segundo tenían que trabajar con lo que... "aprendizajes esenciales" que el maestro de cada asignatura había escogido para regularizarlos, para poderlos nivelar. Los que entraron a primero, pues con los aprendizajes que el maestro consideraba que debían de llevar de primaria. Y así, así fuimos trabajando. De hecho, apenas empezamos a ver los contenidos de los planes y programas de cada grado, a partir de, pues del 30 de noviembre.

P.- Ya, ok. Un poco eso ayudó, entonces.

S.- Pues sí, un poco ayudó, porque pues, ya vimos qué deficiencias traían y ya pudimos irlos nivelando poco a poco. Sí, para que tuvieran más o menos ya, pues algunas bases para poder arrancar con los programas. Para que... para que ellos pudieran adquirir los aprendizajes que nos marcan ahora en los planes y programas de cada grado.

P.- Ok, perfecto. Pues, muchas gracias. Justo hoy, un poco, era como... un poco conocer más del contexto, de qué había pasado en la escuela, usted cómo le había hecho ahora en pandemia. Y sí, me parece que, de algún modo, usted buscó la manera de que pudiera continuar algún tipo de vínculo, ¿no? Aunque, como dice, a lo mejor no... no se puede ser tan afectivo si no se está en presencia. Pero mantuvo el vínculo de alguna forma, siguió el trabajo, y por eso también hay otros alumnos yendo allá, ¿no? Están regresando, y eso fue fundamental, ¿no?

S.- Sí.

P.- De cómo... el cómo ustedes le hicieron también.

S.- Pues sí. Yo creo que una parte importante es que la escuela les ha ofertado diferentes actividades. Nosotros, para poder llegar al festejo del día de ayer, que fue su festejo, su posada de ellos, iniciamos con la elaboración de una tarjeta navideña. Hicimos una actividad diaria durante la semana. Una tarjeta navideña elaborada por ellos, dirigida por nosotros. Hicieron un trabajo manual e hicieron sus piñatas. Entonces yo les decía a quienes acaban de llegar: “¿Ya viste que bonita es la escuela? ¿Ya viste que hacemos muchas cosas diferentes? ¿Ya viste que cantamos? ¿Ya viste que nos reímos? ¿Ya viste que...?”, “Sí –dice–. Ya no voy a faltar, ya no voy a faltar”. O sea, necesitamos buscar actividades que los atraigan para que... pues para que estén contentos, para que les guste; para que vean que el mundo es diferente. Sí, la escuela les debe de pintar un mundo distinto.

P.- Usted cree que, con la pandemia, ¿cambió la forma en que se pensaba la escuela? ¿Al menos para algunos maestros?

S.- Para algunos maestros, yo creo que no. Yo pienso que no. Yo pienso que, con la pandemia, muchos de nosotros, algunos de nosotros, entramos como en un área de confort. Como que hacíamos que trabajábamos. Era algo que... era algo que a mí me desesperaba, pues. A mí me desesperaba, en lo particular, me desesperaba porque yo... yo cuando hablan de algo que no hicieron, porque yo sé que no lo hicieron, pues me molesta. Yo iba con los niños, porque yo hacía mis visitas. Yo conocía, yo sabía de lo que estaba hablando, porque yo sabía de lo que estaba hablando, ¿no? Y cuando hacíamos las reuniones virtuales de maestros, ellos decían: “Es que yo fui. Su mamá me dijo que ya no quiere estar en la escuela”. “Ay caray –dije–. Pues si yo acabo de ir y no me dijeron eso”. O, “es que yo fui, y no lo encontré”. “Ah caray. Pues si ahí estaba, si yo lo vi”. “Es que me dijeron que ahí no vivía”. ¡Ay, no!

Sí. Entonces, me conflictué con una maestra porque después... bueno, nos pidieron que todos hiciéramos visitas domiciliarias, porque...

P.- ¡Ah! O sea, después de que usted empezó ¿ya después dijeron que todos?

S.- Pues sí, porque, es que era... es que es difícil, ¿no? Yo pienso que es difícil, ¿no? ¿Qué hacen los maestros cuando, pues cuando Rosa María no entrega actividades de matemáticas? Pues van con el orientador y le dicen: “Fíjese que no me entrega. Fíjese que no trae cuaderno. Fíjese que no me hace nada”. Entonces dices tú... digo: “Bueno, ¿y? ¿Y yo qué o qué? ¿Tengo la vara mágica, lo toco y yo voy a traerlo a trabajar? ¡Pues no! O sea, ¡es tu trabajo! O sea, cuando a mí no me trabajan, ¿con quién me quejo? ¿A quién le digo?”

Y, sí, ¿no? O sea, pues yo no... ahora, pues ya he aprendido, ¿no? He aprendido a controlar esa parte, ¿no? Le digo: “Déjame aquí, maestra. Yo ahorita veo, yo ahorita platico con él para

concientizarlo que trabaje”. Porque al fin del día, pues es lo único que puedo hacer, ¿no? Concientizarlo y pues, ir trabajando de poquito a poco para que vea que matemáticas le va a ser útil; o que tiene que hacerlo, aunque no le sea útil, aunque no le vea utilidad.

Entonces, en una ocasión, pues sí, la maestra empezó a decir y que “mire”, y que... y que había ido. Y que... Ah, porque para esto, salió con que una niña no tenía diccionario. Pero yo le acababa de entregar un diccionario de inglés a español, español a inglés, y uno de español, para que tuviera con qué trabajar. Me dice: “Es que no tiene diccionario”. “Ay –yo dije–. ¿Cómo?”. Y yo le digo: “¿Cuándo fuiste?”, “Pues yo fui ayer, maestra”. “¿Y no tenía diccionario?”, “No, maestra. Yo le dije que sacara y no tenía”. “¿Está segura?”, “Sí, maestra”. “Pues no, maestra –le digo–, porque yo le acababa de entregar unos diccionarios tres días antes. Entonces sí tiene”. Pues ya después: “¿Vino la maestra de matemáticas a verte?”, “No maestra, ni ha venido. A mí ni me ha venido... usted es la única que viene”. Entonces, pues esa vez, pues sí entramos como que en conflicto y la puse en evidencia, ¿no? Porque, pues ahí sí, pues yo la puse en evidencia, porque yo la destapé ante todos. Y se dieron cuenta que no hacía las visitas, y que era mentira lo que ella decía.

Y en una ocasión, pues también me enojé y les dije: “Pues que, si ustedes ni hacen nada –le digo–. Al final de cuentas yo voy a tener que seguir trabajando para que ustedes estén bien. Porque si yo visito a los alumnos, los alumnos entran y les entregan actividades”. Y esto así estábamos; así en una reunión así virtual, así como estoy yo en estos momentos, para todos los maestros. Y los maestros me mandan mensaje: “Ya cálmese –dice–. Ya, ya cálmese –dice–. Ya, ya los agredió mucho”. ¡Ay! “Pues sí, es que... es que es verdad –le digo–, es que es verdad”.

Y luego, por ejemplo, la directora me decía... entonces me decía: “Van a compartir las estrategias de trabajo con sus alumnos. Qué han hecho para que les entreguen sus actividades, cómo retroalimentan”. Y ya. Unas horas antes de la reunión, me decía la directora: “Le voy a pedir por favor, que no hable”. “¿Y por qué no?”, “Pues deje que los demás hablen y que digan qué hacen”. Y yo le decía: “Pero si ni hacen nada, qué... ¿de qué van a hablar si ni hacen nada?”. “Por eso –dice–. Déjelos que hablen”. “Pero ¿qué van a decir?”. Y ya, pues después no hablaba, y ya. Y ya después terminaba la reunión y me decía: “A la otra, a la otra reunión, mejor sí hablé”, dice. “Pues, ¿ya vez?”, le digo.

