

REVISTA

AiDu

MÉXICO

01

PRIMAVERA - VERANO / 2022

EDITORIAL

AIDU Internacional

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela

Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, ILAES

Aurelio Villa Sánchez
Vigo, España

AIDU México

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México

Oscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana

Alma Rosa Hernández Mondragón
Universidad La Salle

Bertha Angelita Magaña Barragán
Universidad Pedagógica Nacional Ciudad Guzmán

Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional

Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional CDMX Sur

Martín Gabriel de los Heros Rondenil
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

Dirección

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional / UNAM

Comité Editorial

Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Gladys Añorve Añorve
Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Pedro Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

José María García Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Golnaz Iran-Pur-Zeynalova
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Clemente Lobato
Universidad del País Vasco

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Monica Lozano Medina
Universidad Pedagógica Nacional

Margarita Mata Acosta
Universidad Nacional Autónoma de México

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Fernando Velazquez Merlo
Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria

Diseño editorial, formación y fotografía

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Publicación Número: 01 Junio 2022

Revista AIDU México, año 2, No. 1, Primavera - Verano 2022, es una publicación semestral editada por la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, www.aidumexico.com, aidumexico06@gmail.com.

Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-013010315200-102, ISSN: 00-0000, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 1 de julio de 2022

PRIMAVERA VERANO 2022

PRÓLOGO

Los artículos que constituyen este número de la Revista Aidu, como todos los artículos que se publican, van aumentando el caudal de evidencia empírica y conocimiento respecto a un tema determinado, en esta ocasión: el polisémico campo de la educación. Las ideas, aquí plasmadas, son deudoras de otras que le precedieron, y también de muchas personas y de una rigurosa sistematización de evidencias empíricas teóricas y rigor metodológico. Y, también, de muchas palabras que vienen de lejos...y de cerca. Cada palabra, escrita o pronunciada, ha sido escrita y pronunciada por tantos y tantas antes de nosotros que no podemos sentirnos amos de las mismas, sino eslabones de una larga cadena de usuarios; una cadena que se desvanece hasta perderse en la neblina del tiempo.

Pretendemos que este número sea peregrino y recorra largos caminos, cruce océanos y trajine el cada vez más incierto mundo de la vida que nos toca vivir. Parafraseando a Heidegger, que difícil es ser profundo en estos tiempos técnicos, en los que abunda la orfandad ontológica y el fundamento. Ser conscientes de esta situación nos permite entrar y salir de la caverna, para así distinguir, las sombras de las claridades.

Todo lo relacionado con la educación, para América Latina y el Caribe hunde sus raíces en el encuentro/desencuentro entre los pueblos originarios (primeras naciones de Abya Yala) y la cultura europea occidental-judeo-cristiana. Desde ahí se han ido configurando los saberes y prácticas en complejos entramados, colmados de intersubjetividades que van sucediéndose de generación en generación, constituyendo esa tela de araña que dibuja redes de significados, en las que quedamos atrapados, como nos advertía lacónicamente, en su hora, el antropólogo Clifford Geertz. Hechos y tiempo que, mírese como se miren, constituyen un sangriento drama en el que perviven fantasmas del pasado, cuyo aliento recuerda la flama que brota de un horno encendido. Como escribió Walter Benjamin en El Libro de los Pasajes, y tal como el cementerio de Port Bou lo recuerda: "No existe ningún documento de cultura que no lo sea al mismo tiempo de barbarie" (Benjamin decidió suicidarse en Port Bou, en 1940, pequeña localidad de la costa catalana-un pueblo de frontera, antes que caer en manos de la Gestapo, de la que huía).

Abordar en términos de resonancia el despliegue temático de las cuestiones pedagógicas, es pronunciarse por la naturaleza imbricada del carácter disciplinario de la pedagogía y colaborar con el profesorado para avanzar hacia una pedagogía basada en la evidencia, superar el sentido común y reconocer la multidimensionalidad de las comprensiones que tienen los objetos de estudio en el ámbito de las investigaciones pedagógicas. La revista Aidu, con este número, evidencia esta preocupación, que nos solo es educativa, sino política y ética. revelar. Para nosotros, este esfuerzo intelectual es relevante, pues los temas son de profunda actualidad, en escenarios de pandemias, vacunas, mascarillas y pos verdades. La cuestión de la pedagogía e investigación no es pura, es un constructo en disputa, que entra en contacto con una pluralidad de tradiciones y problemas, para hacer nacer, desde ese contacto, en ese roce político, ético y epistémico, otras modulaciones, nuevas resonancias, nuevas comprensiones de la vida de quienes abrazamos el magisterio de la enseñanza. Bajo estas sombras, estos artículos de la revista, nos invitan e interpelan a librarnos de un terreno descampado, descubierto, sin complacencia con los caminos trazados y con las filosofías dominantes, e instalarnos al borde de la ruta, extravagante, y a ratos, en el alucinante centro, pero sin visualizar en ello un gesto de exclusión o marginación concertadas o conspiradas.

Los diferentes artículos que constituyen este dossier temático deriva, seguramente, de reflexiones personales, revisiones sistemáticas y reuniones múltiples (trawunes en idioma mapuche). Los temas incluyen la formación docente, la educación escolar, educación diferenciada, colonización y convivencia, entre otras y nos muestran esta especie de bello y anonadante bricolaje investigativo. Parafraseando a Lévi-Strauss, el bricoleur es el que trabaja con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera con materias primas, sino ya elaboradas, con fragmentos de obras, con sobras y trozos (...) El bricoleur se dirige a una colección de residuos de obras humanas. En síntesis, los diferentes artículos, a través de sus autores/as nos transportan a una discusión desde y sobre educación y diferentes reflexiones académicas, una propuesta novedosa para comprender los vínculos inter y transdisciplinarios de los tópicos planteados, en medio de esta misteriosa dislocación sufrida en el entramado social en la pandemia de COVID-19.

Dr. Juan G. Mansilla Sepúlveda

Decano Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco-Chile

Presidente del Consejo de Decanos de
Educación de las Facultades de Educación de Chile

Contenido

4 **Prólogo**

6 **Contenido**

8 **Formación docente para la esperanza:
Los ejes de un inédito viable para la postpandemia.**

-
Teacher training for hope:
The axes of a feasible inedit for the post-pandemic.

Dra. Jennie Brand Baraja, México

26 **Ser alumno con ingreso tardío a Preescolar y su experiencia
de educación diferenciada en el estado de Oaxaca**

-
Being a student with late entry to preschool and its experience of differentiated
education in the state of Oaxaca.

Noé García Santiago, México

50 **Reseña de libro Reconstruyendo la educación superior a
partir de la pandemia por COVID-19**

-
Serie Educare (versión digital)

Alicia Rivera Morales, México

56 **Retos de la educación en la sustentabilidad**

-
Challenges of education in sustainability

**Mtro. Juan Carlos Irigoyen Márquez , México.
Dra. Georgette del Pilar Pavía González, México.
Dra. Gabriela Guadalupe Escobedo Guerrero, México.**

70 **Fundamento antropofilosófico del acoso laboral**

-
Anthropo-philosophical foundation of labor harassment

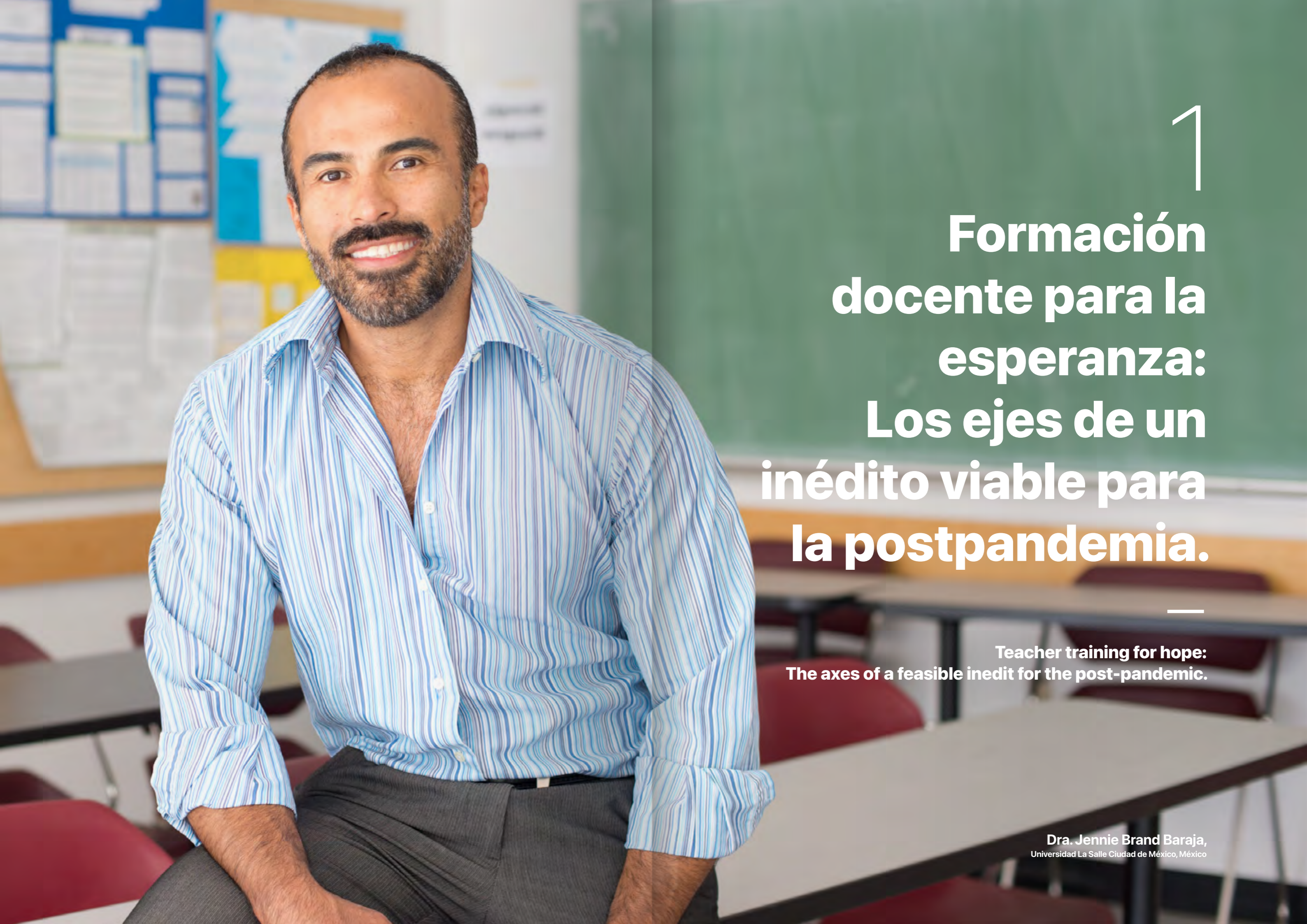
Luis Eduardo Primero Rivas, México.

88 **La colonización y descolonización del conocimiento y del
ser como dualismo en la educación: el caso de docentes de
pueblos originarios.**

-
The colonization and decolonization of knowledge and being as dualism in
education: the case of teachers of native towns.

Nadia Campos-Rodríguez, México

116 **Repositorio de Referencias**



1

Formación docente para la esperanza: Los ejes de un inédito viable para la postpandemia.

Teacher training for hope:
The axes of a feasible inedit for the post-pandemic.

Dra. Jennie Brand Baraja,
Universidad La Salle Ciudad de México, México

Formación docente para la esperanza: Los ejes de un inédito viable para la postpandemia

Abstract

We are in a historical transition, in which Education, in general, and specifically Higher Education, are facing a boundary regarding their previous references. It is necessary to cross that limit towards the future, otherwise it will be other instances and not the educational ones, the ones that will take over the future.

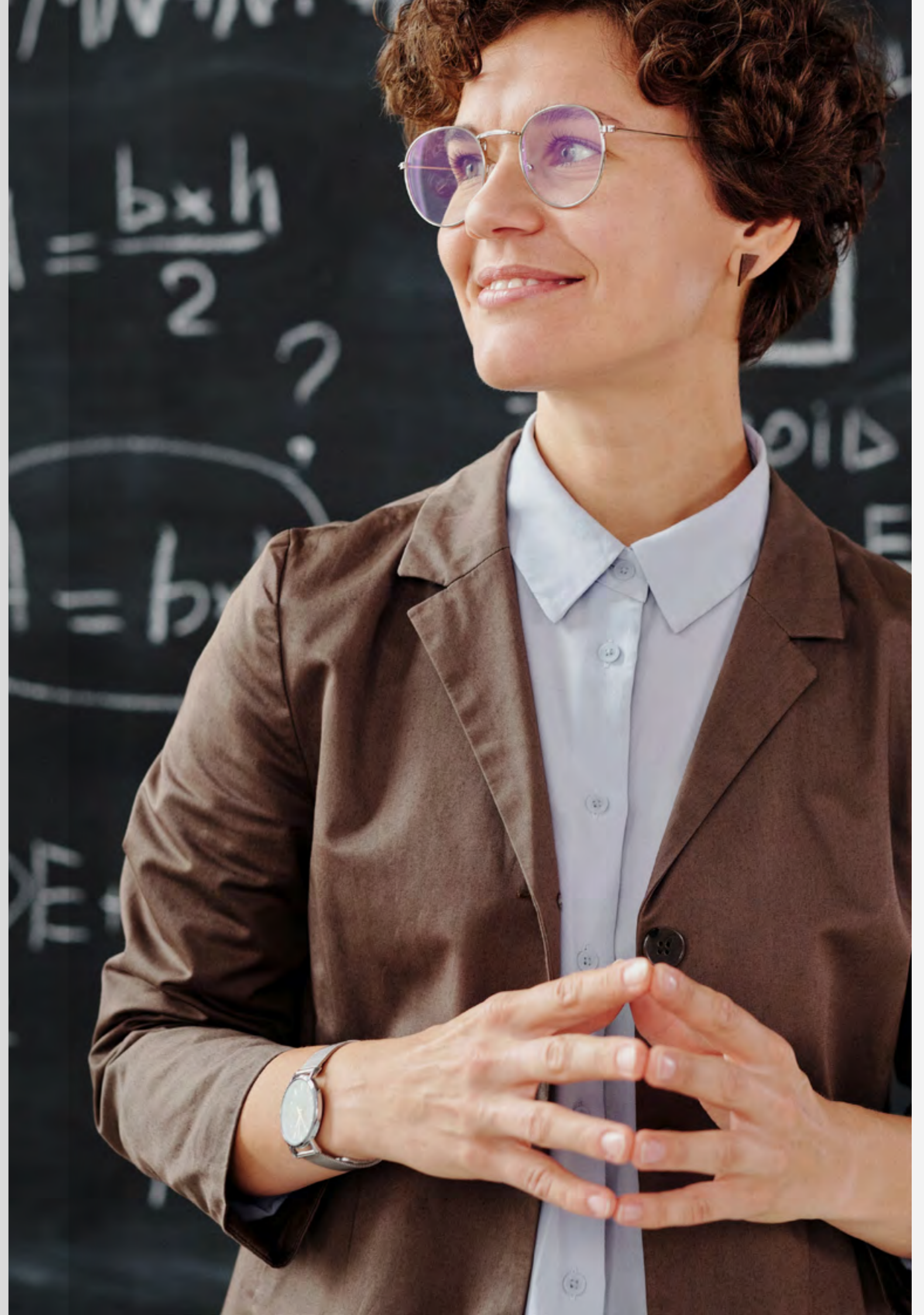
This essay is a proposal, inspired by the contributions of Paulo Freire, specifically from his 'Pedagogy of Hope', which serves as a compass to define the axes of an Unpublished Viable for Teacher Training, a possible Utopia for a teaching transformation that allows facing the great challenges of the Postpandemic era.

Palavras-chave: Teacher training, higher education, utopia, future society
Palabras clave: Formación de docentes, enseñanza superior, utopía, sociedad futura

Resumen

Estamos en una transición histórica, en la cual la Educación, en general, y la Educación Superior, en particular, se encuentran frente a una frontera respecto a sus referentes previos. Es necesario cruzar ese confín hacia el futuro, de otra manera serán otras instancias y no las educativas, las que tomen el timón hacia el devenir.

El presente ensayo es una propuesta, inspirada en las aportaciones de Paulo Freire, específicamente de su "Pedagogía de la Esperanza", que sirve como una brújula para definir los ejes de un Inédito Viable para la Formación Docente, la Utopía posible para una transformación de la docencia que permita afrontar los grandes desafíos de la era Postpandemia.





Introducción

Los tiempos cambian y nos cambian, transforman nuestras realidades. Tras un año de cuarentena por la Pandemia de COVID-19, nos encontramos en una encrucijada cuya resolución determinará los futuros posibles. Una ruta nos lleva a continuar haciendo el recuento de los daños, a imaginar como hubieran devenido nuestras vidas de no haber aparecido el virus SARS-COV2, con la constante certeza (no probada) de que nos esperaban bienes, experiencias y gratificaciones que la crisis sanitaria nos arrebató.

Pero hay otra ruta, la que nos orienta a compilar los aprendizajes que este evento súbito y de impacto global nos ha obligado a tener. Su impostura, nos empujó a transformaciones familiares, comunitarias y sociales; que han dejado marcas indelebles que darán curso a los tiempos que vienen.

En el terreno de la Educación Superior, han sido meses de inacabables diálogos, foros, publicaciones y otros medios de intercambio de reflexiones y vivencias; con el único fin de despejar el horizonte y avanzar con una perspectiva, si no libre de incertidumbres, al menos con direcciones que nos hagan encallar.

Es muy probable que los efectos de esta larga cuarentena, sean evaluables en toda su dimensión hasta dentro de unos años. Mientras tanto, es necesario tomar decisiones y seguirles aportando a las y los estudiantes, los referentes, las competencias y las prácticas pertinentes para su buen desempeño profesional tras su egreso de las universidades.

Pero ¿cómo enseñar lo que como instituciones educativas y docentes estamos aprendiendo al paralelo con ellas y ellos? Requerimos de objetivos que nos guíen, más no contamos con el sustento suficiente para definirlos, porque aún se está definiendo el presente. Nos planteamos, cómo tendrá que ser la Educación Superior de ahora en adelante, tanto en sus contenidos como en sus formas. En cuanto a sus formas nos debatimos entre opciones como Presencial, En Línea, Híbrida, Mixta, Todas las Anteriores. En lo referente al contenido, el debate es si todavía es pertinente diseñar programas de estudios que se anclen en documentos, mientras las aguas de la realidad no cesan de moverse.

Para quienes nos dedicamos, dentro de la Educación Superior, a la Formación Docente, estos dilemas ocupan actualmente cada minuto de nuestros análisis y planeaciones. Son más las preguntas que las resoluciones: con base a qué contenidos formamos a las y los docentes, para qué modalidades y su didáctica, cuáles son las competencias docentes necesarias para afrontar el futuro próximo, cómo nos formamos quienes animamos la formación docente si caminamos con las mismas incertidumbres.

Una metáfora adecuada para estos momentos es la de la mudanza, pero una muy peculiar, en la cual dejamos un hogar en el cual hemos vivido por dos décadas, la cual hemos acondicionado, amueblado, relleno y remodelado. Ha sido nuestro hábitat por un tiempo considerable de nuestras vidas, con todos nuestros bienes y costumbres acoplados a ese espacio. Al paso del tiempo hemos hecho cambios para ajustar la casa a las necesidades de quienes la habitan, de acuerdo a su edad, prácticas, necesidades e intereses. Se han actualizado los sistemas de convivencia para dar lugar a la diversidad y, en algunos momentos, se ha modificado la estructura de la casa para modernizarla o hacerla más operativa. De un momento a otro, nos informan que debemos dejar esa casa y mudarnos a otra de la que desconocemos completamente su ubicación, su tamaño y su diseño. Debemos decidir que conservamos de la vieja casa sin saber mayores detalles de cómo será la nueva. Anunciamos el cambio a todas y todos sus habitantes, les recomendamos se despidan de quienes y de lo que deseen despedirse porque no tenemos conocimiento de la ubicación del nuevo domicilio. Lo único que sabemos es que la mudanza comienza hoy mismo. El asunto se complica al enterarnos que a todo el vecindario le llegó la misma notificación, por lo que todo estará en movimiento hacia lo incierto.

Así se encuentra en la actualidad la Educación, en los análisis sobre qué llevarse a la nueva realidad, a qué renunciar y qué obtener para habitarla. Pero no solamente ella, sino todo el entorno, todo el vecindario y el resto del mundo. El futuro será de quienes tengan la capacidad de compilar sus aprendizajes de la crisis actual y con ellos proponer horizontes posibles hacia los cuales dirigirse, sin la certeza de su destino. Esto es lo que Paulo Freire (1993) denominó, Inédito Viable, la Utopía necesaria de la vida inmanente, la Esperanza posible para continuar y orientarnos en la complejidad.

Desarrollo

La Literatura, el Cine, la Televisión (con todas sus variantes), la Radio, así como todos los medios transmisores de narrativas culturales, nos han saturado, desde hace décadas, con historias distópicas, que anuncian la inminente llegada de un futuro en el que los seres humanos corromperemos nuestros propios logros civilizadores o en el que quedaremos en la marginalidad existencial a consecuencia de una desgracia natural, ya sea debida a un desastre o una epidemia. Finalmente, tras tantos anuncios, la pandemia de COVID-19, cumplió esa profecía imaginada y, si bien, no nos ha llevado a retornar a formas generalizadas de modo sobrevivencia, sí ha requebrajado una parte considerable de las estructuras que nos sostenían. Quizá, ahora sí, vamos hacia un más allá de la Modernidad, que no será Posmodernidad, sino una era nueva. ¿Estamos ya en lo que se denomina "Posthumanismo"? (Braidoti, 2020). Los avances tecnológicos señalan que sí, sin embargo, se requiere un equilibrio con la reflexión Ética para definir no sólo el futuro que podemos tener, sino el que deseamos tener y de esta manera la Distopía se vuelve el germen de la Utopía.

El concepto Utopía comienza a utilizarse hace 500 años: Cuando a fines de diciembre de 1516 salió de la imprenta de Thierry Martens, impresor oficial de la Universidad de Lovaina, una obra breve, de poco más de 100 páginas, cuyo autor era un inglés, por entonces un prestigioso abogado y diplomático: Thomas More, cuyo nombre se ha castellanizado como Tomás Moro. El libro estaba escrito en latín y tenía, como era usual en su tiempo, un título extenso: *Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia* (Libro áureo y no menos saludable que festivo sobre el mejor estado de la república y de la isla Utopía)

Corral, 2017, p. 11

¹ O conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como referência para a organização do trabalho pedagógico, embora de difícil concretização em face das condições políticas e estruturais da educação superior, tornou-se premissa para pensar e propor alternativas para esse nível de ensino, incorporando-se à história da universidade brasileira como contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado. A expressão 'indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão' consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira (MAZZILLI, 2011, p. 215).

Tomás Moro acuña el término para describir una sociedad ideal situada en una isla a la que atribuye el nombre de Utopía, un neologismo de raíces griegas, que significa No-lugar. La contraposición entre lo ideal y lo real, entre un lugar existente y otro que podría existir es el eje en el que giran todos los intentos de definir el concepto. Remite a un No-lugar, por ser un proyecto y no una obra consumada, en el cual se cumplirían los ideales de una sociedad.

La Utopía se propone en un tiempo presente que se evalúa como deficiente y desde la convicción de que puede ser transformado con base en la memoria de eras con mejores condiciones de vida. Las utopías emanan del contexto del sufrimiento y el malestar, una sociedad insatisfecha es el germen de la perspectiva utópica, esperanzadora. Necesitamos ideales, proyectos, sueños e ilusiones que nos muevan hacia una mejor realidad. Esperamos algo más que realidad que nos limita, sea por razones económicas, sociales o de salud. Los humanos somos seres abiertos al desarrollo y en la búsqueda de mejores condiciones de vida, nuestra capacidad de crear utopías es mayor a las utopías mismas. En muchos sentidos, hoy vivimos el cumplimiento de las utopías de otras épocas, pero queremos otras, pues la utopía cumplida deja de ser utopía.

La Educación no queda exenta de esta necesidad, ya Tomás Moro en su libro, planteaba varios ideales educativos:

1. Acceso para todos los ciudadanos.
2. Igualdad entre mujeres y hombres.
3. Educación en Humanidades.
4. Formación en virtudes.
5. El trabajo en un oficio, como experiencia educacional (Elton, 2017).

En este sentido Paulo Freire "insiste en la necesidad que existe, hoy como ayer, de una utopía verdadera que paralelamente denuncie el presente... y prevea el futuro desde el ahora, apuntalando una política, una estética y una ética radical y cualitativamente distintas a las imperantes" (Rojo, 1996, p. 2). Desde esta perspectiva propone una "educación liberadora, problematizadora, que promueve una cultura de la palabra del diálogo, y deviene en una sociedad abierta, democrática" (Rojo, 1996, p. 3). Todo esto deriva en el ya mencionado

concepto de lo Inédito Viable, que es la condición necesaria de la Pedagogía de la Esperanza, ya que rompe con la idea de que todo está hecho y nada cambiará. El punto de partida es que los eventos por venir no tienen un resultado preestablecido, no traen consecuencias predecibles como si fueran la reproducción de una historia ya escrita, sino que serán efecto de la acción histórica de las personas, lo cual les hace responsables de esa realidad futura y no sólo seres pasivos que cumplen un destino.

Cuando la Educación logra transmitir esta responsabilidad y, a través del diálogo, cada estudiante toma conciencia de su participación en los desafíos comunes, es entonces que genera un compromiso con su posibilidad de Ser-Más y colaborar en el Ser-Más de los demás (Freire, 2005).

Lo anterior conlleva un conocimiento individual de sí mismo, pero retroalimentado por los demás, en este sentido Freire comparte con Vygotsky (1993) la idea de que el aprendizaje es un hecho social. Definir metas comunes, generar las utopías hacia el Ser-Más, es un proceso que favorece la humanización y fortalece el lazo entre las personas. Es desde este planteamiento que Freire propone que la esperanza es una necesidad ontológica (Freire, 1993), esto es, nuestra propia condición humana, nuestra conciencia de nosotros mismos, de los otros, del entorno en el cual nos encontramos y la capacidad para actuar sobre el mismo; nos impulsan una y otra vez hacia la esperanza. Una Pedagogía de la Esperanza impulsa la representación de futuros posibles, es desde ahí que podemos entender esas pintas de los jóvenes universitarios franceses de los años sesenta del siglo XX que insistían en que la imaginación debiera estar en el poder, porque solamente quien tiene la capacidad de imaginar puede proponer Inéditos Viables y por tanto Esperanza.

Una Pedagogía orientada por la esperanza, no debe ser confundida con una promoción del optimismo, la felicidad y las buenas intenciones. Un Inédito Viable, requiere, en primer lugar de una argumentación sustentada y esto sólo se logra con un conocimiento profundo del mundo y del espacio y tiempo desde el cual se está conociendo el mundo. Por lo mismo, es un proceso y no un suceso, requiere imaginación y creatividad, pero sostenidas en conocimiento. Al sumarse,



se logra tener la capacidad de identificar situaciones-límite (Freire, 2005) que para muchas personas pueden ser representadas como obstáculos insuperables, pero quienes logran las transformaciones las perciben como retos.

Ejemplo de esto es la actual crisis por la pandemia de COVID-19, sobre la cual se ha dicho y escrito más que de cualquier otro evento previo en la historia. De las visiones apocalípticas a los paraísos tecnológicos, las previsiones generan movimiento en diversos sentidos. Es pretencioso afirmar que sabremos con precisión cuáles son y serán los efectos de esta larga cuarentena, el tiempo será quien nos irá aclarando la perspectiva.

Sin embargo, un enfoque desde la Pedagogía de la esperanza, implica iniciar con la convicción de que buena parte de los efectos dependerán de las acciones que emprendamos. Al igual que los demás campos, el educativo se vio revolucionado. Sucedió aquello que se anunciaba como imposible, llevar de manera generalizada las aulas a entornos digitales. De esta manera las escuelas y universidades se vaciaron y las casas se adaptaron para convertirse en micro-aulas y micro-espacios laborales. Nuestra sensibilidad se habituó a la bidimensionalidad y reemplazamos la convivencia directa con un collage de rostros frente a frente que muestran todas sus facetas emocionales simultáneamente. También la Educación ha tenido que prescindir del complemento de sus espacios educativos como laboratorios, talleres, salas de simulación, entre otros.

Esto para la Educación Superior en particular, ha representado un gran reto, al cual no se ha logrado responder en la medida de la dimensión de la actual situación-límite. Se ha perdido una buena parte de las actividades profesionalizantes propios de la formación universitaria, se han detenido las prácticas, intercambios académicos y los servicios sociales, las y los estudiantes se han tenido que limitar a sus propios recursos para lograr los aprendizajes. ¿Estará esta generación universitaria menos capacitada que las anteriores y posteriores para afrontar los retos de sus profesiones? Es probable que sí.

Frente a esta realidad se pueden plantear escenarios catastróficos, los cuales llevarán la crisis a extremos mayores. Sin embargo, podríamos iniciar desde otro lugar, desde el planteamiento del problema de cómo compensar los déficits formativos producidos por los recientes eventos. Y esto, desde la propuesta de Freire, no tendría que ser un plan emanado exclusivamente de las autoridades gubernamentales y/o institucionales, sino el diseño de rutas alternas, trabajadas en conjunto con los afectados, las y los estudiantes.

En este sentido, las y los docentes habrán de formarse para desarrollar su pensamiento crítico y desde ahí impulsar el de sus estudiantes. Superar la desesperación con la acción, pero una acción orientada por un criterio crítico que logra problematizar adecuadamente las condiciones sociales de la actualidad. Si desde la docencia, se transmiten desesperanza y expectativas distópicas, se rompe el sentido de toda Educación, porque la fuerza que impulsa el aprendizaje es la esperanza, pues si no hay futuro ¿para qué aprender? Un problema se plantea desde lo percibido-destacado (Freire, 1993), esto es, de la depuración de la realidad para compilar los retos emergentes y organizarlos en un plan de acciones. Lo que se percibe sólo como impedimento, se expresa en valores, ideas y comportamientos que forman ideologías a seguir, trastocando la posibilidad de definir problemas.

Docentes y estudiantes, están inmersos en el maremágnum de las ideologías y las creencias, las cuales influyen una buena parte de sus pensamientos, actitudes y conductas. Pensar de manera crítica, implica poder desentrañarse a una misma o a uno mismo, para identificar esas marcas ideológicas que nublan la percepción de lo destacado. Lograr quitarnos los visores de realidad virtual que son las ideologías y creencias, nos permite concentrarnos en la efectividad de las acciones, sin importar los principios bajo las cuales se les justifique. Izquierda, Derecha, Centro o cualquier "Ismo"; pueden tener buenas propuestas para generar los Inéditos Viables y plantear los problemas para lograrlos, su límite será su imposibilidad de llegar a acuerdos con sus némesis ideológicas. No es que el aprendizaje tenga que estar libre de conflicto, pero cuando el conflicto es el aprendizaje, no habrá otra acción posible más que la confrontación.

Tampoco se entienda con esto que la invitación es a no tener ideologías y creencias, eso sería delimitar las libertades y la diversidad. La propuesta es hacer un análisis crítico de las ideologías o creencias que tengamos, para reconocer de qué manera pueden sesgar nuestra capacidad para proponer futuros. Y esto es fundamental para toda y todo docente, mostrarle a sus estudiantes, que percibimos la realidad desde nuestras lentes autobiográficas, lo cual es inevitable, pero que no hay que confundir las lentes con la realidad y esto sólo se logra con el diálogo con los demás, atendiendo a la diversidad de sus percepciones. Mientras mayor consenso tenga una utopía, más posibilidades tiene de lograrse.

Definir los cauces de la formación docente, su Inédito Viable, depende, en gran medida, de la definición de los roles que tendrán las y los docentes a partir de ahora y durante los años que siguen. Adriana Fontana (2020) lo plantea de la siguiente manera:

Quizás sea este un buen momento para sumar al debate la pregunta (nada novedosa, por cierto) por aquello que «hace» al oficio docente. En el aula física, en el aula virtual, en esta experiencia digitalizada que estamos atravesando, ¿qué es eso que logra condensar algunos sentidos y constituye al oficio docente? Dicho de otro modo, ¿qué elementos, rasgos, cuestiones no estamos dispuestos a resignar? A su vez, ¿qué es lo que se está moviendo, está cambiando y no deberíamos soslayar desde el campo de la formación docente?

p. 201.

Derivamos estos cuestionamientos hacia la formación docente en Educación Superior en particular:

¿Qué es lo que se está moviendo, está cambiando y no deberíamos soslayar desde el campo de la formación docente en la Educación Superior?

En primer lugar, el cambio en la cultura docente. La generalización del trabajo en línea, rompió con el monopolio docente del aula, todas las clases pasaron a ser públicas, puesto que en los hogares frente a las pantallas, no solamente estaban las y los estudiantes, sino sus familias. A partir de experiencias propias y de buena cantidad de colegas, se suman numerosas experiencias de esta irrupción de "otros" en las clases.

Esto ha implicado una mayor responsabilidad en el habla docente, se rompe esa confidencialidad posible al interior de un aula física y por tanto las voces enseñantes se expanden por territorios incalculables. De esta manera, la actual crisis con su respectiva digitalización de la Educación llevo a las y los docentes a ser más "Discursivamente Responsables".

También ha sido evidente la necesidad de promover el trabajo en equipo e interdisciplinario entre docentes. El afrontamiento de tantas situaciones nuevas, la necesidad de sustituir los recursos utilizados en las aulas y otros espacios físicos de aprendizaje, por recursos completamente digitales, mostró la importancia del poder compartir materiales y experiencias. Las brechas digitales entre docentes salieron a flote y gran parte de ellas fueron reducidas, gracias al trabajo colaborativo de co-capacitación entre docentes, esto es, lo que no sabía un docente lo sabía otro y reuniendo los saberes se fueron resolviendo las dificultades en el uso de las plataformas digitales, así como en el uso de diversos recursos.



Esto deriva en la inclusión de un programa permanente de formación docentes en pensamiento digital y competencias digitales. Durante la pandemia de COVID-19, se hizo de manera emergente, pero las tecnologías y los sistemas informáticos cambian de manera constante, por lo cual no se tendría que esperar una nueva crisis para actuar, tendríamos que actuar porque esperamos otras crisis. La digitalización de la docencia será en adelante, un requisito para la Educación Superior, pues sólo de esta manera es posible formar a las y los docentes para la nueva agenda didáctica que incluye el capacitarles para el diseño de experiencias de aprendizaje para modalidades presenciales, mixtas, híbridas y en línea.

Las competencias comunicacionales son otro reto para la formación docente. La posibilidad de "verse" en tiempo real impartiendo su propia clase, ha mostrado a gran cantidad de docentes sus aciertos y falencias en diversas formas de comunicación. Las modulaciones de voz, los gestos, la fluidez verbal, son solamente algunas características que se muestran en pantalla. La versatilidad en el uso recursos como presentaciones, videos, infografías, entre muchos otros. La apertura al diálogo con las y los estudiantes, la capacidad de respuesta y los modos de afrontar los silencios. La diversidad de los estilos comunicacionales en modo sincónico y asincrónico, esto es, las diferencias entre lo verbal y lo escrito. En fin, estos meses de Educación en línea, nos han mostrado que hemos obviado mucho de las competencias de comunicación docente y esto ha generado deficiencias importantes que es necesario atender con una adecuada formación docente para la comunicación en las diferentes modalidades educativas. De ahí la importancia de promover la Enseñanza en Contexto, formar a los docentes para que puedan diseñar y aplicar su didáctica atendiendo a las características específicas de cada escenario educativo.