Y no, este, no es fácil. O sea, salir a hacer una visita domiciliaria no es fácil. Nosotros, el maestro y yo, no nada más llegábamos una hora. Hay veces que llegábamos a las diez de la mañana a la comunidad y salíamos a las tres, tres y media de la tarde. O luego me decía: “¿Vamos por la tarde?”, “Sí, vamos por la tarde”. Pasaba por mí a las cinco o a las tres y regresábamos siete, ocho de la noche. Ando recorriendo la comunidad.

P.- Otros maestros, ¿sí empezaron a hacer también visitas, o no?

S.- Sí, pero no como nosotros; no como nosotros. Porque nosotros íbamos dos, tres veces por semana. Luego yo le decía a mi marido: “Llévame, yo necesito ver a este niño. Llévame.

Acompáñame, ándale. No quiero ir sola. No quiero ir sola”. Y me decía: “Pues ya, ya fuiste con el maestro”. “No importa. Llévame, ándale. Ándale, acompáñame. Acompáñame, no quiero ir sola. No quiero ir sola”. Y ya, pero, ya hasta la gente dice... ya me veían: “Viene la maestra”. O gritaban, o los niñitos: “La maestra, la maestra. Ya llegó la maestra”. Pero porque pues, nosotros éramos... somos muy conocidos ya, el maestro y yo, en la comunidad. Porque pues, somos los que más hacemos visitas. Sí, pero pues había unos que mentían.

Porque luego, por ejemplo, cuando teníamos que exponer el consejo técnico lo que hacíamos, ya me decía la directora: “Necesito que... Usted va a ser la primera que va a exponer”, “¿Y yo por qué?”, “Pues para que les muestre todo lo que hace”, “No, porque después los maestros dicen que soy una presumida”. Y luego me dice: “Pues usted si quiere presuma. Los demás presumen algo que ni hacen”, “Bueno, lo bueno es que se da cuenta”, “Pues sí, sí me doy cuenta quien trabaja y quien no. Pues sí. Si otros hablan de lo que no hacen, porque usted no va a hablar de lo que realmente hace”. Entonces, ya cuando les digo: “No, a ver, están equivocados. Eso no es así. Este niño no está ahí. Ese niño no es así. Ese niño no vive ahí donde ustedes dicen, ni es hijo de ese señor que ustedes dicen”, “Ah ¿no?”, “No”. Ya dicen “Sí maestra, usted si sabe”, “Sí, yo sé”.

Pero todo eso nos ha llevado mucho tiempo de trabajo. O sea, los vínculos que tenemos... bueno, que en este caso tengo yo con la comunidad... porque no es solamente con los niños, es con la comunidad. Yo llegué a salir de las casas con tortillas, con nopales, con elotes, con calabazas, con manzanas, con higos, con ciruelas, con flores de calabaza. ¡Una vez nos dieron un pollo! Esos son vínculos que se generan no nada más con los alumnos, también se generan con la comunidad.

P.- ¿Se los daban?

S.- ¡Sí! Sí. Una vez fui a ver una niña y me pasó su mamá. Luego que se me ocurre decirle a mi marido y que me regaña: “Y para qué te pasas. Que no ves que no puedes andar adentro de las casas. Qué tal si te pasa algo”, “Que no me pasa”. Pues ya me daban de comer, que el chile relleno, que el arroz. “No, señora, porque mire, este... yo ya comí”, “No, pues entonces lléveselo maestra. Lléveselo. Ándele”. Ya me lo ponían ahí en algo, y ya me lo tenía que traer. O, por ejemplo, ya llegaba yo y me decían “Le tengo unos nopalitos, maestra. ¿Sí se los lleva?”, “Claro que sí me los llevo”. “Le hice unas tortillitas, maestra, ¿se las lleva?”, “Claro que nos las llevamos”. Dice: “Mira, ahorita que mi niño le corte unas ciruelas para que se la lleve”. “Maestra, tengo unas calabacitas. Corté en la mañana unas calabacitas. Se las voy a dar”.

Pero sí, la gente así. Y cuando llegamos, por ejemplo, y estaban haciendo tortillas: “Una tortilla con sal, maestros. Cómansela. ¿O no comen tortilla con sal ustedes?” y ya nos comíamos la tortilla con sal. Esos son vínculos que se generan no nada más con los alumnos, se generan con la comunidad. Y cuando la comunidad reconoce el trabajo que uno hace como maestra, pues ya tenemos el mundo ganado, el mundo a nuestros pies. Que la comunidad reconozca nuestro trabajo a veces es complicado, porque sí es complicado a veces. Pero en este momento, creo que estamos bien

posicionados ante la comunidad. Eso nos debe de satisfacer, porque nos debe de satisfacer. Pero, pues ha sido el trabajo de mucho tiempo. De exponernos, de exponernos... Sí, porque nos expusimos. Expusimos a nuestras familias. El hecho de salir, de ir, de estar, de tener contacto con la gente, de acercarnos a los alumnos para explicarles, nos expuso. Pero aquí estamos. Y yo decía: "No, es que a mí no me va a dar eso. No me puedo enfermar". Y aquí estamos. Y, yo considero que en este momento estamos muy bien posicionados ante la comunidad como escuela, como maestros. Yo considero que sí.

P.- ¿Cree que mejoró este vínculo? Por ejemplo.

S.- Sí. Yo Considero que sí mejoró ese vínculo. No sé si con todos los maestros ¿verdad?

P.- Claro.

S.- Porque no sé si con todos. Pero, de mi parte yo considero que sí. Yo considero que ese vínculo con la comunidad se mejoró muchísimo. Que tenemos que mantenerlo.... Al menos yo pienso que tenemos que mantenerlo. Al menos yo tengo que mantener y aprovechar ese vínculo. Porque hay que aprovecharlo. O sea, yo soy enemiga de que citen a un padre de familia y que lo tengan ahí esperando. Decía mi amiga que: "No le digan al señor 'Estoy para servirle'"... porque para eso estamos, para servirle la comunidad. O sea, el que seamos maestros no nos coloca en ningún otro estatus, en ninguno. No somos nada diferentes, nada.

Este chico que te digo que no tiene una edad mental acorde a su edad cronológica, no nos habla de usted. Y una maestra casi se corta las venas por qué le dijo... le habló de tú.

P.- En general suelen referirse de usted.

S.- Por lo general. Y, "es que me faltó al respeto", "¿Por qué te faltó al respeto? ¿Qué te dijo? ¿Qué te hizo?", "Pus es que me habla de tu". "Ay maestra, por Dios. Eso que. Eso que, maestra, a mí también me habla de tu", "No. Es que no tenemos que permitirselo". "Ay, pero si no me quita... ¿Qué te quitó? A ver, dime. ¿Qué dejaste de ser la maestra?". O sea, que nosotros nos sintamos en otro estatus es diferente, pero estamos al mismo nivel que cualquier persona. Y el nivel no nos lo da el que nos hablen de usted o nos hablen de tú, eso no nos da el nivel, realmente. Yo siempre he dicho que hay otras cosas que nos da el nivel como maestros. Y esas cosas, pus hay que ganárselas.

P.- También.

S.- Así es. Así es.