El contexto de la enseñanza es el ambiente que envuelve la comunicación didáctica, por lo cual, incluye la definición de los objetivos, la planeación, los modelos de aprendizaje, los recursos didácticos y las formas de evaluación. La Enseñanza en Contexto, atiende a los valores de cada institución y de cada época. Los referentes axiológicos se actualizan cada cierto tiempo, idelamente, al ritmo de los cambios sociales que transforman las formas de comunicación y convivencia, así como el surgimiento de nuevos conocimientos que hacen necesario ajustar aquellos sobre los que se sostienen los sistemas de valores. Esto deriva, necesariamente, un referente ético que acompaña toda la acción docente, de ahí que la Enseñanza en Contexto es una práctica sostenida en la ética.

La Formación Docente es en sí misma Formación Continua, pero la reciente experiencia de la crisis por la pandemia de COVID-19, nos ha mostrado la importancia de cambiar la perspectiva de esta Formación, esto es, tendrá que atender no solamente a las actualizaciones convencionales, sino tener un modelo de atención para situaciones emergentes, esto es, no solamente formar para el presente sino también previendo los cambios y las crisis por venir.

La crisis sanitaria, también nos ha mostrado la importancia de diversificar los sistemas de evaluación educativa, al trasladarse todo a la modalidad en línea, se cobró consciencia que evaluaciones como los exámenes, no se pueden regular a distancia, como se logra al interior de un aula. Las y los estudiantes no tienen un solo dispositivo, por lo que en uno pueden estar resolviendo el examen, mientras con otro están compartiendo información para resolverlo. También se hizo evidente la necesidad de promover la evaluación formativa, orientada a la resolución de problemas. La evaluación es un área que habrá que re-pensar desde sus bases, para actualizar sus objetivos y alcances.

Otro aspecto que será necesario atender en la Formación Docente y que hasta el momento no se ha considerado prioritario, es el de la Formación Ambiental. Sin importar el programa o las asignaturas que cada docente imparta, es fundamental que su enseñanza promueva las conductas sostenibles. Como referente básico, contamos con la agenda 2030 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (s.f.). Idelamente, cada institución educativa tendría que contar con un programa interno de sustentabilidad y sobre éste formentar una cultura ecológica entre docentes, estudiantes y el resto del personal. Como bien afirman Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), la era postpandemia, requerirá La crisis por COVID-19, trajo a flote la

“un colectivo docente dispuesto a explorar, a hacer, a inventar caminos nuevos y de un campo pedagógico comprometido con pensar este tiempo y construir otros futuros”

p. 364

Conclusiones

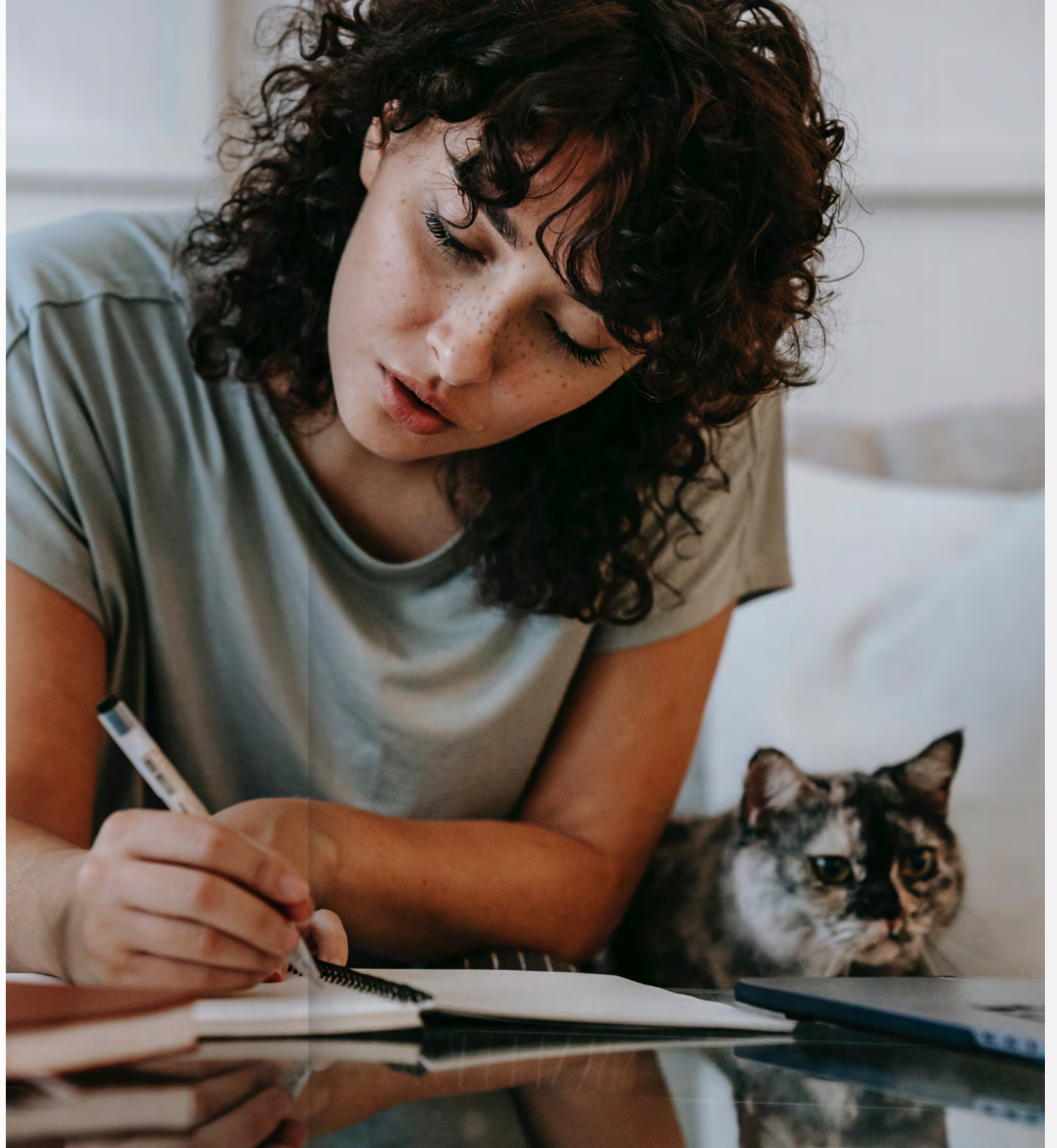
importancia de que las instituciones atiendan a la Formación Docente como un eje prioritario de su proyecto educativo. Gran parte de las dificultades que se vivieron, particularmente en los primeros meses de cuarentena, se debieron a fallas de formación que de haberse atendido con anticipación, las y los estudiantes no habrían experimentado déficits en su educación como sucedió.

Estamos ingresando a una nueva era, en la cual iremos integrando a cada momento de la Educación, nuevas tecnologías: Inteligencia Artificial, Robots, Biotecnología, Impresión 4D, Nanotecnología, etcétera. Habría que iniciar con una Formación Docente que sensibilice a estos cambios y comience a formar las bases del pensamiento futuro, flexibilizar a las y los docentes para que puedan integrar todos estos cambios.

Una Formación Docente para la Esperanza, implica una docencia en movimiento, no un colectivo nostálgico por todo lo que se ha ido. Todo aquello que las y los docentes no asimilen de los cambios en las diversas áreas de la sociedad, se traducirán en vacíos en su transmisión a sus estudiantes.

El presente trabajo ofrece una agenda posible, un punto de partida para, en primer lugar, la crítica estapa de regreso a las aulas y, en un segundo momento, sentar las bases de una formación para todos los cambios que se avecinan.

La Formación Docente es el punto de apoyo para mover a la Educación Superior, hacia el futuro.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Formación docente para la esperanza: Los ejes de un inédito viable para la postpandemia

Braidotti, R. (2020). El conocimiento poshumano. Gedisa.

Corral, H. (2017). Presentación. En H. Corral (Ed.). La Utopía de Tomás Moro: estudios jurídicos, filosóficos y literarios a 500 años de su publicación (pp. 11-17). Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 351-364). UNIPE. Editorial Universitaria. <https://cutt.ly/rzissCv>

Elton, M. (2017). La Utopía y los actuales desafíos de la Educación. En H. Corral (Ed.). La Utopía de Tomás Moro: estudios jurídicos, filosóficos y literarios a 500 años de su publicación (pp. 107-112). Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 201-201). UNIPE. Editorial Universitaria. <https://cutt.ly/rzissCv>

Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores.

Organización de las Naciones Unidas México (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://cutt.ly/czifnMm>

Rojó, A. (1996). Utopía Freiriana. La construcción del inédito viable. Perfiles Educativos 18 (74), 21-24. <https://cutt.ly/1IE7TUz>

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, Tomo 2. Visor



2

Ser alumno con ingreso tardío a Preescolar y su experiencia de educación diferenciada en el estado de Oaxaca

**Being a student with late entry to preschool and its experience of
differentiated education in the state of Oaxaca.**

Noé García Santiago ¹
Universidad Autónoma Nacional de México, México

¹ Profesor de educación primaria y preescolar en comunidades indígenas del estado de Oaxaca. Estudió la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena y maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, en la Universidad Pedagógica Nacional 'UPN' Unidad 239-Oaxaca. Actualmente estudia la Maestría en Pedagogía en el Posgrado de la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Ser alumno con ingreso tardío a Preescolar y su experiencia de educación diferenciada en el estado de Oaxaca

Being a student with late entry to preschool and its experience of differentiated education in the state of Oaxaca.



Resumen

En México, los niños y niñas de acuerdo con el artículo 3° de la Constitución Política tienen que ingresar a los 3 años, un nivel educativo de la educación básica. Se busca responder qué significa ser alumno con ingreso tardío a preescolar en Mitla, Oaxaca. Niños y niñas que inician la escolarización a los 4 o 5 años. Con base en una metodología cualitativa se hicieron historias de vida de niños y niñas que ingresaron tarde al preescolar en el ciclo escolar 2019-2020. Se concluye que los alumnos tuvieron una enseñanza diferenciada. Para la educación preescolar los educadores y educadoras necesitan reflexionar sobre el significado de tarde; a partir de la diferencia generar formas de relacionarse con los alumnos; y que los alumnos sean tratados con justicia a sus diferencias durante el proceso de escolarización formal.

Palabras clave: escolaridad obligatoria, diferencia, ingreso tardío, niño en edad preescolar
Key Words: compulsory schooling, difference, late entry, preschool child

Abstract

In Mexico, boys and girls according to article 3 of the Political Constitution have to enter at the age of 3, an educational level of basic education. It seeks to answer what it means to be a student with late entry to preschool in Mitla, Oaxaca. Boys and girls who start school at 4 or 5 years old. Based on a qualitative methodology, life stories were made of boys and girls who entered preschool late in the 2019-2020 school year. It is concluded that the students had a differentiated teaching. For preschool education, educators need to reflect on the meaning of afternoon; from the difference generate ways of relating to students; and those students are treated fairly for their differences during the process of formal schooling.

Introducción

En México la educación preescolar obligatoria para zonas rurales y urbanas fue resultado de políticas de los gobiernos de fines del siglo XX y principios del XXI (Latapí Sarre, 2004). Entre los propósitos de la política fue lograr el acceso masivo a la escuela, se buscó más escolarización a más temprana edad y se aspiró a la universalización de la educación preescolar. Hubo un proceso modificación del artículo 3 de la Constitución Política: en 1994 la educación preescolar adquirió el carácter de obligatorio, en 2002 se reguló la edad de ingreso a los 3, 4 y 5 años; y a partir de 2008 el ingreso debe ser a los 3 años.

Desde que se aprobó que los niños y niñas ingresen a los 3 años a preescolar, estudios demuestran información de que hay quienes no entran a la escuela. Los factores son por no tener dinero la familia, el niño nunca había ido a la escuela, problemas personales o familiares, problema de cobertura, lejanía de las escuelas y por no haber cupo (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018, p. 115).

De Oaxaca los datos revelan que los padres de familia inscriben a los niños en edad escolar, pero no todos asisten a los tres grados (UNICEF, 2013, pp. 46,53). Hay casos de ingreso tardío: se refiere al ingreso por primera vez a preescolar de niños y niñas sin antes cursar primero o segundo grado, porque no asistieron a la escuela. Tardío porque ocurre una vez y marca el inicio de la escolarización. Y porque no se ingresa a la edad normativa que establece el sistema educativo de México y la Constitución Política.



En ese contexto planteamos como pregunta, ¿qué experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar tienen los niños y niñas indígenas que asistieron al CEPI Gabriela Mistral en Mitla, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2019-2020?. El interés se enfoca a reflexionar sobre la experiencia de ingresar a la escuela:

Ingresar, estar, permanecer por un tiempo en las escuelas –en cualquier tipo de institución escolar- es una experiencia tan natural y cotidiana, que ni siquiera cobramos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple o podría cumplir, de los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades y en las culturas. Sólo quienes no disponen de esa experiencia, por lo general, aprecian con más viveza el valor de su ausencia.

Sacristán, 2005, p. 9

El ingreso a preescolar es una experiencia de los niños y niñas. Larrosa define experiencia como “eso que me pasa”; es un paso, un pasaje, un recorrido y se padece (2009, pp. 17-18). Otra definición nos dice que “es un proceso de significación”, se refiere a algo personal, es el modo de percibirse a sí mismo con relación a un acontecimiento, son los sentimientos, la concepción personal, la voz propia del individuo, sea hombre, mujer, niño y niña; la experiencia como narrativas personales y biografías individuales. La experiencia ligada a lo político y al poder (Brah, 2004, pp.120-123).

Este artículo tiene por objetivo analizar qué hechos, situaciones y acontecimientos de la experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar se relacionan con la diferencia en educación. Se demuestra que los alumnos con ingreso tardío a preescolar requieren de una enseñanza diferenciada, porque son seres sociales y seres con diferencias humanas: la diferencia de aprendizaje y la diferencia de capacidades.

Con base en una investigación cualitativa se realizó un estudio de caso con niños y niñas de Mitla, Oaxaca, México, un pueblo zapoteca ubicado a 42 kilómetros al sur de la capital oaxaqueña. Ahí se encuentra el CEPI Gabriela Mistral, escuela donde estudiaron los alumnos durante el ciclo escolar 2019-2020. Hubo dos criterios para seleccionar a los alumnos, la ausencia de cursar 1° y 2° de preescolar y su sexo (niño-niña). Se hizo con base en los datos estadísticos de inscripción de ciclo escolar 2019-2020: se inscribieron 52 alumnos. Del total consideramos a 26 que tuvieron en común el ingreso tardío, aunque nos ocupamos solo de cinco casos: Miguel, Fátima, Rubén, Milagros y Matías.

La estrategia metodológica empleada en la investigación fue la historia de vida porque permite construir lo que les toca vivir a los niños y niñas en cualquier época y lugar (Rodríguez Pascual, 2007, p. 87). Las historias de vida se sustentan en el testimonio oral y la descripción sobre hechos que vivió una persona en un momento específico (Bolívar et al., 2001, pp. 35-38; Pujadas, 1992, pp. 47-48). “Incluyen la descripción de los acontecimientos y experiencias más significativas de la vida del narrador, en sus propias palabras” (Aceves, 1997, p. 13). Se hicieron historias de vida múltiple con el testimonio oral de los niños y niñas y de testigos relevantes, madres y padres de familia y profesoras del preescolar (Moriña, 2017, pp. 28-30).

De 32 entrevistas realizadas se obtuvo información. Los niños participaron en la investigación a través de entrevistas, la producción de dibujos y de la narración de los trabajos de sus cuadernos

Podestá Siri, 2007, p. 42; González Gil, 2007; Woods, 1987



Desarrollo: Los niños y niñas son seres hechos de diferencias

La diferencia en educación es útil para defender que los alumnos son seres humanos que poseen diferencias. Su principal propósito es luchar contra el fracaso escolar, la desigualdad educativa y los modelos homogéneos de organización escolar. Concebimos que los niños y niñas que ingresan a preescolar poseen diferencias humanas. Entre las diferencias generales de los seres humanos tenemos la racial, de clase, la sexual, de etnia, de edad, de género, de cultura, de lengua, de cuerpo, de comunidad, de aprendizaje, de generación, de clase social, de movimiento, de capacidades, de saberes diferentes, las diferentes identidades, las diferencias religiosas y las diferencias de modos de vida (Brah, 2004; Pérez de Lara, 2001; Skliar, 2005, pp. 16,19; Walzer, 1998). Esas diferencias las poseen los niños, las niñas, adultos mujeres y adultos hombres, los jóvenes o los ancianos.

En las escuelas puede producirse el diferencialismo y la creación del diferente. El diferencialismo marca, señala y nombra a los seres humanos como diferentes (Skliar, 2007, p.108). Entonces,

En las escuelas puede producirse el diferencialismo y la creación del diferente. El diferencialismo marca, señala y nombra a los seres humanos como diferentes (Skliar, 2007, p.108). Entonces, "el problema no está en qué son las diferencias, si no en como inventamos y reinventamos cotidianamente a los diferentes" (Skliar, 2005, p. 20). El problema del diferencialismo "consiste en separar, en distinguir, dentro de la diferencia, algunas marcas diferentes y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna" (Skliar, 2007, p.108); la diferencia se concibe, describe o se nombra con términos valorativos, con expresiones de peores, mejores, superiores, positivas o negativas (Skliar, 2005).

Entre las diferencias que poseen los niños y que la escuela debe respetar tenemos la diferencia de aprendizaje, la diferencia de lengua -en caso de alumnos hablantes de las lenguas indígenas- y la diferencia de etnia para fortalecer la identidad de pertenencia a una comunidad indígena. Entonces, ¿cómo habrá de ser la enseñanza para los niños y niñas que ingresan a la escuela sin que sean considerados diferentes? Primero, los educadores y las educadoras cuestionan y desnaturalizan la idea de que esos alumnos van a fracasar por el hecho de que no asistieron a uno o dos grados escolares (Perrenoud, 2007). Segundo, una tarea intelectual es identificar las diferencias que poseen los niños y niñas. Y tercero, considerar que los alumnos aprenden de modos diferentes y tienen derecho a una enseñanza diferenciada.

Los educadores y educadoras para atender la diferencia de aprendizaje de los alumnos crean un aula diversificada, implementan la diferenciación de la enseñanza y la diversificación de las actividades (Gimeno Sacristán, 2005; Pascual Moran, 2014, p. 19; Perrenoud, 2007; Tomlinson, 2003). La diferenciación intencional con aulas diversificadas constituye una pedagogía para los sujetos con diferencias:

Las aulas diversificadas son apropiadas para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados. Además, estas aulas funcionan mejor para una amplia gama de alumnos que las clases que tratan a todos como si estuvieran cortados por el mismo patrón.

Tomlinson, 2003, p. 28

En un aula diversificada los alumnos manifiestan distintos intereses, gustos, capacidad menor del grado escolar, necesidad de aprendizaje, facilidad para realizar tareas o no saber cómo hacer un trabajo escolar, lentitud para el trabajo escolar, adelanto y rezago. Por las diferencias no todos los alumnos hacen las mismas actividades (Tomlinson, 2003). Los estudiantes con capacidades menos desarrolladas pueden necesitar que alguien los ayude para avanzar, instrucción directa o práctica, actividades con menos pasos y trabajar a un ritmo de aprendizaje pausado. Los estudiantes adelantados pueden necesitar saltarse la práctica de habilidades y conocimientos que dominan, actividades más complejas, materiales más avanzados, un ritmo de trabajo rápido o quizá más lento al abordar un tema (Tomlinson, 2003, p. 32).

¿Qué puede hacer la escuela y los docentes con los alumnos que poseen diferencias, los tolera, los respeta, los cuida, o todo a la vez? Por tolerancia nos referimos a una actitud asumida por individuos, grupos o un Estado nacional. Walzer (1998) expone que en cualquier sociedad se presentan formas de tolerancia hacia la diferencia:

- 1) aceptación resignada de la diferencia
- 2) actitud pasiva, relajada, indiferentemente positiva a la diferencia
- 3) un tipo de estoicismo moral, al reconocer que los otros tienen derechos
- 4) y apertura hacia los otros, mostrando curiosidad, respeto o voluntad de escucha (pp.25-26).

Ante esa concepción concluimos dejar fuera la enseñanza de la tolerancia de la diferencia en la escuela que puede promover un Estado nacional a través de la política pública. Cuando el propósito solo sea enseñar a los niños a asimilar la ciudadanía, a ser del grupo nacional, mientras que sus diferencias culturales, diferencias identitarias de grupo cultural son las que se tienen que tolerar en educación. Eso puede tener como consecuencia la actitud de abandonar la adscripción a un grupo de pertenencia (Walzer, 1998, p. 50). Además de que "el principio de reconocimiento se sustentó en la homogeneidad, en la igualación y no en la diferencia. Ser ciudadano en el carácter de individuo igual y no en el carácter de sujeto diferente" (Duschatzky y Skliar, 2001, p.206). Y que algo que debemos tomar en cuenta es que la tolerancia como actitud es un acto de poder, porque hay una relación de desigualdad para los individuos o grupos tolerados (Walzer, 1998, p. 65).





Del respeto a las diferencias en educación hay posiciones a favor y críticas. La crítica se hace cuando el respeto se promueve en los sistemas de enseñanza por medio de un tipo de multiculturalismo, con un doble mecanismo: "la idea de «respeto» hacia la cultura de origen, en una suerte de marca de fatalidad y la de «integración» en la cultura que se considera huésped" (Duschatzky y Skliar, 2001, p.203). Se trata que los alumnos aprendan sobre los grupos culturales, de fomentar el aprecio y la aceptación de la diversidad y la convivencia con los diferentes. En cambio, el multiculturalismo crítico propone hacer cuestionamientos: ¿la diferencia se pone en términos exóticos?, ¿y si se oculta la desigualdad y los significados de lo político de las políticas gubernamentales del Estado educador? (Duschatzky y Skliar, 2001).

Jimeno (2007) argumenta a favor de practicar el respeto en la educación escolar. Debe haber respeto con una educación diferenciada a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos porque así se atiende el ritmo de aprendizaje y la individualidad: "respetar es siempre salvar la diferencia, considerar, retener la mirada ante lo que caracteriza a cada persona, mientras que ser indiferente es pasar sin detenerse ante la realidad y sin considerar su contenido" (p. 2).

En cambio, Skliar (2017) sugiere que a los alumnos se les trate y considere en situación y condición de igualdad, de singularidad y de diferencia (p.167). En la educación escolar promover la lucha contra la discriminación y la justicia. Entendiendo la justicia como la igualdad de posiciones o lugares que se les da a niños y niñas en su condición de alumnos (Dubet, 2011). Una escuela igualitaria con los alumnos. Se trata de que haya justicia en el trato para no seguir creando al alumno diferente:

La justicia y la hospitalidad se encuentran o reencuentran: en dar acogida al desconocido, al anónimo, a aquel que se rotula como diferente; en recibir su lengua, su aprendizaje, su cuerpo, su experiencia como lo haríamos con cualquier otro, y en no juzgar, no encerrar, no caer en esa telaraña de sinsentidos que también sobreviene en ciertos experimentos de alteridad: el enclaustramiento del otro en su proclamada deficiencia, en su aparente anormalidad.

Skliar, 2017, p. 178

El educador y educadora son quienes reciben al alumno, ¿deben prepararse y en qué sentido? Skliar (2017) nos sugiere "de un estar disponible y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de alumno tradicional como la de un aprendizaje normal" (p. 179). Los docentes como intelectuales críticos asumen la tarea intelectual y la responsabilidad de buscar los modos de enseñanza que le favorezcan al alumno, tomando en cuenta sus diferencias.

Experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar

Los alumnos que ingresaron al CEPI Gabriela Mistral en ciclo escolar 2019-2020 tuvieron la experiencia de haber vivido aspectos específicos: 1) empezar con lo nuevo; 2) ser considerados alumnos diferentes de otros alumnos del grupo escolar; y 3) recibir una enseñanza diferenciada. Una vez que los alumnos ingresaron a preescolar tuvieron que aprender lo nuevo. Se refiere a algún conocimiento, palabra, concepto y trabajo que hicieron por primera vez en preescolar. Nuevo porque se aprende a través de un método, con la práctica y repetición de ejercicios. Lo nuevo fueron normas de convivencia, palabras y frases, actividades, indicaciones, nociones y conceptos y el horario.

Cuando el alumno llega a la escuela sin avance se empieza con lo nuevo:

Los primeros días es complejo atender a un grupo de niños con avances y niños que no cursaron ni un grado. Es como si los niños llegaran a la escuela con los ojos vendados, si les dices colorear no tienen el concepto de qué es colorear, no tienen el concepto de qué es número, no tienen el concepto de qué es escritura, no tienen el concepto de qué es lectura. (Alejandra, 25-08-2021)

Los alumnos con ingreso tardío a 2° tuvieron que apropiarse de nociones y conceptos. Por ejemplo, lo nuevo fue aprender la ubicación espacial para escribir en el cuaderno, o la noción y práctica de hojear un cuaderno o libro para ubicarse en una página:

El uso del cuaderno pareciera fácil para un niño en preescolar, pero no lo es. Cuando entra hay que enseñarle desde cómo abrirlo y colocarlo correctamente para hacer cualquier actividad. Incluso los primeros días de clase hay que abrir el cuaderno a cada uno para decirles la hoja donde van a trabajar (...) si el alumno no tiene las nociones sobre cómo usar el cuaderno lo coloca de cualquier forma y lo abre en cualquier parte. Hará las actividades en cualquier hoja.

Emilia, 18-05-2020

Algo nuevo para Rubén fue seguir indicaciones para colorear:

Tuvo que aprender que se colorea dentro de la figura o de la forma de un dibujo. Que no debemos salirnos de la línea límite de un dibujo. Esas indicaciones eran algo nuevo para él y no era fácil que las aplicara la primera vez que se las dije, por lo mismo se le olvidaba. Para que lo fuera haciendo de manera correcta tuvo que pasar un proceso de adquirir lo que significaba colorear. (Emilia, 09-01-2021)

Los alumnos con ingreso tardío pasaron por un proceso de aprendizaje de lo nuevo, que consistió en ser dependientes de la ayuda constante de la profesora y hacerlo por un tiempo breve o largo. Por un tiempo estuvieron haciendo actividades enfocadas a lo nuevo y pasaron a realizar actividades más avanzadas hasta que adquirieron las nociones básicas, conceptos y desarrollaron habilidades. ¿Cuándo se puede ver que se aprendió lo nuevo? Si es aprendido por el alumno pasa a ser conocido y queda atrás, porque se pone en práctica una y otra vez en actividades que lo requieran. Ya se posee y se puede volver a utilizar.

Ser alumno con ingreso tardío significó tener una enseñanza diferenciada a la de otros alumnos. La diferencia fue de lo que conocían y sabían hacer al ingresar al grado escolar. A los alumnos que ingresaron a los 3 años se les nombró alumnos avanzados en conocimientos y habilidades, porque conocían más números y los podían escribir; conocían el nombre de los colores; requerían poca atención y ayuda de la profesora; conocían las normas de convivencia y habían aprendido a trabajar siguiendo instrucciones. En cambio, los alumnos con ingreso tardío fueron considerados como alumnos diferentes: alumnos con atraso escolar, no conocían lo mismo que los demás, tenían dificultades para hacer actividades, trabajaban despacio y requerían de ayuda.

Por ejemplo, la madre de Fátima consideró que tenía atraso y presentaba capacidades menos desarrolladas que estudiantes adelantados (Tomlinson, 2003).

La diferencia se ve porque Fátima no conocía los colores y los demás niños ya. La diferencia es de los números, los colores o hasta las letras. Igual no podía ordenar las cosas. También si la maestra le ponía un trabajo de rellenar con papel crepé se le dificultaba y decía es que esos niños lo hicieron rápido. Se desesperaba, pero como iba hacerlo igual si le afectó no ir un año. Estaba un poco atrasada.

Antonia, 14-05-2021

Los alumnos con ingreso tardío recibieron enseñanza diferenciada por el tipo de actividades que les pusieron en comparación con los demás alumnos del grupo en el que estuvieron asistiendo. Se ajustaron las actividades al punto de partida del alumno y con diferentes niveles de complejidad; los alumnos trabajaron sobre temas que ellos eligieron; y se realizó trabajo colectivo con actividades comunes (Tomlinson, 2003, p. 148). Los alumnos con ingreso tardío a 2° realizaron actividades que se empiezan a hacer en 1°, con el propósito de desarrollar la habilidad en las manos para llegar a controlar el uso del lápiz y los colores. Empezaron con el conteo oral del 1 al 5. Para trabajar los dedos de las manos realizaron rasgado de papel periódico, hicieron la técnica de boleado, usaron plastilina y pinzas de ropa. Hicieron ejercicios para usar la tijera. Y remarcaron trazos del tamaño grande al pequeño en la hoja del cuaderno. Por ejemplo, tal como se muestra en la figura 1, Rubén narró que al ir a la escuela muchas veces hacía unas bolas grandes (Rubén)

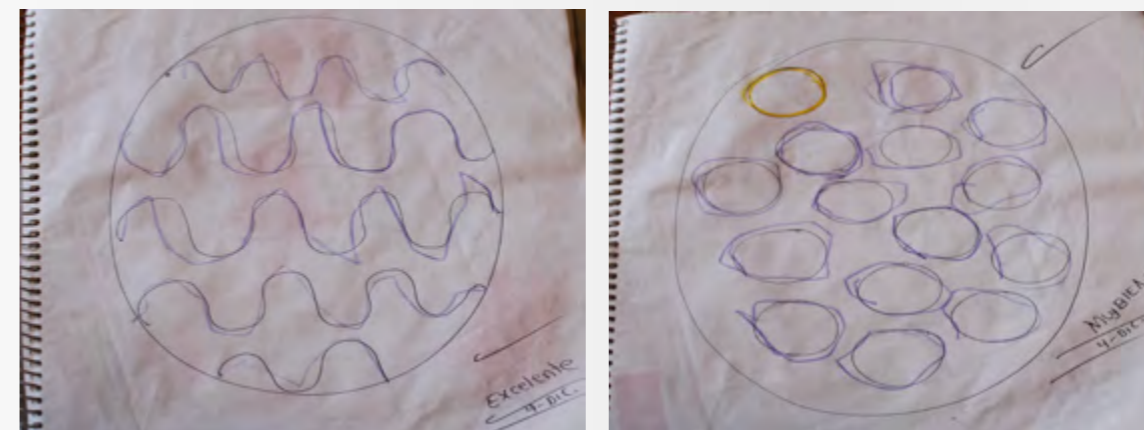


Figura 1. Bolas grandes

Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén. Fotos de Noé García Santiago, noviembre de 2021.

Con los alumnos se trabajó con actividades de lo que podían hacer y requerían aprender de manera individual en el momento en que ingresaron a la escuela.
Tal como el caso de Rubén:

Desde que empezó fue un alumno que realizó actividades de acuerdo a sus posibilidades (...) Claro él empezó sólo con líneas, porque era lo que requería y podía hacer en ese momento.

Emilia, 09-01-2021

Rubén empezó haciendo líneas en una hoja de cuaderno con trazos muy grandes y se le fue disminuyendo de tamaños. Empezó con lo grande.

También Milagros al ingresar a 3° aprendió con actividades diferenciadas:

Al inicio del período escolar, con Milagros se trabajó diferentes actividades para el desarrollo motriz y así después poder pasar al proceso de la lectoescritura. Tuve que ponerle trabajos porque era notorio que se le dificultaba hacer trazos. Por eso empezamos a trabajar cómo debía de colorear y agarrar el lápiz

Alejandra, 25-08-2021

La profesora explicó el criterio pedagógico de por qué trabajar primero la motricidad con los alumnos que llegan a la escuela:

El problema es cuando hay algún niño que no tiene desarrollado la motricidad. Se tiene que trabajar primeramente con el desarrollo motor, coordinación de movimientos, el que puedan tener la flexibilidad en sus manos, la coordinación de todo su cuerpo para poder desarrollar otras actividades con mayor grado de dificultad. Si uno se brinca ese proceso y se va directamente a que el niño este coloreando, recortando, esté agarrando lápiz para empezar el proceso de lectoescritura, pues es muy complejo.

Alejandra, 25-08-2021



Entonces, ¿cómo hacen las profesoras para implementar actividades diferentes con alumnos en una misma aula, clase y hora? La respuesta está en una actividad diferenciada para Milagros: unos alumnos hacían actividades de mayor dificultad y ella de menor dificultad:

(...) los alumnos que cursaron primero y segundo eran alumnos que ya tenían desarrollo motriz, para ellos eran actividades con un mayor grado de dificultad. Y el trabajo con Milagros era para empezar desde el desarrollo motriz y la coordinación de movimientos. Fueron actividades diferentes. A los niños que iban más adelantados les ponía un trabajo. Por ejemplo, si era de que leyeran un cuento, en lo que estaban leyendo me acercaba con Milagros para hacer actividades de trazos, recorte, pegar, ensartar, manipular o con plastilina.

Alejandra, 16-10-2021

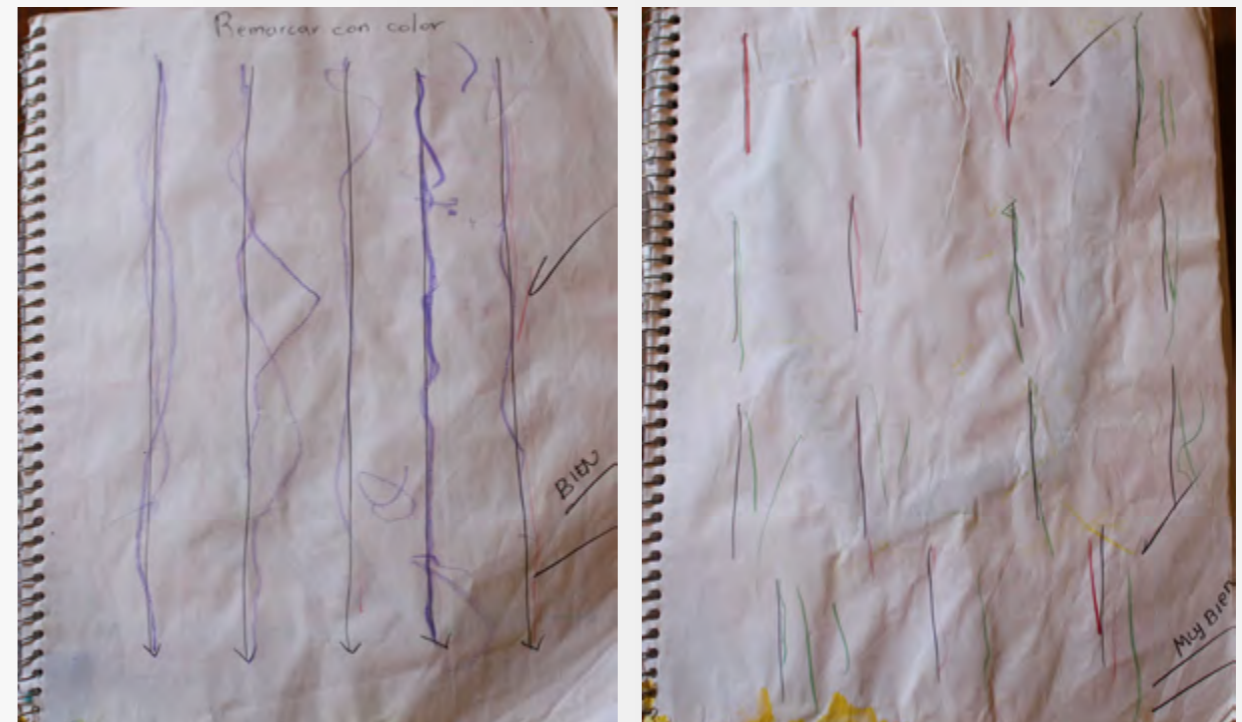


Figura 2. Ejercicios de remarcar líneas grandes y de tamaño pequeño
Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén. Foto de Noé García Santiago, noviembre de 2021.