P.- Pues muchas gracias nuevamente. Me quedo como mucho más claro hoy ¿no? este momento en particular, que también es un momento que nos está interesando enfocarnos, por todo lo que está pasando. Pues, nada más comentarle que me gustaría seguir en contacto cuando esté parte de la investigación y del escrito, compartírselo. Y también mandarle un reconocimiento por estar participando en esta investigación. Que, bueno, nosotros apreciamos mucho, mucho que nos estén compartiendo y dando su tiempo y su experiencia

¿no? Que básicamente eso es lo que nos aporta mucho como para poder seguir pensando. Entonces, bueno, en ese sentido nada más agradecerle y comentarle eso, que me gustaría, claro, en algún momento mantener la comunicación...

S.- Claro que sí.

P.- ... y mostrarle lo que se hizo, y claro sus comentarios, y todo. Pues muchas gracias y que tenga muy linda noche.

S.- Igualmente, que descanses

P.- Que pase muy lindas fiestas.

S.- Igualmente.

P.- Gracias.

S.- Sí. Bonita noche, igual.

P.- Gracias, hasta luego.

S.- De nada. Estoy para servirte. Hasta luego.

P.- Gracias

Entrevista a fundadora de una escuela preescolar en la Ciudad de México

P- Nada más si me puedes contar cómo fue que empezó el proyecto. Pero no, primero si me puedes contar un poquito de tú qué haces, de tu formación.

Pe.-Bueno pues mi formación es de psicología, yo estudié psicología. Y de ahí, pues fue como que siempre me interesó la clínica. Y en ensayos, y en acompañamientos y en preconsultas durante la carrera que nos fueron orientando en prácticas. Cuando yo empecé la clínica como que algo me faltaba, no me tenía satisfecha. Entonces probé otras cosas y después me quedé en la Gestalt. Y yo creo que también tiene que ver con esto, ahora que pienso, porque siento que he agarrado de todo, psicoanálisis, Gestalt. Y cuando conozco Gestalt en consulta, pues como otra apertura, otros enfoques. En sí la misma finalidad, pero te abre a otras cosas. Entonces, a mí me llamó mucho la atención eso. Además de que, yo creo que justo cuando yo estudio Gestalt mi vida como que tenía más sentido para mí ¿no? Entonces podía... no sé si eso coincidía, porque yo sentía que podía trabajar más cosas de mí en el Gestalt. Pero no sé si era por la teoría o por mi época de vida, que tenía más sentido.

Después de eso, pues a mí siempre me gustaron la edad adulta mayor y los niños. Siempre. Entonces primero me fui a psicoterapia de juego. Y creo que también ahí aprendí muchas cosas. Y luego, después lo mezcle con los adultos de la tercera edad. Y es que yo creo que mi maestra ahí,

que me explotó todo eso de los niños fue mi abuela. Porque con ella hice muchos trabajos de psicoterapia de juego.

P.- Ella ¿a qué se dedicaba?

Pe.- Ella, pues 96 años, ama de casa. O sea, se quedaba en la casa. Le gustaba cocinar y preocuparse y ver la tele. Ese era como su hobby. Y, sin embargo, su historia es como muy... su historia era muy, muy carente, muy ignorante. Entonces debido a esa ignorancia, a esas carencias, pues obviamente su vida fue como muy compleja. Y muy dolida, debido a esas carencias, o a esas ignorancias. Entonces, yo siempre fui como muy apegada a ella, pero por el lado de recuperarla. No recuperar esa ignorancia, si no que más bien se diera cuenta de que las cosas no eran así. Por ejemplo, ella odiaba a los hombres ¿no? así literalmente odiaba a los hombres. Que tenía su razón, mi abuela fue violada. O sea, la entiendo. Pero, no aprobaba ningún hombre. Y así fue la historia, fue mi abuela, fue mi mamá, fue su otra hija, mi tía, mi hermano incluso, de alguna manera, y yo. Entonces, todas venimos así como en un matriarcado bien fuerte. Y era algo que yo deseaba romper. Yo quería romper eso. No directamente, pero yo quería como cambiar todo eso. Y bueno, trabajé mucho con ella, creo yo.

P.- ¿Con juego?

Pe.- A través del juego, a través del acompañamiento. Eso, el acompañamiento me dio todo. Todo me lo dio. Aprendí mucho a acompañar con ella. Porque acompañé en el silencio, acompañé en el juego, acompañé en sus quehaceres, en... estar con ella. Como... entenderla, eso me ayudó mucho. Y ya después, también hice un trabajo corporal con ella. Porque estudié danza. También mi sueño era hacer danza para personas de la tercera edad. Y bueno, después llegué a trabajar a un asilo. A promover lo que yo había hecho, un proyecto de danza. ¿Cómo se llamaba? "Danzar para la vida". Entonces lo lleve al asilo y me gustó muchísimo. Pero como que no dejaba de lado lo que es la terapia de juego. O sea, yo seguía viendo en ellos como mucha capacidad para desarrollar eso que a mí me habían enseñado. Tanto en clínica, como en esa especialidad, en terapia de juego.

Y pues pasa que me retiro de ahí justo por mi abuela. Porque dije: "Bueno voy a dedicarle más". Me gustaba mucho acompañarla, estar con ella. Y ya después de eso me caso y tal, y me embarazo. Entonces, cuando yo me embarazo... Bueno aquí hay dos cosas, cuando me embarazo siento que resuelvo muchísimas cosas con mi abuela. Fue que logré... o más bien, ella logró como reconciliarse con esta parte de la vida. Porque ella odiaba toda esa parte de las embarazadas, decía que eran unas cochinas y así. Entonces, bueno, desde que entra a la casa, a la familia, fue un cambio. Porque dije: "Es mi novio y aquí se respeta". Le costó mucho trabajo. Pero creo que todo eso fue un proceso, un proceso, un proceso. Pero ya cuando me ve embarazada, si siento que se le vinieron muchísimas cosas. Y yo le hablaba y le decía: "Mira, es que ve esto, que bonito..." y ella "Ajá. Si. Ya. Cállate, no seas cochina". Así me decía. Y, o sea, a mí me daba risa porque yo sabía que lo quería. Como que en realidad era más su poder de años ¿no? Y ya de repente me sentaba a ver

películas con ella, y ya veía que su mano estaba en mi panza, y cositas así. Y yo decía: “Bueno, si lo quiere, esta contenta”.

Y bueno, cuando pasa, yo digo: “Bueno sí, tengo lo de terapia de juego”, pero ¿qué pasa antes? Antes de esto yo siento que pasan otras cosas. No sé. Entonces, no sé, tenía una parte ahí hueca. Como que yo sentía que me hacía falta saber algo. Y, no se como fue, que encontré la filosofía, la filosofía Montessori.

P- ¿No te acuerdas en qué momento?

Pe.- No me acuerdo qué fue lo que detonó. La verdad es que no lo tengo registrado eso. Pero empecé como a ver el programa de lo que estudiaba. No es cierto, no es cierto Pam, eso fue después. Porque ahí tenía la intriga, en el embarazo tenía la intriga, pero no fue cuando lo estudié. En el embarazo tuve la intriga, y estuve buscando y así. Pero la verdad es que mi embarazo fue lo mejor de mi vida. Así, lo mejor de mi vida, porque yo pude hacer todo lo que yo quise. Todo, todo, así... dije: “hasta me podía morir ¿no?”. Estaba muy feliz. Pero ya me acordé, que nace... ya me acordé de que Fátima nace, y entonces es cuando yo... Me salvó, yo creo, porque después me doy cuenta que estuve dos años y medio deprimida y en un puerperio literalmente. Y hundida. O sea, no sé porque nunca, a pesar de que yo sabía, no pedí ayuda. Estuve hundida.