Llevar a cabo actividades diferenciadas requiere de algunas condiciones. La educadora tendrá que distribuir el tiempo sin descuidar a los alumnos con diferentes necesidades de aprendizaje. Se atiende con la misma responsabilidad a los alumnos con ingreso tardío y a los alumnos más avanzados (Gimeno Sacristán, 2005).

Los alumnos con ingreso tardío tuvieron la experiencia de trabajar sobre temas que eligieron. En la historia de vida de Milagros encontramos que el trabajo pedagógico realizado por la profesora consistió en trabajar el proyecto "La gallina", seleccionado en asamblea escolar. Con esa metodología pedagógica se recuperan los principios de la asamblea comunitaria que se realiza en Mitla, pero con un sentido pedagógico.

El tema elegido se implementó con todos los alumnos del grupo. Con los alumnos con ingreso tardío se aplicaron actividades variadas, materiales variados y otros objetivos de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2005). Fue de acuerdo a lo que necesitaban desarrollar los alumnos: la psicomotricidad, la ubicación espacial, la coordinación motora tacto y ojo (Alejandra, 16-10-2021).

Al trabajar con temas de interés y curiosidad del alumno se incluye a los alumnos con ingreso tardío. El tema surge de lo que el alumno se pregunta, sobre lo que quiere saber. Se fomenta el hábito de la pregunta y trabajar educando-educador en la búsqueda de respuestas (Freire y Faundez, 2013). Los temas surgen de lo que quieren saber los alumnos ya sea de lo que observan en la familia, en la comunidad o fuera de la comunidad.

Del proyecto La gallina se desencadenaron actividades en las que los alumnos participaron de manera grupal: destaca el trabajo colectivo porque le iba a ayudar a Milagros, quien a su ingreso manifestó timidez y poca comunicación y convivencia con sus compañeros:

Se formaron equipos y se le proporcionó una silueta de gallina grande para que se pusieran de acuerdo cómo la iban a decorar y tomarán la decisión de qué color iban a rellenar esa figura. Les dije que se pusieran de acuerdo en equipo, primero qué color y la técnica iban a ocupar; que era a creatividad que se platica en el equipo y lo que decidiera la mayoría eso era lo que tenían que hacer; que podían ocupar papel a su creatividad. Hay unos equipos que lo hicieron con bolas de papel y otros rellenaron en cuadros de papel. El propósito de la actividad fue fomentar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo. También se trabajó la tolerancia y la paciencia, porque había niños que no sabían trabajar en equipo y les costó mucho estar tolerando a otros compañeros. La integración porque como Milagros era una niña muy tímida.

Alejandra, 16-10-2021

² La asamblea escolar es una metodología educativa. "Es un espacio público en construcción, una herramienta metodológica de carácter pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecer una formación integral y participativa, promover una cultura vivencial de los derechos de la niñez-adolescencia y estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad" (Cornelio Cruz y Sesia, 2013)

En esa actividad destaca el papel de los alumnos: asumir una labor compartida, tomar decisiones, ponerse de acuerdo y el ejercicio del diálogo.

En la historia de vida de Rubén identificamos que la profesora de 2º promovió la ayuda entre los alumnos, de tal manera que juntos aprendieron y se enseñaron:

Aproveché que Pedro sabía colorear bien y lo avanzado que estaba para pedirle que le enseñara a Rubén, quien apenas estaba aprendiendo (...). A Pedro le decía vas a colorear tú, así como sabes hacerlo. Rubén te fijas mientras él lo hace. Pedro luego le das el color a Rubén para que siga coloreando a donde te quedaste. Rubén te pones a colorear de tal manera que se vea igual como lo hizo Pedro. Se trata de que los dos vayan pintando un poco. Y que tú Pedro le digas a Rubén cómo le haces para colorear así de bonito.

Profesora de 2º, 18-05-2020



Figura 3. Trabajo colectivo
Nota. Foto de la profesora de 3º, octubre de 2021.

De la actividad anterior, las instrucciones no deben ser para imponer y transferir todo lo que van a hacer los alumnos. Una de las limitaciones de trabajar juntos alumno-alumno, sucede cuando la interacción se basa en las instrucciones de la profesora.

La ayuda al otro alumno se debe implementar en la educación preescolar. El alumno que tuvo la oportunidad de cursar primer grado le ayuda al recién llegado a preescolar. Así como el que ingresa tarde también le puede ayudar y enseñar a los que si cursaron primero y segundo. Fomentar la parte humana de ayudar. Así como el aprendizaje por medio de la observación de lo que hacen otros compañeros.

A los alumnos les afecta ingresar tarde a preescolar porque no aprenden lo que la escuela enseña y requieren tiempo para nivelarse en los contenidos del grado al que se inscribieron. Nivelarse significa alcanzar el mismo punto de conocimientos donde se encuentran los alumnos que cursaron 1º, o 1º y 2º, referente a lo que saben y pueden hacer. Hay acciones para la nivelación que a los alumnos les toco vivir: recibir atención personalizada de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, realizar trabajo extra y trabajo progresivo y el uso de materiales diversificados. Una profesora afirmó que para un alumno nivelarse puede ser "empezar de cero" (Alejandra, 25-08-2020). Eso significa empezar a aprender lo que falta, aprender lo que se carece. De la educación escolar son conceptos, habilidades y nociones de un grado escolar. Rubén y Miguel también tuvieron la experiencia de esforzarse para nivelarse. Vivieron la carga de hacer trabajo en clase y extra en casa. Rubén dijo: "me pusia [sic] mucha [sic] letras. Cuando yo lo acababa las letras, me pusia [sic] un chinguisisimo [sic]" (Rubén, 09-11-2020). A Miguel, la profesora le dio un libro de ejercicios de maduración para que hiciera tarea extra en casa (Emilia, 21-04-2021).

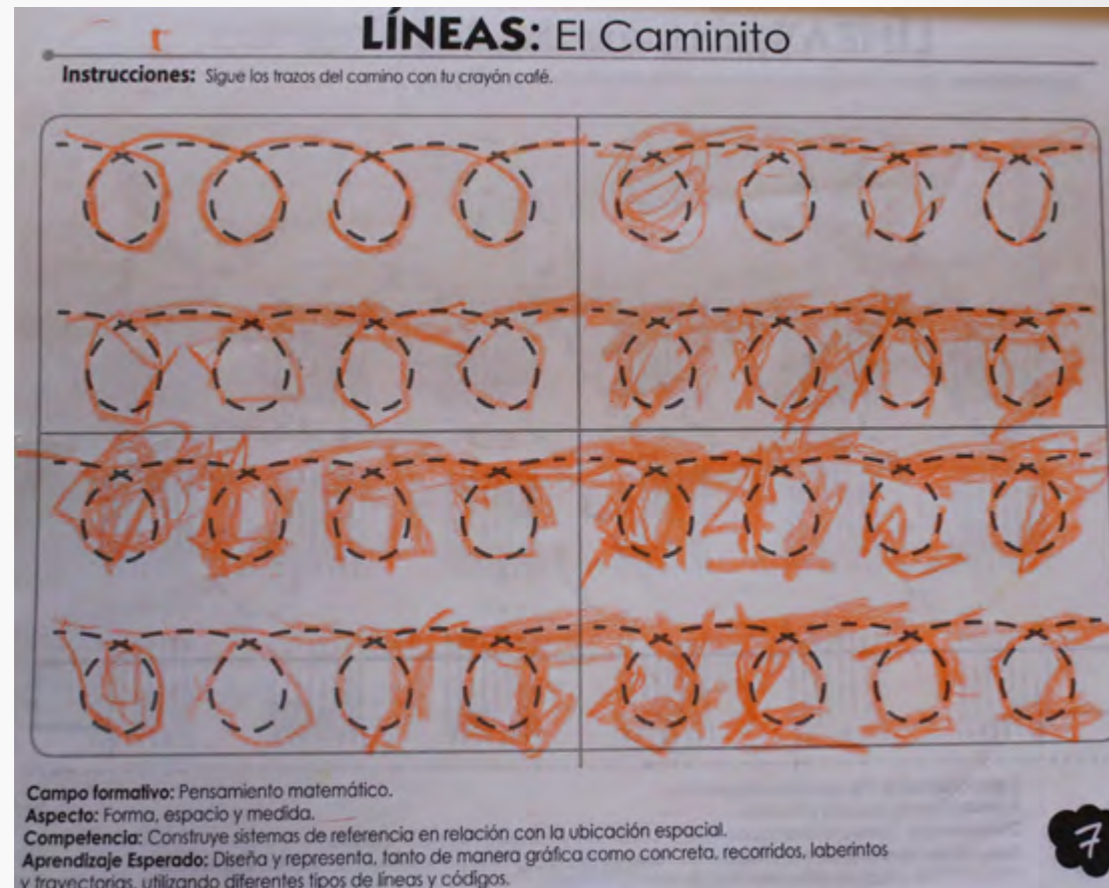


Figura 4. Trazos de maduración para la motricidad en preescolar
Nota. La foto se obtuvo de un libro que utilizó Miguel al ingresar a segundo grado de preescolar. Foto de Noé García Santiago, noviembre de 2021.



Por otra parte, hubo trabajo progresivo para que los alumnos se nivelaran. La enseñanza y el aprendizaje fue un proceso gradual de empezar con actividades que el alumno podía hacer y trabajar sobre lo mismo por el tiempo que necesitara para lograr el dominio de una habilidad, adquirir un conocimiento específico o aprender algo nuevo. Por ejemplo, colorear, recortar, contar de forma oral del 1 al 5, escribir los números y hacer trazos.

El trabajo diferenciado con una alumna o alumno varía de tiempo, puede ser semanas o permanente en el ciclo escolar, no hay que esperar, ni exigir los mismos resultados con la misma cantidad de trabajo y tiempo. Lo determina el avance que vayan teniendo y si alcanzan o no a nivelarse. Hay una idea que ayuda a la reflexión sobre los niños y el tiempo dedicado al trabajo en la escuela. Skliar (2017) propone recuperar el tiempo libre en la infancia, "de que todo debe tener una finalidad, un producto, un objeto. Ese tiempo libre es esencial para que la infancia no entre en desdicha de un modo que todo lo ve desde la óptica del éxito, del suceso, del logro" (pp.27-28).

Conclusiones

Ser alumno con ingreso tardío significa tener la experiencia de aprender a través de una enseñanza diferenciada. Eso significa que los alumnos al iniciar la escolarización en 2° o 3° trabajan desde las capacidades y necesidades de aprendizaje; aprenden a diferente ritmo, no se saltan procesos de aprendizaje como la psicomotricidad fina y el desarrollo de habilidades para colorear, recortar, pegar y realizar trazos y ejercicios de maduración previos a la escritura; y se trabaja de manera personalizada con material, actividades y trabajos diversificados.

Concluimos en hacer tres sugerencias con el objetivo de que ayude a que los alumnos con ingreso tardío y las diferencias humanas sean tomadas en cuenta en la educación preescolar.

i) Los educadores y educadoras reflexionan sobre el significado de tarde

Para la educadora o educador es necesario reflexionar cómo llegan los niños y las niñas al ingresar a preescolar y así entrar en relación con ellos. La reflexión sobre tarde es una forma de generar acciones para hacer visible la condición de ingreso tardío y surja una "nueva mirada" hacia esos alumnos (Pérez de Lara, 2009)

Sugerimos una guía de preguntas para la reflexión sobre ser alumno con ingreso tardío. Es para CEPI que tengan casos, porque de las respuestas a las que lleguen las educadoras y educadores se producen las decisiones y acciones a implementar. ¿Tarde porque es un derecho de los niños y las niñas tener la oportunidad de ingresar a preescolar a los 3 años de edad? ¿Tarde porque la escolarización inicia en 1° según la normatividad de la SEP? ¿Tarde para los alumnos por no haber cursado uno o dos ciclos escolares y no haber adquirido los conocimientos que durante ese tiempo se puede desarrollar con la educación escolarizada?





¿Tarde porque los alumnos de 4 o 5 años llegan a un grupo escolar y ya deberían saber conocimientos establecidos en un plan y programas de estudios de preescolar de la SEP, o lo que se ve en la escuela durante un ciclo escolar? ¿Tarde porque no cursaron un grado o dos de preescolar y al ingresar por primera vez tendrán que iniciar con los conocimientos de primero grado y a su vez intentar nivelarse con los alumnos de 2° o 3°? ¿Desventaja para los niños y niñas que no tienen la oportunidad de cursar uno o dos grados? ¿El alumno y la alumna que ingresa tarde a preescolar es un alumno diferente de otros alumnos? ¿Por qué?

Estamos a favor de que el educador y educadora pregunte por los niños y niñas porque es una forma de llegar a reconocer que están ahí en la escuela (Pérez de Lara, 2009). Preguntando pueden proceder a indagar nuevas formas de recibir y relacionarse con el alumno o con la alumna que ingresa tarde, sugerimos que una forma sea con la diferencia en educación.

A partir de la diferencia generar formas de relacionarse con los alumnos que ingresan tarde a preescolar

Al haber alumnos que ingresan tarde a preescolar es necesario identificar otras formas de recibirlos que no sean como la escuela tradicional. Hay acciones que se deben dejar de hacer, por ejemplo, si a los alumnos se les exige a que hagan lo del grado que deben cursar por medio de una enseñanza homogénea. Si una alumna ingresa por primera vez a 3° y se le impone que inmediatamente debe escribir letras sin antes haber desarrollado habilidades que le lleven a ese momento. A los alumnos se les inculca a superar a los demás. Se les estimula a competir para ser mejor que otros, para eso, el trabajo individual es la principal forma de aprender. Apoyamos la idea de que, ante la presencia

de alumnos con ingreso tardío en un grupo escolar, la educadora o educador crítico perciban las diferencias y las consideren para la educación. Asumir la disposición de alcanzar a comprender y conocer las condiciones de ingreso de los alumnos y con base en eso orientar la práctica educativa. Por ejemplo, si manifiestan ausencia de conocimientos anteriores al grado escolar que ingresaron, qué saben y no saben hacer, cuál es su ritmo de aprendizaje, identificar la forma en que aprenden, saber sus intereses, saber si presentan necesidades de aprendizaje debido a algún retraso o manifiestan avance en conocimientos, habilidades y aprendizajes.

Concluimos que la forma de “entrar en relación” con los alumnos sea sin que se les considere diferentes, sino a partir de su diferencia (Skliar, 2005; Pérez de Lara, 2009). Aunque el ingreso tardío a preescolar es una condición de casos de alumnos y alumnas, se le debe dar atención y no pasar inadvertido. La opción es mirar y relacionarse con los alumnos desde su diferencia de aprendizaje y de capacidades.

También para la escolarización con alumnos con ingreso tardío se pueden utilizar estrategias derivadas de modelos de participación comunitaria de comunidades indígenas. Encontramos dos prácticas comunitarias usadas pedagógicamente para trabajar en la escuela: 1) elección de temas por los alumnos por medio de asambleas escolares y 2) la práctica del trabajo colectivo. De esas actividades su valor radica en que a los alumnos con ingreso tardío no se les considera diferentes y si sus diferencias. Participan todos los alumnos y si importa su condición de ingreso, cantidad de grados cursados, o si son estudiantes más o menos avanzados.

De las dos prácticas hay un principio para el trabajo pedagógico que la profesora de 3° compartió y que sugerimos para cuando se trabaja un tema común y por proyecto: el tema desencadena actividades diferenciadas de acuerdo a las características de los alumnos.

Entonces, con la educación escolar el alumno o alumna que ingresa a la escuela aprende a partir de las diferencias, por medio del trabajo colectivo en vez de la individualización, con el maestro y con los compañeros, y a través de los principios de experiencias comunitarias. Justicia a los niños y niñas en cómo son tratados respecto a sus diferencias durante el proceso de escolarización formal

Concluimos que el educador o educadora deben poner en práctica un saber necesario (Freire, 1997) para el encuentro con los alumnos: el concepto de niño y niña como un ser hecho de diferencias. La justicia a las diferencias de los niños y niñas se lleva a la práctica con el trato. El trato se refiere a la manera en que la educadora o educador se comunica con los alumnos, el cómo les habla, el cómo les ayuda, y en general se manifiesta durante el acto de enseñanza y aprendizaje. De la educación escolar es fundamental distinguir las prácticas y saberes de los docentes en relación con el trato a los alumnos, para cuestionar la concepción del alumno diferente, de ser tratados como los otros. Cuestionar las prácticas en que al alumno se le etiqueta y discrimina si se considera que sabe menos que otros alumnos y se le ve como el diferente. No se le respeta cuando se le impone una lengua. También cuando se le enseña desde una educación bancaria y el educador es autoritario. No se le respeta con una educación que le exige conocer lo mismo y al mismo nivel que los demás alumnos. Cuando se le presiona a avanzar y se le satura de actividades y tareas para recuperar el tiempo en que estuvo ausente en la escuela. No se le respeta cuando se le deja horas extra y llora porque no puede hacer la actividad del grado en el que ingresó. También se manifiesta cuando por el trato que recibe mejor prefiere quedarse en casa y no ir a la escuela. El cambio de relación entre el educador/educadora con los alumnos que ingresan tarde a la escuela requiere de actos de justicia a sus diferencias. Ejemplo uno, la educadora sabe que es un alumno con atraso escolar, pero busca estrategias de enseñanza diversificada para atenderlo y darle un apoyo tal como lo requiere. Ejemplo dos, un educador recibe a una alumna que ingresa tarde a la escuela y al relacionarse con ella, entiende su necesidad de aprendizaje y no la obliga a hacer lo que todavía no debe hacer (lo mismo que todos los alumnos), como escribir los números del uno al cinco. Le pone diversas actividades a partir de sus capacidades. Ejemplo tres, un alumno ingresa y todavía no adquiere las nociones de colorear, la docente ayuda al alumno hasta que aprende el significado y logra autocorregirse.