P- Pero, en el momento no sabías.

Pe.- Como que no sabía. O sea, si sabía, si sabía. Claro que sabía, pero como cuando te pierdes y estás perdida y... “estoy perdida”, así. Pero lo que sí hice fue estudiar la filosofía. Porque mi mamá siempre... siempre mi mamá me ha empujado, desde siempre: “¿Quieres esto? Vas”, “¿quieres esto? Vas”. Y yo decía: “No, pues ora si ya no puedo nada”. Así. Yo pensaba así, porque Fátima mamaba todo el tiempo. O sea, literalmente. Yo como: “Ahora si yo no” y mi mamá decía: “No, no”. Decía: “puedes descargarte, guardamos la leche y le damos en la mamila”, “Tranquila, o sea, no”. Y yo: “¡Ah claro! Si es cierto ¿no?”. Claro, tenía yo mi sacaleches y sí. Y eso me nivelo un poquito, sino hubiera estado como muy hundida.

Y empecé a estudiar. Mi suegra y mi mamá me ayudaron muchísimo. Porque un sábado la cuidaba mi suegra y un sábado mi mamá, para que yo estudiara. Y, pues más o menos eso me ayudó muchísimo, creo yo ahora que estoy pensando, me ayudó. Y bueno, ya le estudié y yo me enamoraba, decía: “Quiero saber más y más”. Pero siempre como que me detenía, porque, como que llegaba y todo era Fátima. Y a veces como que no podía hacer más cosas porque... no sé, era feo. Todo era Fátima y todo era chichi, y a veces yo no me podía ni bañar. Fue una época bien difícil. Todo lo que tenía en alto en mi embarazo, todo se invirtió. Nació Fátima y se muere mi abuela. Y cosas bien feas, o sea, bien feas. Odié a A como no tienes idea, porque él continuó su vida como si nada. Él se iba a trabajar a las seis... Bueno, no como si nada, pero ese era mi pensamiento de ese momento. Me acuerdo mucho, porque se iba a las seis de la mañana a trabajar. Y yo desvelada, así en la cama, dando chichi a Faty, y él se iba. Y regresaba él como a las 8 de la noche... en la misma

posición Pam. ¡Con la misma pijama! Ay, no, no, no, era así, horrible, horrible. Y me acuerdo de que me veía, y yo así... no podía yo hacer nada. Pero bueno, eran unos días feos. Más que los sábados, los sábados eran como Uff. Salir sin un pañal era como ¡WOW!

Y bueno, así fue como empecé a estudiar. Y ya después otra vez mi mamá: "No, si te gusta sigue. Sigue." Y yo: "Ay, es que viene una especialidad de preescolar". A mi me encanta esa edad. "¿Y por qué no la estudias?" y yo: "No, ya sería mucho, es como un año más", "¿Y qué?". Y resultó que era más cerca de mi casa. Antes me iba a Xochimilco, y ya la especialidad la tomé aquí, a unas cuadras de aquí.

P- La formación de Montessori ¿cuánto es? ¿cuánto tiempo es?

Pe.- Fue un año. Fue un año que hice la formación, un año. Y después de eso fue como la formación teórica digamos, que es pura filosofía. Y hacer una especialidad, digamos que, para estar en un ambiente, en un grupo, era ya hacer una especialidad. Que básicamente lo que haces ahí es que te enseñan cómo trabajar los materiales, es eso. Y esta otra, esa especialidad, la terminé en un año. Pero, ya a mí se me hacía como... o sea, si quería, y dije: "Ay, un año" ¿no? Y sabía que las tareas iban a ser más pesadas, y yo: "no pus como". Pero mira, afortunadamente a mí siempre, siempre, siempre me han ayudado muchísimo. Aún en mi depresión, aún en mi puerperio trágico, mi mamá todos los días iba por mí para llevarme a desayunar. Y "ándale báñate". O sea, ella lo veía, así como: "Ay sí, no". Y yo así, por dentro estaba desecha. Pero gracias a ella, salía a la calle y regresaba. Podía vestirme, podía arreglarme un poco. Y ella me dijo: "Si tú quieres, pues estudia", y pues... sí, no voy a desaprovechar. Y A siempre ha sido de la idea que haga lo que yo quiera ¿no?

Y, pues ya, estudié. Y fue padrísimo. Y, de hecho, como que... no me obsesioné, pero si me... si lo tenía mucho en mi mente, porque yo cuando veía la escuela donde estudié la especialidad dije: "Aquí quiero que venga Fátima". No sé porque la vi y dije: "Aquí, aquí quiero que estudie Fátima". Y yo: "Ay mamá", le decía a mi mamá: "Quiero venir a esta escuela, quiero pedir informes". Y cuando me enteró de que ahí daban la especialidad dije: "No, sí, me meto a estudiar".

Entonces entré, y me encantó la escuela, me encantó. Y la que me dio la especialidad es la hija de la directora de ahí. Entonces, no sé, como que ella... su figura me hizo como un choque, porque la admiraba, me gustaba verla, pero a la vez no me gustaba. O sea, como que a la vez la veía tan ortodoxa, y tan dura y seria. Tenía dos niños ¿no? Tiene dos niños. Entonces, me gustaba verla porque me gustaba mucho su claridad, me gustaba mucho su amor por la filosofía. Pero de repente era como muy... así ¿no? "No, y si llegas tarde... no, aquí compromiso". Así como sería ¿no? Y luego la veía, así como impecable, y yo decía: "No, yo no. No entro aquí porque yo no soy así". Yo tengo que ser un poco más... más flexible. No podría ser así, pero a la vez me gustaba. No sé, como que me gustaba mucho, me intrigaba. Y la veía, la observaba y me gustaba como daba las clases.

Y bueno, en fin, fui conociendo mucho a través de ella, me fue recomendando muchas cosas. Al final no nos hicimos amigas, pero si llegamos a hablar mucho, mucho. Porque al final, pues si me salí con

la mía, metí a Fátima ahí. Y yo soñada, me encantaba. Y me costó mucho trabajo porque era cara la escuela, pero hice locuras Pam, hice locuras.

Tengo 32 años, y desde mi existencia no conocí a mi padre. Entonces cuando nace Fátima también me dije: “No, yo tengo que saber bien de quien soy”. Mi mamá es producto de una violación y yo soy producto de, digamos entre... pues no creo que haya sido un amor, pero más como de engaños, digamos. Como tal no fue una violación, pero no fue tampoco un amor ¿no? Entonces dije: “No, pus yo quiero buscar”. Para no hacerte el cuento largo, busco a mi padre, lo encuentro, nos vemos, platicamos. Y es un hombre interesante, trabaja para la tierra, es de Hidalgo, no sé que... Y tiene muchísimo dinero, y fue gracias a él que puede pagar, y eso con beca. Con beca \$3000. Nos costaba mucho a Abran y a mí, mucho. Y, él me ayudó un poco a eso, y yo me sentía soñada ¿no?

Entonces, uno de los compromisos de la escuela, de los niños que estuvieran becados ahí, era que participaras en la comunidad de la escuela. Y yo era la primera, ahí estaba, ahí estaba en las juntas. O sea, como que fui conociendo mucha gente, muchos papás... pus sí, más grandes que yo. Porque todos los papás eran como treintones, cuarentones, de dinero. Y yo ahí una escuincla, ahí con short. Pero me gustaba, como que fui relacionándome con otro tipo de gente.