La justicia también es a la naturaleza del ser niño y niña: a su curiosidad y que son seres sociales con capacidad de captar la realidad y llegan a la escuela con saberes de su mundo (Freire, 2011). La justicia se ve en la forma de nombrar al otro, porque se está exteriorizando la representación del alumno. El alumno diferente es discriminado y al alumno con diferencias se le trata con justicia. Es importante entender que hay formas distintas de relacionarse con los alumnos. Por ello consideramos el acto de preguntar por los alumnos que ingresan tarde y reflexionar sobre la justicia a las diferencias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estudio de las racionalidades que intervienen en los procesos de convivencia escolar

Aceves Lozano, J. E. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En De Garay, G. (coordinadora). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida* (1a ed., pp.9-15). Instituto Mora/Conacyt.

Bolívar A., Domingo J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.

Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En Hooks, B., Brah, A., Sandoval, Ch. y Anzaldúa, G. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (1a ed., pp.107-136). Traficantes de Sueños.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Cornelio Cruz, M. y Sesia, P. (2013). *Manual de asambleas escolares*. CIESAS/Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (1a ed., Trad. Alfredo Grieco y Bavio). Siglo XXI Editores.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (1a ed., pp. 185-212). Laertes.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*. UNICEF México.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1a ed., Trad. Guillermo Palacios). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2a ed., Trad. Stella Mastrangelo). Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (1a ed., Trad. Clara Berenguer Revert). Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (3a ed.). Morata.

González Gil, T. (2007). Las marionetas como recurso para la realización de entrevistas en profundidad con niños preescolares. *Enfermería Clínica*, 17(5), 261-266. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(07\)71811-9](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(07)71811-9)

Jimeno, J. (2007). Educación diferenciada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1777Jimeno.pdf>

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar C. y Larrosa J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (1a ed., pp.13-44). Homo Sapiens Ediciones.

Latapi Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)* (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.

Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía* 47(1),10-30. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>

Pérez de Lara Ferré, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (1a ed., pp.291-316). Laertes.

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar C., y Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (1a ed., pp.45-78). Homo Sapiens Ediciones.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular

Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores* (1a ed.). SEP/ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Estudios Sociológicos.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaep/article/view/6024>

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Novedades Educativas.

Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes* (1a ed., Trad. Pilar Cercadillo). SEP/Octaedro.

Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia* (1a ed., Trad. Francisco Álvarez). Paidós.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (Trad. Marcos Aurelio Galmarini). Paidós.

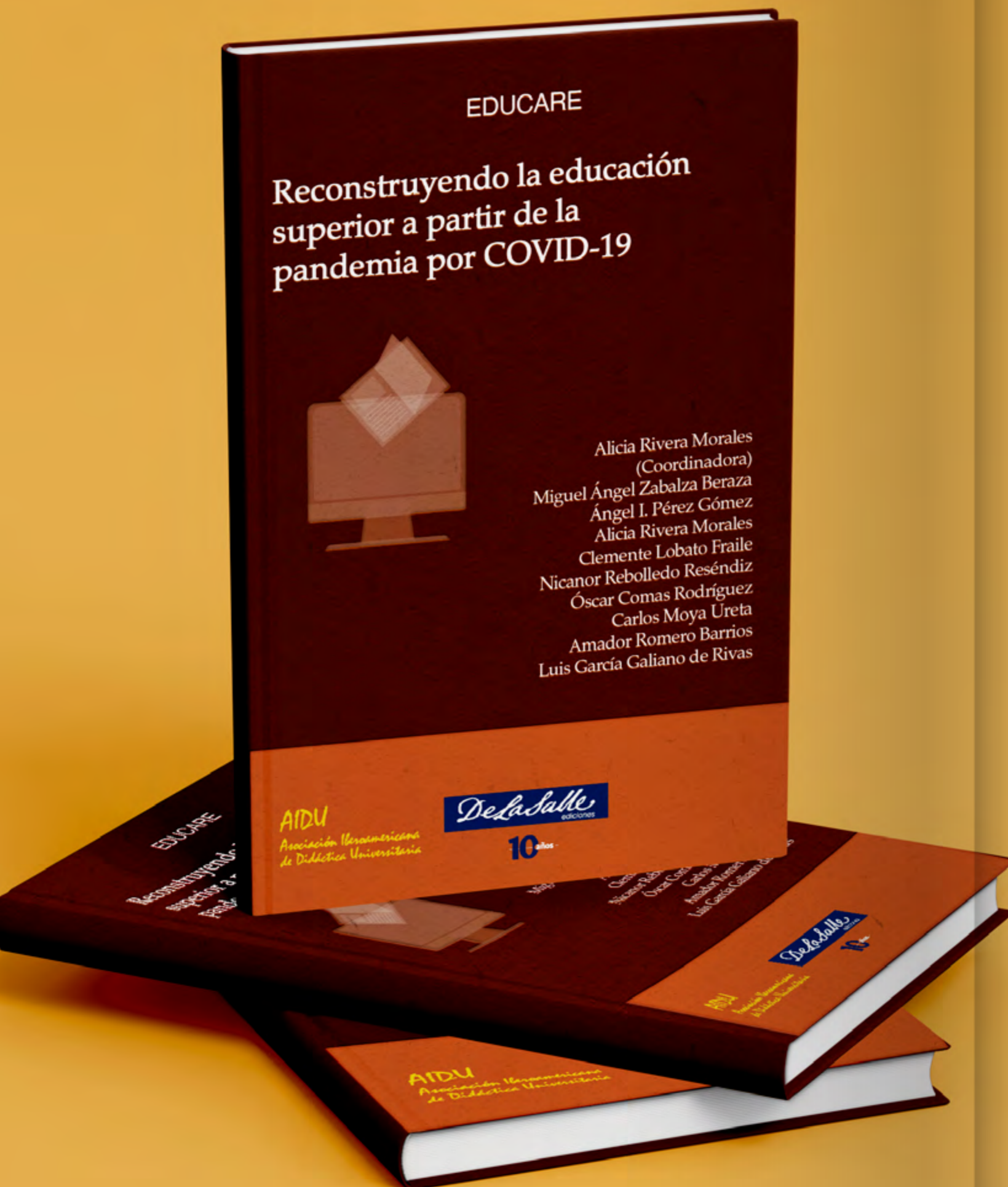
Reseña de libro

Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por COVID-19

Serie Educare (versión digital)

Alicia Rivera Morales
Coordinadora

Alma Rosa Hernández Mondragón
Universidad La Salle, Ciudad de México, México



Reseña de libro

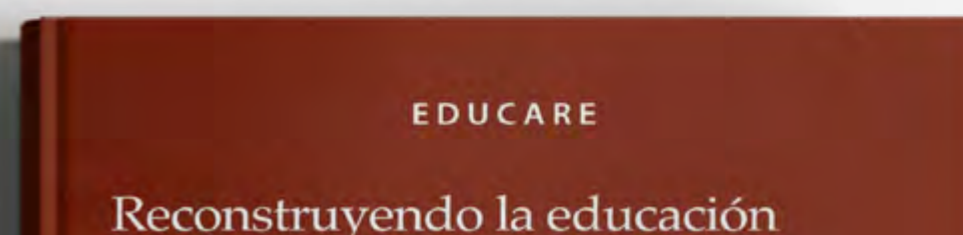
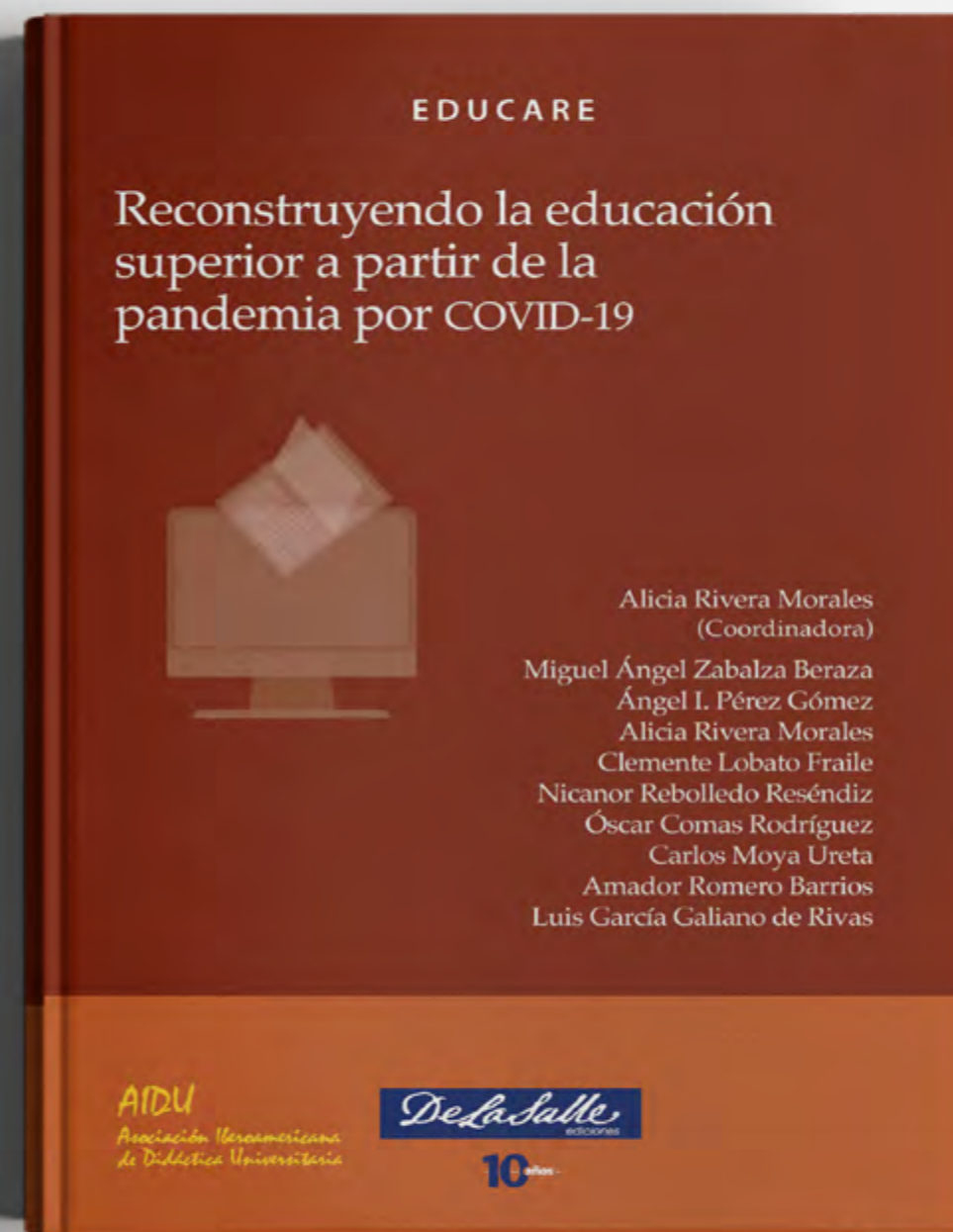
Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por COVID-19

Desafíos para la formación docente en diversidad sexual y de género en la Amazonía: algunos escenarios

Resumo

En esta obra colectiva se reúnen aportes de relevancia para la comunidad académica, son reconocidos expertos como Miguel Ángel Zabalza Beraza, Ángel I. Pérez Gómez, Alicia Rivera Morales, Clemente Lobato Fraile, Nicanor Rebolledo Reséndiz, Oscar Comas Rodríguez, Carlos Moya Ureta, Amador Romero Barrios y Luis G. Galiano de Rivas. Se analizan las prácticas de gestión, los procesos educativos y pedagógicos a nivel institucional y áulico que contrastan entre la modalidad presencial y la virtualidad, en el que participan los sujetos de la educación, como docentes, estudiantes y directivos, principalmente. Los aportes se inscriben en un contexto pandémico, de incertidumbre y cambios profundos derivados de la emergencia sanitaria. Desde una perspectiva crítica se plantean las implicaciones de diversa índole, destacando aquéllas que tienen lugar para los procesos formativos como el hecho de incursionar de forma súbita a la virtualidad, el uso y aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación, en la magnitud inédita que éstas han tenido para dar continuidad al funcionamiento de los sistemas educativos, así como a los procesos y mecanismo que exigen los centros de formación.

El título resulta pertinente y relevante en el contexto mencionado, tomando en consideración que reconstruir alude a la acción y efecto de volver a construir o edificar algo, ese 'algo' está vinculado a la educación superior, a partir de un punto de quiebre que ha venido a significar la pandemia por el COVID-19. Este acontecimiento de alcance global y local, plantea desafíos de gran profundidad, uno de los imperativos es que esta reconstrucción trastoca múltiples vértices a fin de ligar el sentido de la educación vis a vis con las realidades que se configuran, desconfiguran y vuelven a reconfigurarse en un continuum. Implica una revisión de paradigmas en los ámbitos de las ciencias, de la estructuración de los sistemas educativos; las instituciones; la infraestructura y la gestión de los entornos, con la pretensión de favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje y la centralidad de los actores, que a pesar de la adversidad no cesan en buscar nuevos derroteros en medio de la complejidad que experimentan.





Los aportes son de valía para comprender el quehacer académico, los significados de los distintos actores de la educación, los planteamientos críticos y analíticos se entretajan, complementan y enriquecen ofreciendo una perspectiva amplia de lo que ha venido aconteciendo desde que inició la emergencia sanitaria y el confinamiento, así como los impactos a corto, mediano y largo plazo. Los y las autoras reflexionan sobre el Ser profesor/a universitario en el siglo XXI, destacando los nuevos compromisos de la profesión docente. Repensar el sentido de la educación en tiempos de pandemia que enfatiza la importancia de la formación del pensamiento práctico y el cultivo de la sabiduría. Se plantea el papel de la docencia y la improvisación emergente ante la falta de planeación en tiempos de pandemia. Se aborda la importancia de fomentar la práctica reflexiva a través de la supervisión de la práctica profesional, así como un análisis reflexivo de la educación intercultural en México a lo largo de dos décadas.

En otra de las contribuciones el autor se adentra al tema de los sentidos en la educación a distancia, se destaca el papel fundamental de los sentidos para percibir, aprender y sentir; la intencionalidad es llamar la atención en torno a las alteraciones de diferente escala que se están gestando a nuestro alrededor, los aspectos que ameritan iluminarse porque precisamente ahí es donde se recrean nuevos tipos de comportamientos, actitudes, valores, saberes que afectarán el rumbo de la educación en general y en particular la educación superior. A la sombra del árbol del siglo XXI, el interés manifiesto del autor, es identificar y abordar dimensiones no evidentes de la crisis ético-formativa que invade las prácticas de docentes y su precarización institucional considerando la situación de instituciones latinoamericanas y focalizando los planteamientos al caso de la realidad universitaria chilena. Se destacan aspectos relativos a la crisis, la docencia y la transformación universitaria.

En la contribución en torno a la Pedagogía y arquitectura en el siglo XX, un diálogo imbricado, exhorta a la vinculación disciplinaria para construir alternativas pedagógicas, didácticas y espacialidades innovadoras que contribuyan a espacios de convivencia escolar adecuados y seguros para la comunidades educativas, sobre todo considerando que frente a la pandemia, es necesario replantearse la espacialidad mediada por el diálogo entre pedagogos, docentes, estudiantes, arquitectos, y diseñadores, con la intención de proyectar y construir entornos acorde con las necesidades actuales de aprender con el menor riesgo de contagio.

Es una obra recomendable y que resulta imprescindible. La riqueza de los planteamientos de este grupo de académicos y expertos, sin lugar a dudas nos permite ampliar nuestra comprensión de la pandemia y sus implicaciones en distintos ámbitos, y de manera especial en la educación desde contextos diversos.

Semblanza de la Coordinadora

Alicia Rivera Morales (Coord.)

Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-investigadora Titular C Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, CDMX. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU); Presidenta de la AIDU en México. Ha participado como evaluadora externa de programas de política educativa. Sus líneas de investigación son la docencia, gestión y evaluación de las prácticas y procesos educativos. Participa en Programas educativos de pre-grado y Posgrado en Pedagogía en UPN y UNAM. Ha publicado artículos, capítulos y libros relacionados con las prácticas pedagógicas, docencia universitaria, gestión y evaluación educativa. El libro más reciente: Formación docente, ética y temas emergentes.

4

Retos de la educación en la sustentabilidad

Challenges of education in sustainability

Mtro. Juan Carlos Irigoyen Márquez , México.
Dra. Georgette del Pilar Pavía González, México.
Dra. Gabriela Guadalupe Escobedo Guerrero, México.



Retos de la educación en la sustentabilidad

Challenges of education in sustainability

Resumen

Este artículo se ha desprendido de la sustentabilidad, aunque no existe un concepto definitivo, lo más cerca es definir al equilibrio de los ejes: social, económico y ecológico, desde este concepto y del que se originó esta investigación, se identificó a la educación del campo social; la educación ambiental se ha presentado desde los años 80, sin haber logrado desarrollarla completamente en cada uno de los individuos, por lo que tratar a la educación ambiental desde niveles básicos de educación es la propuesta que se hace y que se desarrolla a lo largo de este escrito, siendo a través de la educación poder impregnar a la sustentabilidad como parte de la formación en cada ser humano, así también posibilitará generar conciencia relacionada al desarrollo sostenible y que exige el presente, como es sabido la crisis ambiental es tan grave que se ha vuelto indispensable conocer de sustentabilidad y llevar a cabo el desarrollo sustentable.

Palabras clave: Educación, educación ambiental, sustentabilidad, desarrollo, formación
Keywords: Education, environmental education, sustainability, development, training

Abstract

This article has been detached from sustainability, although there is no definitive concept, the closest thing is to define the balance of the axes: social, economic and ecological, from this concept and from which this article originated, the education of the social field; environmental education has been presented since the 1980s, without having been able to fully develop it in each of the individuals, so treating environmental education from basic levels of education is the proposal that is made and developed in this research, being through education to be able to impregnate sustainability as part of the training in each human being, as well as it will make it possible to generate awareness related to sustainable development and that the present demands, as is known the environmental crisis is so serious that it has become indispensable Learn about sustainability and carry out sustainable development.





Introducción

El fenómeno que se está dando en materia ambiental ocupa un lugar muy alarmante y que hace obligatorio que a través de la educación se tome consciencia de lo relevante que es llevar al cambio la manera de producir y el ámbito social, así como el respeto de la cultura y situaciones que den la posibilidad de vida en el mundo.

Bajo estas circunstancias se da a notar la relevancia de la educación ambiental como una de las opciones que reconozcan el valor de la preservación de las condiciones que naturalmente surgen en el planeta, actualmente, la educación ambiental ha sido relacionada con el desarrollo sustentable.

Dada la publicación del informe que se conoce también como reporte de Brundtland se promovió a nivel internacional el concepto de desarrollo sustentable, como la satisfacción de las necesidades en el presente, no comprometiendo las capacidades de poder satisfacer las propias de las generaciones futuras. En otros contextos se expone que el planeta está en manos de la labor de la política que se encaminan al uso correcto en los recursos naturales. Se dio a conocer el concepto de desarrollo sustentable, que se basa en tres principios básicos, desarrollo económico, protección ambiental y equidad social; el lanzamiento de este concepto en todo el mundo se dio en la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD) de la cumbre de la tierra, en Río de Janeiro, Brasil 1992 (Mayorga, 2017).

Para efectos de esta investigación, se realizó un análisis a profundidad de la literatura especializada sobre la Educación y el Desarrollo Sustentable, en el marco de la educación y su relación con la sustentabilidad, para alcanzar los objetivos establecidos. Una revisión de la literatura ha demostrado ser un paso crucial en la formación de las personas de una investigación (Melo & Villalobos, 2006) y tiene como objeto ser la base para crear y avanzar en el conocimiento, facilitando el desarrollo de la teoría, solucionando problemas en distintas áreas de investigación y revelar aquellas que necesitan investigación más precisa (Webster & Watson, 2002).

La metodología de esta investigación es de tipo cualitativa, ya que ha sido utilizada con éxito en otros estudios similares, incluyendo la Educación ambiental, la sostenibilidad y el Desarrollo Sustentable (Gutiérrez & Priotto, 2008).

El proceso que se llevó a cabo con la literatura encontrada fue: selección, revisión, comprensión, análisis, y síntesis ya que como lo señala Levy & Ellis (2006), este proceso garantiza una revisión estructurada y eficaz. Las referencias revisadas incluyen artículos de revistas científicas y libros paradigmáticos con impacto gerencial sobre el tema. Se excluyeron los libros de texto, documentos de trabajo inéditos, y noticias de periódico. La literatura se extrajo de revistas especializadas en las áreas de administración y ciencias sociales, desarrollo sustentable, economía circular e Industria 4.0, principalmente de las bases de datos Web of Science, Elsevier y Springer, entre otras.



Las teorías que se identificaron en las principales bases de datos de acuerdo con el área de investigación de las revistas científicas y de las palabras clave, se muestran en la Tabla 1.

PARTICIPANTES / ENTREVISTADOS	TEORÍA
Jean Piaget (1896-1980)	Psicología evolutiva- descubrió que existen diferentes estadios de desarrollo en los niños
Jean Jacques Rousseau (1712-1778)	Afirma que la educación es una forma de dominio social.
Ovide Decroly (1871-1932)	Testifica que es necesario aplicar métodos educativos que estén en sintonía con la forma de percibir el mundo de los individuos.
Lev Vygotsky (1896-1924)	Relevante en su obra la importancia del entorno en el desarrollo de los niños, en oposición a la teoría por Piaget. Este autor considera al medio social la pieza clave en el proceso de aprendizaje.
Celestin Freinet (1896-1966)	Creador de la escuela nueva y además propone pedagogía vinculada de forma directa a los intereses de los niños, posicionándolos en el rol activo.
Paulo Freire (1921-1997)	Innovador de la pedagogía en la que los individuos se forman mediante situaciones de vida cotidiana.

Figura 4. Teorías de la educación y la sustentabilidad.
Fuente: Elaboración propia de acuerdo a las teorías de los autores más destacados de la educación.

Con base en las teorías de educación que se han tomado como referencia para poder definir los retos de la educación en la sustentabilidad se tienen los siguientes:

- Replantear el modelo educativo en los niveles básicos, siendo que como lo plantea Jean Piaget y Lev Vygotsky, la niñez es la etapa idónea y por ende el nivel básico (Saldiarraga, Bravo, & Loor, 2016) para poder integrar a la educación sustentable.
- Proponer interacción de los niños en las actividades dentro de la naturaleza en asignaturas de ecología, tomando como base la teoría de Celestin Freinet (Imberón, 2017) en la que basa a la pedagogía que se vincule de forma directa a los niños, la mayoría de los alumnos de nivel básico tienen gusto por los parques, juegos y actividades interactivas.
- Influenciar mediante la sociedad de acuerdo con la teoría de Paulo Freire, ejemplificando con hábitos sustentables a la sociedad, en contextos que requieran de la aplicación de la sostenibilidad como la difusión de la misma en todos los centros educativos y como parte de las actividades rutinarias, en la que puedan aportar al progreso de la sustentabilidad.
- Consolidar también en el nivel secundaria la educación holística con base en los objetivos de esta etapa, educación completa que incluye actitudes, conocimiento, valores y ecología, haciendo obligatorio informar de la problemática, desarrollo y desafíos de la educación en materia sustentable dentro de este nivel de educación.

Diferenciar y hacer único al aprendizaje, así como la forma de llevar todo aquello que acontece cotidianamente. La cognición que se conforma de las características psicológicas que diferencia a los seres humanos de otros, valores, perspectivas, percepciones, personalidad, maneras de pensar, colaborar, desempeño, estilos para aprender, conocimientos, experiencias y antecedentes que sean funcionales, darle el valor correcto al trabajo colaborativo, ya que eso aporta innovación y perspectiva con mayor diferencia y a su vez con creatividad en los proyectos dentro de las instituciones educativas.

Objetivo

Potenciar la educación sustentable en los modelos académicos y contribuir con las siguientes dimensiones básicas y fundamentales para generar la calidad y eficacia de equipos diferentes.

- ✓ **Enseñanza transformacional**
- ✓ **Seguridad psicológica**
- ✓ **Resiliencia y adaptabilidad**

MÉTODO EXPOSITIVO	MÉTODO DE APLICACIÓN	MÉTODO COLABORATIVO
Demostraciones	Trabajo de proyecto en campo	Trabajo colaborativo
Ejemplos desarrollados	Material didáctico de apoyo	Interacciones guiadas
Estudios de caso	Juegos de rol en clase	
	Simulaciones y juegos en clase	

Fuente: Elaboración a partir de los métodos cognitivos y métodos de aprendizaje e-learning

Diferenciar y hacer único al aprendizaje, así como la forma de llevar todo aquello que acontece cotidianamente. La cognición que se conforma de las características psicológicas que diferencia a los seres humanos de otros, valores, perspectivas, percepciones, personalidad, maneras de pensar, colaborar, desempeño, estilos para aprender, conocimientos, experiencias y antecedentes que sean funcionales, darle el valor correcto al trabajo colaborativo, ya que eso aporta innovación y perspectiva con mayor diferencia y a su vez con creatividad en los proyectos dentro de las instituciones educativas.

Principales enfoques de los planes educativos a nivel básico

La primera iniciativa para la inserción de la educación es plantear de forma clara los objetivos de la educación sustentable. A mayor información que se recabe de los alumnos mayor la posibilidad de desarrollar una forma de educar en materia de sustentabilidad.

Si es que cuentan con conocimientos previos y además conocer el contexto de aprendizaje realizar un análisis de los avances es la mejor forma de garantizar de que se está integrando educación pertinente. Si no está orientado a lo sustentable se tendrá que llevar a cabo un análisis de asignaturas para mejorar las relaciones con estos temas. Definir los objetivos de aprendizaje especificando las expectativas en lo que dice relación con los resultados de los alumnos.

Otros aspectos que hay que considerar para la educación sustentable son:

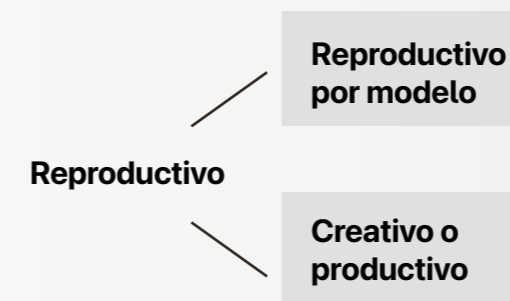
Los aspectos externos e internos

Ejecuciones perceptibles que una técnica dada produce, por ejemplo: tomen notas, resuman, trabajen con mapas conceptuales, tablas y/o esquemas ilustraciones, entre otras

De los internos:

Niveles de independencia de la actividad cognoscitiva del alumno en el aprendizaje

Niveles como:



Fuente: Elaboración propia a partir de las corrientes didácticas

La educación en materia sustentable en el nivel secundaria se encamina hacia los temas ambientales, en la que se plantea contribuir la participación del alumno haciendo que reflexione sobre las dificultades ambientales, las que conforman un presente complicado que se requiere tomar de forma global. De los valores en pedagogía de la educación primaria, hacen referencia de lo necesario que es integrar temas destacados en materia social para que los alumnos sepan actuar responsablemente ante la naturaleza y socialmente, refiriéndose a la educación en la sustentabilidad y/o ecología.

En relación con la atención que se está teniendo en las materias relacionadas a las áreas de educación y experimentación de la naturaleza, sociedad y economía, se tiene la expectativa de que los estudiantes de nivel secundaria, aparte de tener conocimientos de temas que se relacionen con el medio ambiente, amplíen las competencias de la vida que posibiliten hacerlos sensibles a las situaciones y dificultades ambientales, así como desarrollar creatividad para producir técnicas, acciones y mecanismos que aporten al progreso y solución a la problemática, Difundir la consciencia de la actualidad en materia ambiental y preservar el medio ambiente (Calixto, 2015).

Siendo que el desarrollo sustentable se ha difundido por las instituciones internacionales, específicamente por la Comisión de Desarrollo Sustentable, CDS, que se vincula al Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas. Se determina como un concepto con varios significados tiene relación directa con la política en materia económica de cada nación y recurre a una estructura que funcione entre los ejes de la sustentabilidad, economía, ecología y sociedad, el cual ha sido aprobado y no precisamente organizado. En México, La Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) han establecido la atención de la educación ambiental para la sustentabilidad. Atención que se encuentra en los programas de estudio de nivel primaria y secundaria (Pérez Mesa, 2007).

Conclusiones

Por lo antepuesto, la educación en la sustentabilidad o también llamada educación ambiental constituye una de las soluciones u opciones fundamentales a la dificultad que involucra a la sociedad y ecología. Por lo que, es necesario se difundan nuevas formas de enseñanza que encaminen a mayor valoración de los humanos como parte de la sociedad, cultural y con la capacidad de reforzar cambios en la sociedad.

La educación en la sustentabilidad se identifica como algo que está relacionado a los acontecimientos ambientales y a la inquietud por el desgaste de los recursos naturales sin tomar en cuenta las acciones de los gobiernos que se vinculen con la economía o política y además de la educación de una nación. La sustentabilidad también significa como las acciones del entorno social mediante grupos sin notar que también les concierne la responsabilidad a los causantes de toda la problemática ambiental, cuestiones que deben considerarse en la educación ambiental en la sustentabilidad, integrando información que aporte al desempeño, formación e integración de acciones y principios sustentables, así como ambientales.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Retos de la educación en la sustentabilidad

Calixto, R. (16 de 03 de 2015). Educación ambiental para la sustentabilidad en la educación secundaria. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000300546&script=sci_arttext

Gutiérrez, J., & Priotto, G. (2008). Scielo.org.mx. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200007&script=sci_abstract&tlng=pt

Imberón, F. (11 de 04 de 2017). Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. Obtenido de <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-CelestinFreinetUnaPedagogiaActualYVigente-6202767.pdf>

Mayorga, R. (2017). Edificaciones sustentables. En R. Mayorga, Edificaciones sustentables (pág. 127). México: Navarra.
Melo, Y., & Villalobos, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. Recuperado el 01 de 05 de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000200004

Pérez Mesa, M.R. (2007). Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1311>

Saldarraga, P., Bravo, G.R., & Loo, M.R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea.

Obtenido de Dominio de las ciencias: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298>

Webster, J., & Watson, R.T. (June de 2002). Analizando el pasado para prepararse para el futuro. Escribir una revisión de la literatura. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/4132319>



5

Fundamento antropofilosófico del acoso laboral

—
Anthropo-philosophical foundation of labor harassment

Luis Eduardo Primero Rivas,
Universidad Pedagógica Nacional de México, México

Fundamento antropofilosófico del acoso laboral

Resumen

El acoso laboral es indudablemente una acción entre personas en un contexto institucional y ha sido tratado desde diversas disciplinas sociales pero se ha dejado de lado la consideración filosófica, en especial, la antropofilosófica. Este artículo ofrece reflexiones para conceptualizar el mobbing centradas en argumentos surgidos de una antropología filosófica descriptiva y propositiva. Recuperamos la característica ontoantropológica del mal en el ser humano y sus impulsos asociados, en particular los apetitos despóticos y el impulso de posesión.

Abstract

Mobbing is undoubtedly an action between people in an institutional context. Consequently, it has been treated from several social disciplines. Instead, the philosophical view, especially the anthropophilosophical one, has been left aside. This article offers some reflexions in order to conceptualize mobbing considering arguments arising from a descriptive as well as a propositional philosophical anthropology. In particular, the ontoanthropological characteristics of evil, such as despotic appetites and desire for possession, are bringing up.

Palabras clave: acoso laboral, antropología filosófica, mal
Keywords: mobbing, philosophical anthropology, evil





Presentación

El ensayo que usted leerá ofrece reflexiones poco utilizadas para conceptualizar el “mobbing” —significado especialmente como acoso laboral—, centradas en argumentos surgidos de la antropología filosófica. Ésta, como disciplina, presenta la definición del ser humano y como realidad identifica la manera con la cual nos conformamos como humanos. Como pauta filosófica la antropología filosófica se divide en dos ramas de estudio: la descriptiva y la propositiva. La inicial busca precisar las partes constituyentes de nuestra humanidad y la segunda brinda un modelo por alcanzar, promotor de una manera de ser humanos.

Considero una antropología filosófica descriptiva sustentada en un diagrama del ser humano estudiado desde hace años y difundido en publicaciones recientes, y en particular recupero las proporciones asociadas a las formas malignas —o de El Mal— que también nos conforman, pues ellas son causalidades importantes del “mobbing”, poco indagadas en su literatura. Esta comunicación presenta un recuento detallado de los factores malignos actuantes en nosotros; referencias a los principales autores estudiosos de la realidad del Mal y, desde estos contextos, se realizará un resumen de las tesis expuestas, para concluir con recomendaciones para su posible modulación, en tanto es imposible erradicarlo de nuestras humanidades y personalidades, pues son analogías que nos conforman ineludiblemente.

La contribución antropofilosófica más relevante retoma tesis de la freudiana, en particular sus nociones sobre las pulsiones —de manera clásica el Eros y Tánatos— para agregar una tercera (la de posesión), central para interpretar adecuadamente el origen del Mal, sus dinámicas y consecuencias.

El tema del “mobbing” es habitualmente considerado desde fuentes diversas a la antropofilosófica y al recuperarla para su interpretación, se la sitúa desde argumentos fuertes que permiten conceptualarlo mejor y potenciar la búsqueda para remediarlo tanto como sea posible, al promover la investigación y una posible acción sobre sus temas. La comunicación concluirá con referencias detalladas sobre el Mal, tanto bibliográficas como hemerográficas.

¹Esta nota de pie de página inicial indica que acabo de utilizar los términos “humano” y “conformamos”, los cuales, de ser escritos de manera tradicional, deberían decir “humano/ humanos” y “conformamos”. Quienes atienden mis publicaciones identifican inmediatamente la puesta en realización de la campaña de la “e” impulsada por mí desde hace años, en la actualidad puesta al día con detalle en el “Capítulo 1: Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»” de mi libro Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano, Sello Editorial Publicar al Sur, México, 2020. En lo sucesivo aparecerán distintas palabras que pueden interpretarse desde este contexto, actualmente mucho más validado por la reemergencia del feminismo insurgente ahora tan activo. El libro puede obtenerse gratuitamente en <https://publicaralsur.com/>

La importancia de la antropología filosófica

El asunto central ahora considerado, el acoso laboral, es indudablemente una acción entre personas en un contexto institucional, y ha sido tratado desde diversas conceptualizaciones profesionales (la sociología del trabajo, la antropología de las instituciones, la psicología institucional, incluso el derecho...), sin embargo, en su estudio se ha dejado de lado la consideración filosófica, en especial, la antropofilosófica.

Esta disciplina puede contribuir a dilucidar más a fondo el acoso laboral pues profundiza en las partes que nos conforman como seres humanos, estudiando cómo estemos constituidos, para destacar particularmente nuestras proporciones, determinaciones y/o analogías, vinculadas a lo que nos puede impulsar a hacer un mal, tal como el acoso laboral.