Y bueno, pues pasa eso y viene la pandemia. Y yo me sentí muy mal, porque dije “¡No! Venían muchas cosas padres para Fátima”. Venía un campamento, me acababa de... esta maestra que te digo que yo admiraba y todo eso, me acaba de dar una beca completa para un taller con ella, de teatro. Y yo así: “¡No, por qué!”. Ya que había logrado que Fátima entrara a la escuela, pandemia ¡no!

P.- Y ¿qué hizo la escuela?

Pe.- Eh... Cerró.

P.- ¿Cerró?

Pe.- Sí. Al principio pues estaban viendo. Pero pues es preescolar y los niños, pues en la pantalla... muchos dijeron que no. Yo fui una de ellas, dije: “No”. Y, sin embargo, querían seguir cobrando lo mismo. Entonces, eso fue lo que obviamente no. Y ellos no cedieron, o sea, ellos no cedieron a bajar ¿no? Y terminaron cerrando. Entonces yo me sentí así de: “No, por qué”.

Entonces fue así... fue feo. Y A no estaba aquí, estaba en España, porque estaba haciendo una investigación en su tesis y se fue a España. Estaba en la maestría... si creo que si era en la maestría. Estaba... es que no se si en la maestría o especialización. Tengo problemas con sus cosas porque justo fue mi puerperio y eso. Se fue, entonces yo decía: “¡Nooo!”. O sea, más trágico el asunto, yo sentía que ya no lo iba a ver y yo: “Ay no”, horrible. Todo se resolvió, llegó y pues fuimos muy felices, qué te parece. Mes y medio muy felices. Así de que nos encerramos los tres, nos fusionamos así bien padre, porque... pues era muy padre. Fátima ya tenía dos años, dos años y medio, y... sí, dos años y medio. Y, pues no sé, fue muy padre estar los tres juntos y... No sé como fue, pero más o

menos me organizaba con ella. ¡Ah! Ya se por qué, porque A no trabajaba. A no trabajaba y él nos hacía de comer.

P.- Estaban los tres juntos.

Pe.- Esa era como la nube, así ¿no? Los tres juntos, y, además, yo jugaba con Fátima. O sea, padre. Nos organizamos muy bien. Fátima se dormía, yo podía estar con A, hacíamos ejercicio juntos, o sea lo ideal, o bueno, al menos para mí en ese momento. Y después, pues él algo tiene que hacer... ¡Ah! la tesis, la tesis. Y pues era así de todos los días, y además trabajos y tareas, y muchas cosas. Y encerrado ¿no? Porque pus no salíamos, y yo con Fátima, y yo sola, y yo en la casa como que otra vez... como que vino todo eso, la recaída y así.

Y pues no, no me sentía bien y dije: "No, pues tengo que hacer algo ¿no?". Y pues más o menos me organizaba, pero ya era organización de Fátima y mía. O sea, ya A casi que no lo incluía porque sabía que él tenía que estar trabajando. Y entonces, resulta que regresó, bueno no es que regrese, sino que otra vez nos volvimos a unir con G. G es un vecino mío que tiene su historia, pero, ese niño, pues fue como mi hijo adoptivo. Mucho tiempo vivió en mi casa. Pero en esta época del año nos separamos. Vuelvo a unirme con él y con su papá. Y creo que, a partir de ahí comienza mi historia. Porque, siento que ellos me rescatan, así, me toman así... Me rescatan ellos dos.

P.- ¿Con el papá de G?

Pe.- Sí. Y los dos... (llora y la abrazo) Ay, si te contara. Es que están a punto de irse, por eso estoy así. Ya se van

P.- ¿A dónde se van?

Pe.- Se van a Veracruz.

P.- O sea, ellos son tus vecinos y siempre has tenido relación con ellos.

Pe.- Sí, desde que llegaron. Desde que llegaron, sí. Pues adopté al niño.

P.- ¿Cómo lo adoptaste?

Pe.- Eh, pues es que un día, yo subo a tender a la azotea de mi edificio y subió a tender también una vecina, entonces me dijo: "Oye, ¿tú no sabes de una escuela para un niño de 3 años? Y yo me quedé así... pues mi hija tiene más o menos la misma edad, seis meses menos... No, más. Y le dije: "Pues sí, sí. Yo también he buscado escuelas". Entonces, como que de ahí me llamó la atención, y me dijo: "Ay, lo que pasa es que le voy a rentar a un chavo que viene de Europa, y trae a su hijo. Entonces me está preguntando que si hay un lugar para donde meter a su hijo y así". Y le dije: "Ah sí", y ya, le di unos nombres de unas escuelas, incluyendo la de Fátima. Y, entonces un día A y yo y Fátima estábamos desayunado, y escuché al niño, y dije "A es él", y dijo: "¿De qué me hablas?", "Es el niño, el niño que estaban preguntando. Que iba a llegar un inquilino, le iba a rentar". Y no sé, o sea, yo no soy así atrevida, pero yo abrí la puerta.

P.- ¿Para verlo?

Pe.- Para verlo. Y me paré y puse mi cara de... “Hola” (risa). Así, o sea, pero, no sé por qué. Dije: “Hola”. Y no, no me la vas a creer, vi al niño y dije... Mmm, igual y está muy loco lo que te voy a decir, pero dije: “Ese niño es mío”, así. No sé, no lo dije, pero cuando lo vi se me hacía... No lo abracé, porque dije: “No sé como sea su papá” ¿no? Entonces, el chavo se me quedó viendo, así como: “Ah, hola”.

P.- ¿Solo estaba con su papá?

Pe.- Sí. Entonces, si se me quedó viendo así de: “Ah, pus hola ¿no?”. Y ya le dije: “Ah pues, perdón ¿eh? Yo soy Adriana y vivo aquí, y no se qué... Y tengo una hija” y “Ay perfecto, ¿oye crees que te lo pueda dejar?”. Así me dijo él. Y yo: “No, espérame. Sí, pero... pasa a mi casa, si quieres pasa a mi casa”. Y cuando entró a mi casa dijo: “No, perfecto ¡Wow!” no se qué... Porque tenía cosas para Fátima y así. Y pues venían de África... “No, perfecto, wow, G..” no sé qué... y me lo dejó. Y yo “Oye, pero, qué... necesito saber algo del niño ¿no?”. “Solo es un maleducado. Es muy maleducado, pero, te lo dejo. Te paso mi número por cualquier cosa “. Y yo: “No, pues obvio pásamelo”, y pues ahí empieza todo. Y ya de ahí, pues si, Gaby tiene sus problemas, viene muy solo, con mucha falta de muchísimas cosas. Pero justo eso es como que lo que me enamora. Si físicamente me enamoro... todas esas faltas me enamoraron.

Y pasó el tiempo y obviamente tuvimos más relación. Nos veíamos muchísimo, hice muchas cosas con Fátima. Porque Fátima todo su mundo la protege, la quiere, la ama y la adora, y este niño es muy brusco, y llega y ¡Puj! ¡Puj! Entonces, me gustó, por ejemplo, que Fátima se aprendiera a defender, que aprendiera a alzar la voz, ese tipo de cosas. En fin, me costó mucho, muchísimo, hasta para mi familia. Porque mi familia si fue complicado. No le gustaba ver al niño como se portaba, que tratara mal a Fátima, pero no me importó. Los únicos que me importaban era A y mi mamá. Si mi mamá y A aceptaban al niño, a mí no me importaban los demás. Entonces, A siempre como que lo aguantó, hasta ahora, ya veo que ya no.

Pues así fue, desde hace dos años. Entonces, retomando lo que te platicaba, cuando A vuelve a la tesis y eso, en plena pandemia, ellos regresan conmigo. Digo regresan, porque nos volvimos a hablar. No me acuerdo porque en sí nos habíamos dejado de hablar... ¡Ya me acordé! Porque llevé al niño con otra familia y eso a mí no me gustó. Y bueno, regresaron y entonces hicimos nuestra vida en la azotea, así tal cual. Nos organizábamos y nos subíamos a hacer juegos. No sé, platicábamos, reíamos, jugábamos, todos, los cuatro. Nos íbamos al parque, y así, todos los días, creo. Entonces, de ahí me vino, de ahí surgió todo esto. Porque, pues yo quería seguir trabajando con ellos, pero me hacían falta los niños. Y, además, como que me hacían falta niños que hablaran con Fátima, porque Gaby en ese momento el lenguaje no lo tenía como tan bien elaborado. Y sus periodos de concentración eran muy muy fugaces, y muy pequeños. Entonces, yo quería niños, sinceramente más regulares, para Fátima.

P- Tú después de la especialidad ¿estuviste trabajando en Montessori?

Pe.- No, nunca me metí, nunca me metí. Lo único que tuve es que me metí al servicio social ahí.

P- Ah, OK. Ahí lo estabas haciendo.

Pe.- Ajá, y es lo que tengo de aprendizaje, un mes de ese servicio social. Y lo que pude absorber de un Montessori es ese mes. Nada más. Entonces, así como que, pues no invento, pero me acuerdo mucho de ese mes y trato de hacer cosas. Pero, pues de ahí surgió. Entonces, cuando íbamos al parque, pues obviamente había muy poquita gente ¿no? Y los niños que llegaba a haber, era así como... ¡Un niño! Y entonces corríamos y estábamos con ese otro niño. Y esos poquitos niños que llegamos a ver en el parque, son los que estuvieron conmigo en la casa. De ahí son, del parque.

P- Y ¿cómo fue ese encuentro con esos niños?

Pe.- Pues, fíjate que me sorprendí muchísimo, porque Fátima era así como... veía un niño y corría. Haz de cuenta como su primo, que no ha visto en dos años, y tuvo una relación muy padre y se vuelven a ver. Y nosotros, así como: "Bueno". Entonces, ya era como obligado saludar a los papás. Y yo le decía a Tomás, Tomás es el papá de Gabriel: "Es que yo quiero hacer algo", y dijo: "Ah, pues sí". Y él me decía: "Sí", y yo: "Ay sí, ¿cómo le haría? Pues mi casa ya más o menos está, tengo tanto... ¿Y si les digo que vengan?". Y así empezó todo. Entonces, yo empecé a armar como, como una cartita de bienvenida. Y de ahí partieron muchas ideas... "Ay, pero me gustaría hacer esto", "Voy a poner esto", "No, un regalito, como para hacerlo más formal", y así fue.

P- Cuando tu invitabas a los papás ¿qué decían?

Pe.- Obviamente, mi intención era que los papás me conocieran. Porque incluso tuve un niño, por ejemplo, que yo el trato lo hice con su papá. O sea, su mamá no figuraba en ese momento. En el parque nunca iba su mamá. Pero, al final, el primer día que llegó el niño me lo llevó la mamá. Y yo así de: "Pásele, para que vea donde va a estar su hijo", "Ay, nos vemos ¿eh? Bye, bye", y se fue. Y yo: "Bueno, pues está bien", o sea, como que fue así. Y yo lo que hice fue hacer una reunión por Zoom antes, y les pasé por video, les enseñé mi casa, el baño, todo. Porque yo dije: "Pues yo no les voy a mentir. Yo les voy a enseñar donde estoy. Aquí", que me digan ahorita si sí o si no le entran.

P- La invitación era ¿a una escuela? ¿era a estar juntos?

Pe.- No tenía nombre. No tenía nombre. Dije, vengan. Yo soy tal, y hago tal, y estas cosas hago yo. Y la invitación es para niños de 3 a 6 años, con un horario de 10:00 a 14:00. Y yo hice esa reunión justo para que conocieran, pero todo fue por Zoom. Y llegaron los niños, y ya. Como estoy en un edificio, en planta baja hasta el fondo, nunca me di cuenta... sinceramente no me di cuenta qué niños tenía. Podía tener una idea por cómo veía a los niños, o sea, vestidos. Tú te das cuenta, cómo son, cómo llegan los niños, lo que te platican, lo que te dicen. Y resultó que muchos de esos niños venían de una posición económica alta. Y bueno, pues se fue dando que conocí a los papás. Que eso, creo ha sido lo más bonito, como conocerlos. Lo tenía previsto yo de agosto a diciembre, y en diciembre

me dijeron: “Oye, qué onda. Siguen sin abrir las escuelas”, y yo: “Pues, sí no, que pena. Yo ya ¿no?”, “¡No! Como que ya, ¿no vas a seguir? ¿Qué voy a hacer? No sé que... Y mi hijo...”. Y yo: “No, pues déjame pensar”, porque yo lo tenía previsto de aquí a diciembre. Pues todos seguían, así como que “No, sí. Claro que vamos a seguir”. Ah, para empezar, tenía lunes, miércoles y viernes, eso era. Yo, porque pensando en la pandemia, así que no sea... pero me empezaron a referir a otros niños y dije “Bueno, va. En septiembre abro martes y jueves”. Un grupo de martes y jueves, y otro grupo lunes, miércoles y viernes. Y sí, llegó otro grupo de martes y jueves. Entonces ya, fue hasta diciembre.

Y después, en enero lo volví a abrir, y después ya fue hasta junio. Y dije: “Qué voy a hacer”, porque la verdad era un trabajo súper cómodo, yo despertaba, desayunaba, daba un pasó y era mi trabajo. Era muy padre, y en mi casa... la verdad muy padre. Mi gente que contraté que me ayudara, pues fueron mis amigas que en algún momento yo conocí, eso me encantó. Llevé a una recién mamá, que... como que yo empecé a empatizar mucho con las mamás. Le dije “Vente, tráete a tu bebé”, y empezó a ir, ella con su bebé de 3 meses, así llegó.

P- De inicio, para ti fue como que Faty pudiera estar con otros niños.

Pe.- Si, eso fue lo primero. Fátima y Gaby, que ellos pudieran tener... que no vivieran eso. O sea, que no vivieran el distanciamiento, que no vivieran el feo. ¿Sabes qué otra cosa me impulsó mucho a hacer esto? Cuando Fátima una vez se subió a una resbaladilla, y no sé por qué ella quiso abrazar a una niña, y entonces la niña se bajó rápido la escalera. Pero antes le dijo: “No”, y se bajó, fue corriendo con su mamá y le dijo: “Esa niña me quería abrazar”, una niña más grande. Y la mamá le dijo: “Ay sí, no, hazte para acá. No”. Pero, yo entiendo que, por el contacto, por el miedo, y la pandemia ¿no? Tenía miedo. Pero Fátima fue así como: “Qué pasa, porque no me...” Y yo: “Ay, no te preocupes. Es que hay momentos en donde no queremos abrazar”, o sea, a ella le expliqué. Pero eso para mí fue como... (expresión de sorpresa). Lo niños ya empiezan... y una niña más grande que Fátima, pero chiquita finalmente, ya empiezan como: “No, no te tengo que tocar”, y a mí eso me pareció grave, y yo dije: “No. No puedo permitir eso”, y por eso hice esto.

Sanitizaba mi casa cada mes y sí me daba miedo. Tenía un doctor que me respaldaba ahí. Él fue también el que me empujó y me dijo: “No pasa nada. Por tantos metros de... no, que sé que... y no sé cuál”, me dijo: “Hazlo. Caretas... no sé qué”. Yo empecé con careta y cubrebocas. Pero los niños no, o sea, los niños tienen que seguirse viendo, seguirse hablando. Tienen que comunicarse, tienen que jugar. Y por eso fue.

Metí a G, metí a Fátima y metí a los niños que me encontraba en la calle. Bueno, en el parque, porque ni en la calle había niños, en el parque. Y fuimos armando como ese grupito, y unos niños le hablaban a otros niños. Así como que se fue extendiendo. Y después aparece el grupo de martes y jueves, y eso. Me gustó mucho, mucho, porque como que conocí gente.

Y ya en junio, me ayudó mucho que armaba salidas también, creo yo. Armaba salidas como: “Vámonos a Xochimilco a sembrar”. Iban los papás, entonces, eso se prestaba como a conocernos

más. Y eso me gustó mucho, conocernos, platicarnos, entendernos, apoyarnos. Y ya, después si generó tanta confianza al grado de que a veces las niñas me las dejaban en las tardes, pero ya no era de escuela. Yo les decía: “Voy a ir al parque con Fátima” y “No, sí. No te preocupes”, “No puede comer dulces” y así, y “Bueno, está bien”. A veces si me sentía como responsable ¿no? porque eran niños ajenos y no terminaba yo con una parte. Porque yo sola con dos niñas no me sentía tan segura. Pero jugábamos en la casa y así. Es más, hasta van a casa de mis suegros los niños, pero, pues yo siento que se generó esa confianza.

Y, ya en junio, buenos desde antes, me empiezan a decir los papás: “Oye...”. Me empiezo a enterar de que los niños, pues están inscritos en el colegio Williams, en el colegio Liceo francés, en el colegio suizo ¿no? Colegios, pues de mucho, mucho, mucho alto valor económico y yo: “¡Ah! OK”, “No, pues si, cuando abran su escuela está bien”. Entonces, muchos me dijeron: “No, es que queremos que se quede contigo” y yo: “Pero, es esto lo qué tengo, mi casa”, “No, sí. Pero por qué no piensas en algo más”. Me ayudó mucho que formamos un grupo de gimnasia por las tardes en casa de uno de los niños, y ahí pues nos reuníamos las mamás mientras ellos hacían su clase de gimnasia. Y pues ya éramos como más amigas, platicábamos mucho. Y una de ellas se dedica a los de bienes raíces. Entonces, ella me ayudó como a buscar y así, dijo: “Vas Adriana, no sé qué”, “y tu haz esto”. Eso si como que fue otra cosa también muy bonita, porque todas me ayudaron. Otra que es abogada, me ayudó también a otros procesos legales que yo, pues ni por aquí. Como que cada quien fue poniendo su granito de arena.

Y ya después, lo último que pasó es que yo dije: “Bueno, voy a continuar de agosto a diciembre, este año, en mi casa. Y en enero nos movemos a otro lugar” y todos: “¡Sí! Padrísimo. Muy bien”, yo: “Ah bueno, va”. Entonces, tengo de agosto a diciembre en mi casa. Y resultó que encontré esta casa y... es que todo se fue dando, así, como que todos se fue dando. Y conocí a esta señora de aquí, y te digo que yo tengo algo con los viejitos, con los de la tercera edad, no sé, me gustan. Y es una señora ya grande y ella como que... pus le caí bien, yo creo. “Ay sí”, me mandaba mensajes, “Y ya voy a quitar el letrero”. Y yo me sentía de: “No, espérese, déjeme pensarlo bien”, “No, sí. Yo tengo buen ojo, es para ti esa casa”. Yo sentía una responsabilidad de aquí al cielo y decía: “No, es que no”.

Y tengo la fortuna también de que la gente me apoya mucho, mis suegros, toda la familia de A está conmigo, todos, mi mamá, y mi suegro principalmente me dijo: “Vas”, “No, tú vas. Tú no te preocupes. Mira, hacemos esto... aquí y acá”. Yo dije: “Pus ya. Si tengo ese respaldo ¡Va!”, y ya me aventé... y el de los papás ¿no? principalmente. Entonces, antes de decirle que si a la señora de aquí, los volví a reunir a los papás. Les dije: “Miren, está pasando esto. Hay una propuesta así y asado, una casa, no sé qué...”, “Vas”, “Pues vas, vas”, y yo: “¿En serio?”. O sea, como que yo quería como que me dijeran: “Sí Adriana. No pasa nada. Hazlo”, y así fue.

Yo creo que lo que nos unió mucho, fue justo en un período de mucha carencia, que fue la pandemia, se sienten como rescatados con sus hijos, porque muchos traían muchos problemas. Había niños

que no hablaban, porque ya tenían un tiempo encerrados. Tuvieron regresiones los niños, dificultades de pareja, dificultades económicas, dificultades de muchos tipos. Y yo creo que lo que ayudó mucho es que a mí me gusta mucho hacer esto, yo mandaba hablar a la mamá, en ese tiempo lo hacía por Zoom, “A ver, qué está pasando”. Eso siempre va a gustar, “Pues es que me está pasando esto”, “No, pues mira, vamos a tratar de hacer esto”. Esa parte como “Fuu”, de soltar y de mirar otras cosas desde otro punto de vista, creo que ayuda mucho. Y yo creo que lo que me encanta de la filosofía y los niños, eso fue lo que rescató.

P- Y ahora que han estado acá, ¿ha sido distinto a cuando estaban allá en tu casa?

Pe.- Fíjate que para los niños yo creo que sí. Los niños quieren regresar a la casa.

P.- ¿Así te dicen?

Pe.- Sí, que cuando vamos a ir a la casa Montessori. Y yo: “Es que, yo les di esto para que estuvieran más cómodos”. Algo les daba la casa ¿sabes?, siento que algo les daba. Y a mí, en mí como que me ha dado más trabajo, en el sentido de que me siento responsable de muchas cosas. Como que me siento responsable de la casa, del mantenimiento, como que siento que son más cosas. Antes era solo de mi casa y como que los repartía con A. No sé, algo tonto, el internet, por ejemplo, la comida, no sé, como que lo repartía con A. Y ahorita es como, hújole, el seguro de los niños, el trámite de hacer la escuela y hacer calendarios, porque hago calendarios con ellos. Y, muchas cosas, o sea, como que me siento responsable. Pero a la vez cuando entro aquí y trabajo aquí, digo: “Qué chido”, como que exhalo. Y luego veo a mi suegro que está aquí, como que me siento protegida. Estoy con Ches, como que después veo y digo: “Ahh, estoy en mi familia”, “Estoy en mi casa. Estoy con mis niños, son los niños que yo conozco desde hace tiempo”.

Cuando vienen las mamás, si procuro que la atención siga siendo la misma, pero cuando veo a las mamás y me hablan: “Oye Adriana, ¿cómo te fue ayer?”, yo digo... con esa confianza, me gusta demasiado. Como que digo: “No estoy trabajando”, es como yo les decía a ellas: “Soy una guía para los niños”, o sea, en realidad el trabajo lo hace menos. Yo lo que hago es guiar, es cómo un placer, verdadero placer. Porque además veo a mi hija trabajando, y eso es lo que más atesoro, verla yo, como se desarrolla con otros niños, es un agasajo. Al principio yo peleaba eso, decía: “Es que Fátima, no quiero que esté conmigo. No”.

P.- ¿Por ser su maestra?

Pe.- Si, yo decía no. Pero, me ha enseñado muchas cosas eso, a ella también. Y que sabe que en ciertos momentos no puedo, no puedo estar todo el tiempo con ella. También hay reglas, también hay límites. Eso ha sido como también un reto, pero creo que lo lleva bien, o lo entiende bien. Hay veces que le cuesta más trabajo, claro. Hay veces que no tanto. Pero si, verla trabajando es un agasajo, así infinitamente. Cómo ver a todos los niños también, es mucho agasajo.

Entonces, si es triste porque todo lo hice, principalmente por Fátima y Gabriel... que fue un niño que yo amé muchísimo, el jueves se va. Entonces, si es como... invertí tanto Pam, tanto. Tanto de todo, tanto de todo. Pero, pues creo que valió la pena, yo ahora la veo, no está al cien, pero veo mucho avance. Y es eso ¿no? Y sé que va a suceder también con estos niños, van a crecer, van a tener que ir a otros lugares y van a llegar otros niños y ya. Esa es la historia.

P.- Muchas gracias. Está muy linda la historia. Quería preguntarte, ya nada más para terminar, para ya no quitarte más tiempo. De esa escuela que tú imaginabas para Fátima, y ahora esto que está acá ¿tú crees que eso está relacionado?

P.- Sí.

P.- Más bien, la pregunta es como ¿qué era lo que veías en esa escuela? Y, que a lo mejor ahora también pueda estar acá.

P.- ¿Qué era lo que veía en esa escuela? Amm, como que acataban bien la filosofía. Cómo el orden, en el sentido de que todo tenían como organizado, desde lo administrativo. Lo que sí yo quería cambiar, y creo que lo estoy cambiando, es esa flexibilidad. A veces eran como muy duros ¿no? Es que, ¿sabes que tuvo que ver mucho?, el ojo este de la escuela... pero también el de ser madre. O sea, porque a mí, tuve la experiencia de que a mí me hubiera encantado... que yo cuando iba por Fátima era la más feliz, me encantaba ir por Fátima a la escuela, no sabes cómo lo disfrutaba. Entonces era como... a mí me hubiera fascinado que me hubieran dicho: "¿Qué crees? Hoy Fátima le dio la mano a un niño", no sé, cualquier cosa tonta. Pero nunca me devolvieron algo.

P.- No había esa relación.

P.- Las había, pero me daban una fecha y una hora, y no más de cuarenta minutos, "Ahí te damos toda la observación, todo lo que quieras de tu hija. Ahorita es solo para salir". A mí eso como que... no. Y yo acá no, yo veo a las mamás, "Oye, que crees, hoy hizo un gran trabajo tu hijo, ya se pone los zapatos solo". Así, algo breve, pero yo veo las caras, "Wow", "Que padre", cualquier comentario. Pero eso, cuando yo hago las observaciones no les digo: "Cuarenta minutos, corre tiempo". A veces me puedo tardar hora y media, a veces dos horas. Sí es un trabajo, y tiempo, pero me gusta mucho a mí, yo lo disfruto mucho. Y ellas se sienten, así como tú: "No, ya, para que no te quite tiempo". ¡No!, o sea "estamos hablando de un niño. ¡De tu hijo!". No es quitar el tiempo, para mí es... A mí me conviene, porque yo entiendo más al niño. Si tu me dices: "Yo tengo esto, esto y esto. Y además mi tía, que a lo mejor no tiene nada que ver..." sí tiene que ver, tal vez sí. Y digo: "No importa". A veces si les digo: "Híjole, sabes que, ahorita si no, porque tengo que ir a recoger a Fátima. Ya me están esperando. Ahorita sí, lo siento". Pero no, yo cuando me siento con una mamá o un papá es: "Pues a ver, platiquemos". Y eso he de cambiado.

Y me gusta mucho de la escuela como... justo lo representa esta chica ¿no? la hija de la dueña. Me gustaba mucho toda su sabiduría, todo lo que sabía. Pero esa rigidez como que no me convencía. Y, pues trato de que sigamos estudiando, de que sigamos preparándonos. No solamente a los niños,

sino nosotros. Creo que necesitamos mucha mucha información, mucho estudio. Que no nos pase... mi abuela era un extremo, pero creo que es eso, creo que nos hace falta... Justo le decía a... no sé si tu conozcas a este chico, terapeuta "lacaniano" ... ¡C!, a él le decía eso: "Es que creo que lo básico para el ser humano es la educación". Tienes que formarte, tienes que educarte, tienes que conocer, tienes que saber. Porque lo vi con mi abuela, tanta ignorancia... su vida la sufrió, pero por esa ignorancia. Eso creo.

Y bueno, eso trato de hacer con los papás también. Y, no es que me quiera hacer amigo de ellos, no, pero se ha dado. ¡Ah! Y luego justo ahorita es como la edad Fátima. Fátima tiene la edad de todos los niños de aquí. Y son las fiestas, son los cumpleaños, entonces vamos, y ahí también se presta como a platicar más y así. Y a veces sí me conflictuó un poco entre ser la maestra, la mamá, o la directora o así. Entonces, a veces me cuesta trabajo, como que yo... no, no, soy muy torpe en esas cosas. Un papá de un niño vino a ofrecerme dinero, que si nos asociábamos y así. Mmm, no sé qué decir. Y, soy como muy torpe, ignorante, en eso ¿no?

P.- Pero, la has llevado muy bien ¿no? Porque se han hecho estos vínculos.

Pe.- Sí, pero, ya como de negocios y eso, no. O sea, de verdad yo no pensé en hacer esto, no pensaba en hacer esto. Hoy precisamente, hoy fui a la tienda de la esquina de mi casa y ya, pagué, todo, le compré una paleta a Faty, y me dijo el señor de la tienda: "Oye, ya no está tu kínder de aquí ¿verdad?" y yo: "No". "Ay, qué bueno. Ya te fuiste a otro lugar ¿verdad?, Ya tenía que ser, ya para que crecieras", y yo: "Ah". Pero me quedé pensando y dije: "O sea, hasta el señor tenía la idea de que tenía que crecer, yo no la tenía". Dije: "Bueno, hasta este señor tenía esa idea y yo nunca la tuve". Se dio, de verdad, sí se dio. Y ya, para la gente, como para esa persona, era obvio que yo tenía que crecer. Para mí no. Crecer en ese sentido de hacer una escuela grande.

Y bueno, pues eso, yo creo que los niños... la verdad es que veo a los niños y digo: "Híjole, hay muchas cosas que hacer", pero cuando veo a los papás digo: "Ay, con razón" (risa). Hay cosas que hacer. De que hay mucho trabajo, hay mucho trabajo, muchísimo. Nada más que hay veces que no quieren dejarse ayudar las personas, hay veces que las circunstancias de vida de verdad nos topan. Pero sí, hay muchas cosas que hacer y también por eso quise hacer esto. Porque, digo, no es que sea lo mejor, para nada, pero sí creo que al menos a mí me ayudó. De esa depresión que yo tuve, creo que lo que me ayudó fue la cercanía, como hablar, como escuchar otras historias de madres. Yo escucho y digo: "Ay, yo sufría por eso". O sea, no es como de meditar en el dolor y el sufrimiento. Escuchar otras voces me gusta, me ayuda, me retroalimenta.

P.- Qué chido. Está muy chido. Muchas gracias. Me encantó.