Referí que para contribuir a la antropología filosófica descriptiva difundí un diagrama del ser humano, que en una versión fácilmente localizable puede ser consultado en el ensayo "La filosofía analógica de lo cotidiano", y de esta simbolización se destacan algunas "características onto-antropológicas", de las cuales se pueden desprender impulsos productores de malas actividades, con sus respectivas consecuencias. Este es el recorte para considerar:

CARACTERÍSTICAS ONTOANTROPOLÓGICA	MÉTODO DE APLICACIÓN
	1. Expresivo vs. Enfermo / Insano
2. Depredador vs. social y/o comunitario	
3. Malo y Bueno	
4. Envidioso	
5. Contradictorio y/o paradójico	
6. Bélico, conflictivo, polémico	
7. Narcisista	
8. Olvidadizo	

El diagrama completo destaca muchas proporciones que nos conforman, surgidas de varios años de reflexión e investigación filosófica, ahora sintetizables. Las "características" resaltadas indican que como género poseemos comunes denominadores que siempre están en nuestra humanidad, y se compendian de acuerdo con las modalidades personales. No obstante, los seres humanos tenemos siempre las partes distinguidas en el recuadro, en proporciones diferentes, de acuerdo con la personalidad que poseamos y a nuestro estado de salud mental, moral y consciente. Sin embargo, de manera habitual, somos expresivos (y de poseer alguna dolencia, generamos su antónimo: el silencio, la incomunicación).

Igual tendemos a ser depredadores, destructivos, en el contexto: egoístas, asociales, y en casos extremos, antisociales. La depredación puede darse sobre las plantas, animales, en general la naturaleza, y en las condiciones más graves, sobre congéneres. El antónimo posible, expresa el sentido social y/o comunitario que poseamos, que nos lleva a ser amables, cordiales, compasivos y empáticos.

En el ser humano, y en los individuos de la especie, también se da la coexistencia del bien y del mal. Ser buenos y malos. Esta es una importante sutileza para distinguir esta peculiaridad: nos habitan fuerzas, impulsos, que nos llevan a ser sociales, comunitarios, amables, al tiempo que igual nos moran fuerzas contrarias, que nos conducen a ser dañinos, a generar inconvenientes de distintas naturalezas e intensidades, y en algunas situaciones, hasta tóxicos. Así, somos. Otra peculiaridad es la envidia, y esta es tan nítida, que simplemente se puede nombrar.

La otra particularidad que sí hay que referir un poco más identifica a la contradicción y/o paradoja que nos ocupa. Tendemos a pensarnos como íntegros, cabales, completos, sin fisuras, cuando en realidad, también nos impulsan contradicciones y eventualmente paradojas, cuando nuestro comportamiento debería ser más consecuente.

Otra especificidad por destacar es nuestra belicosidad, conflictividad y polemicidad. Corrientemente nos auto pensamos como pacíficos, buenas gentes, tranquilos; sin embargo, incluso en condiciones tranquilas, nos deslizamos fácilmente a ser peleoneros, beligerantes y polémicos.

De igual manera creemos que estamos lejos del narcisismo, concibiéndonos como bien dispuestos, sociables, amables con el prójimo. Y por el contrario, tendemos a otorgarnos más valor que el poseído y a despreciar a las personas cercanas, con diversas y sutiles maneras. Es más fácil aceptar que somos olvidadizos que reconocer nuestro narcisismo, sin embargo, el olvidar, también puede generar malas consecuencias. Además de los impulsos malignos destacados se puede subrayar una fuerte pulsión e instintos. Examinémoslos brevemente:

La tercera pulsión y el instinto de crueldad

Los grandes autores han expresado posiciones acerca del Mal y el creador del psicoanálisis asimismo lo consideró en su antropología filosófica. Su conceptualización del ser humano destacó las pulsiones que llamó Eros y Tánatos —Bien y Mal/Vida y Muerte—, sin embargo, pasó por alto una intuida por Emmanuel Kant desde finales del siglo XVIII, cuando en su tercera crítica (la del juicio [1790]), consideró "y de manera central los «apetitos despóticos»:

"Suchten (adicciones patológicas), Ehrsucht (ambición), Herrschsucht (deseo de dominar) y Habsucht (avaricia). Estos son los apetitos equivocados de «los que tienen el poder [Gewalt] en las manos»⁴"

que conformarán la tercera pulsión o de posesión —por el contexto: dominación—, que, junto a las planteadas por Freud, facilitarán entender la barbarie latente, que nos acompaña habitualmente.

Para el contexto ahora indagado, referido al acoso laboral, se debe matizar la expresión de Kant:

"Éstos son los apetitos equivocados de «los que tienen el poder [Gewalt] en las manos»", en tanto, hay personas que creen tener uno y desde esta mala conceptualización también ejercen un "apetito despótico",

² Al respecto véase el informe reciente: "La protección judicial en materia de acoso en el trabajo en el horizonte del convenio 190 OIT - estudio (cuantitativo y cualitativo) de los últimos 5 años", Observatorio Vasco sobre Acoso y discriminación, 122 páginas. Se obtiene en <https://www.observatoriosobresobreaacoso.com/jla-proteccion-judicial-en-materia-de-acoso-en-el-trabajo-en-el-horizonte-del-convenio-190-oit-estudio-cuantitativo-y-cualitativo-de-los-ultimos-5-anos/> (Difundido el 21 de enero del 2022)

³ Véase en la Revista Analogía Filosófica, Año XXXV, N.º 2, julio-diciembre del 2021, ps. 3-25 (ISSN 0188-896X), p. 7. Puede conseguirse sin costo en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

⁴ Puede consultarse una ubicación detallada de este texto en mi libro La UPN es más importante que PEMEX, en su página 104. Este volumen se obtiene gratuitamente en el portal del SPINE: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>



buscando precisamente tenerlo o simular que lo tienen. Esta acotación es relevante si consideramos la filosofía de la vida cotidiana, y desde ella significamos nuestros ambientes diarios de vida, y en consecuencia de trabajo laboral, donde las personas de estas vidas, los seres humanos habituales o corrientes, nos comportamos según aquí se dice, realizando nuestras características ontoantropológicas asociadas a sus “apetitos despóticos”, en particular, el deseo de dominar, por derivación la tercera pulsión, la de posesión.

En el mismo libro citado anteriormente —La UPN es más importante que PEMEX— también refiero un texto de Mauricio Beuchot referido a otro de los grandes filósofos educativos, cuando dice:

“El estado de naturaleza es de libertad [en la filosofía de Rousseau], mientras que el de civilidad es de encadenamiento. Inclusive imperando la ley del más fuerte, era un estado de libertad, el del «buen salvaje»: inocente y sencillo, aunque individualista. Ese estado paradisiaco se acabó cuando alguien dijo: «Esto es mío», ése fue el verdadero fundador de la sociedad civil. Fue un cambio radical, de suma infelicidad, en el que empezó la propiedad privada, la ambición y, por consiguiente, la violencia. Por eso se hizo necesario el paso a la sociedad”⁵.

Un indispensable primer gran resumen: los impulsos al acoso laboral

Son importantes y deben identificarse claramente para lograr nombrarlos, percibirlos y modularlos pues, como comunes denominadores antropofilosóficos, habitualmente nos acompañan, generando diferencias, conflictos, problemas y sus derivados, que a la par se pueden vincular con nuestro instinto de crueldad, y la propensión al mal que asimismo nos habita. Aun cuando también dejemos de reconocerlo, disfrutamos con los problemas, las dificultades, o los sufrimientos de los demás y tendemos a estar en el chisme: qué pasó, como sucedió ¿hubo muertos? Este instinto de crueldad explica la detención del tránsito en una carretera, calle o avenida, cuando se da un accidente automovilístico. Detenemos la marcha para ver qué sucedió, motivados por un instinto fuerte y presente.

Desde estas tesis se logran construir muchos significados, no obstante, los más relevantes deben concentrarse en el acoso laboral. Es viable que sus causalidades ontoantropológicas estén bien expresadas y por ello, sea factible identificar la etiología de una situación específica de maltrato laboral, para lograr actuar en circunstancias concretas, sea para individualmente defendernos o institucionalmente actuar contra un maltrato.

Sin embargo, y más allá de estas posibles respuestas, aún hay que profundizar en algo, destacado en este subtítulo:

⁵ La cita está en el libro La filosofía de la educación en clave poscolonial, que también se obtiene sin costo en el portal SPINE. Puede consultarse las páginas 36-37.

Las posibilidades de modular las fuerzas promotoras del Mal

Las oportunidades para armonizar los impulsos promotores de nuestras potencias malignas están establecidas en dos circunstancias entrelazadas: la maduración personal que poseamos y en consecuencia la educación que tengamos. En este momento es significativo recordar que en la filosofía aquí expresada, hay una clara distinción entre educación y escolaridad, en tanto durante el siglo XX se volvieron sinónimas, siendo en realidad muy diferentes.

La educación es la formación para vivir la vida, e idealmente bien; mientras que la escolaridad es la instrucción dada por la Escuela, para obtener desempeño en ella, y como sabemos, es una formación deficiente que sirve para obtener créditos escolares, títulos profesionales e incluso grados académicos, que pueden ser muy llamativos pero poco útiles para el buen vivir. Incluso, es viable encontrar personas con mucha escolaridad y poca educación.

En el supuesto de que una persona posea buena educación, pues la comenzó a recibir desde su núcleo primario de vida —habitualmente su familia original—, y tuvo la suerte de estar en buenos núcleos de la vida colectiva —barrios, colonias, asentamientos humanos con buena vida—, e incluso le tocaron buenas escuelas, su desarrollo psico-genético se fue dando sin disturbios logrando atravesar la infancia y adolescencia sin traumas, para llegar a la primera adultez con el desarrollo cognitivo y moral suficientes, para poseer una buena maduración.

De haber sucedido esto, la educación —como la ontología que es— creó en la persona la formación adecuada para lograr una conciencia capaz de identificar sus sentimientos, pulsiones e instintos, para conseguir modularlos y/o matizarlos, buscando evitar hacer mal y, por el contrario, promover el bien, pues es lo conveniente para la vida social. Este provecho se conseguirá pues una persona en esta situación es capaz de descentrarse de sí misma, para acceder a la realidad social, colectiva o de los otros.



Recurrir al deber ser

Es perceptible que en el párrafo previo recurro al deber ser en tanto los ideales pueden prefigurar lo posible, dejando al ser momentáneamente de lado. En la realidad de nuestras vidas e historias, encontrar la maduración adecuada y completa de las personas es una circunstancia excepcional pues la mayoría de las veces transitamos por vidas poco favorables a alcanzar una primera juventud, o madurez inicial, sin alteraciones, y vamos por la vida con diversas marcas de origen poco benéficas para una adecuada y homogénea maduración. La mayoría de las veces, nos encontramos con personas que muestran una maduración desigual y combinada, al igual que lo son los ambientes de nuestros países y naciones.

Empero, también hay que recurrir al deber ser, pues igualmente es parte de la vida humana. Y en el modelo interpretativo que planteo, la maduración más integrada, de ahí completa y armónica (pensada desde las psicologías del desarrollo planteadas por Jean Piaget y Sigmund Freud, juntos a sus adláteres y coincidentes), será el recurso para modular las fuerzas malignas que indispensablemente tenemos, armonización útil para promover el bien evitando el Mal y sus consecuencias.

* Considero a autores como L. Vygotski y H. Wallon, con contribuciones relevantes y complementarias a las aportadas por Piaget y Freud.

El acoso laboral y la maduración personal

La antropología filosófica ha sido bien planteada en esta comunicación y desde esta circunstancia se puede avanzar a una especificación mayor. Ella se concreta en una teoría de la personalidad, destinada a significar las maneras como se conforman las personas, para, asimismo, favorecer que quien desee auto conocerse, pueda realizar una hermenéutica del sí. Este asunto lo difundí en el "Anexo 1" del libro La educación de la ética en México (2020) En este momento es imposible profundizar en la teoría de la personalidad promovida desde la filosofía analógica de lo cotidiano, sin embargo, sí la puedo mencionar para recuperar lo dicho sobre los procesos de maduración aplicándolos al tema del acoso laboral. De poder presentarse distintas situaciones de maltrato laboral, es factible documentar que en muchas de ellas encontramos que las personas acosadoras tienen dificultades en sus maduraciones y la incompletitud en alguna (psicológica, moral y/o cognitiva), le dificulta gobernar sus impulsos al mal, generando circunstancias de acoso, que como bien se sabe, opera sobre un individuo en particular, y es generado desde un colectivo, pues el acosador (maltratador y/o maltratadora) está habitualmente cobijado por un grupo que lo apoya encubierta o directamente.

Lo ideal para ilustrar estas tesis es presentar una situación concreta de acoso laboral, sin embargo, al estar poco documentadas dado distintos tipos de secretos institucionales, es difícil dar con información confiable para lograr ofrecer ejemplos fidedignos que iluminen lo aquí narrado.

Solventando esta limitación, es mejor pasar a hacer un breve recuento de los autores que han abordado el asunto del Mal, para tomarlos como referencias que eventualmente admitan profundizar en estos relevantes asuntos.

Breve recuento de los autores con estudios sobre el Mal

El primero que menciono es el más vistoso, en tanto crea un término muy interesante, colocado desde el mismo título de su libro; me refiero a Zimbardo, en El efecto Lucifer – El porqué de la maldad. Luego es imprescindible recordar a Ricœur, con dos de sus publicaciones: Finitud y culpabilidad: la simbólica del mal y el mal. Un desafío a la filosofía y a la teología.

A estos autores se debe agregar a Bert Hellinger y sus trabajos sobre las "constelaciones familiares", que permiten ahondar acerca de la transmisión transgeneracional del mal, que pasa de abuelos, a hijos, nietos... Es perceptible que convoco estas referencias para facilitar la investigación acerca de estos significativos asuntos, ante la imposibilidad en el actual espacio, de profundizar en ellos. Y en este mismo sentido, indico que sobre estos temas he publicado reflexiones tanto en el libro La UPN es más importante que PEMEX como en La filosofía social desde la hermenéutica analógica (2015), y en una nota de pie de página las comparto para lograr igual meta: ahondar en la indagación sobre estos asuntos.

⁷ "Hacia una hermenéutica analógica del sí", ps. 121-138. El libro se consigue gratuitamente en el portal Web de la editorial que lo publicó: <https://publicaralsur.com/>

⁸ En nuestros países esta realidad es cierta, no obstante, se pueden referir algunos títulos selectos sobre este asunto. Al respecto consúltese el apartado de las referencias subtitulado "Hemerografía reciente sobre el acoso laboral".

⁹ Ricœur, Paul, Finitud y Culpabilidad: La simbólica del mal (1960 [1982]), Taurus Ediciones, Madrid, y El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología (1986 [2007]), Buenos Aires, Argentina, Amorrortu-editores.

¹⁰ Véase sobre este asunto, estas referencias: Hellinger Bert (2009), Pensamientos de realización, Ed. Rigden-Institut Gestalt, Barcelona; e Inteligencia transgeneracional – Sanando las heridas del pasado, Ed. Grupo CUDEC, México, 2010. La tesis de la transmisión transgeneracional del mal está contenida en la idea de "constelaciones familiares" del autor alemán, sin embargo, está mucho más desarrollada en autores como Fonagy, Peter ("Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría", Revista Aperturas psicoanalíticas – Revista internacional del psicoanálisis, Publicado en la revista n° 003, localizada en

<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>) o Ximena Faúndez y Marcela Cornejo "Aproximaciones al estudio de la Transmisión Transgeneracional del Trauma Psicosocial", en la ⁸ Revista de Psicología, Vol. 19, N° 2, 2010, ps. 31-54. (Revista de Psicología de la Universidad de Chile).

Localizado en <http://www.meridional.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17107/17837>

¹¹ En La UPN es más importante que PEMEX, pueden consultarse las páginas: 47, 48, 59, 65, 82, 85, 86, 87, 91, 104 (en especial), 108, 109, 110, 112 (en particular: referencia a Ricœur), 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131 y 132. Del libro La filosofía social... pueden revisarse estas páginas: 57, 62-63, 113 y de la 114 a la 124. Téngase presente que estos volúmenes se consiguen sin costo en el portal <http://spine.upnvirtual.edu.mx>



Conclusión: un deseo de aporte

Ofrezco para su difusión las reflexiones expuestas con la finalidad de sondear en el asunto del acoso laboral, una de las formas de la violencia presentes en nuestras instituciones, donde igualmente hay que incluir a las universidades, que deberían estar exentas de ellas, pero que, sin embargo, asimismo, sufren estos flagelos. El aporte central busca comunicar logros de la investigación filosófica aplicables al tema del maltrato laboral, considerando que para dilucidarlo se ha recurrido a otras disciplinas, aun cuando la filosofía también puede colaborar en su esclarecimiento, tanto para prevenirnos de él individualmente como, en el caso de las instituciones, establecer buenas estrategias para preverlo, considerarlo y, de presentarse, atender circunstancias de acoso laboral, que siempre son dañinas y por su toxicidad afectan el trabajo colectivo. No obstante, y como es localizable en la literatura sobre nuestros países y naciones, nuestras universidades han acogido el asunto del "abuso y hostigamiento sexual", dejando de lado el acoso laboral, como si no fuera relevante.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fundamento antropológico del acoso laboral

Faúndez, X. y Cornejo, M. (2010). Aproximaciones al estudio de la transmisión transgeneracional del trauma psicosocial. *Revista de Psicología* 19(2), 31-54. Disponible en: <http://www.meridionaluchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17107/17837>

Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis*, (3). Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>

Hellinger, B. (2009). *Pensamientos de realización*. Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.

Hellinger, B. (2010). *Inteligencia transgeneracional. Sanando las heridas del pasado*. México: CUDEC.

Observatorio Vasco sobre Acoso y Discriminación (2022). La protección judicial en materia de acoso en el trabajo en el horizonte del convenio 190 OIT - estudio (cuantitativo y cualitativo) de los últimos 5 años. Disponible en: <https://www.observatoriovascosobreacoso.com/la-proteccion-judicial-en-materia-de-acoso-en-el-trabajo-en-el-horizonte-del-convenio-190-oit-estudio-cuantitativo-y-cualitativo-de-los-ultimos-5-anos/>

Primerio Rivas, L. E. (2019). La UPN es más importante que PEMEX. México: Torres Asociados. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Primerio Rivas, L. E., coord. (2020). *La educación de la ética en México*. México: Publicar al Sur. Disponible en <https://publicaral-sur.com/>

Primerio Rivas, L. E. (2020). Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano, México: Publicar al Sur. Disponible en <https://publicaral-sur.com/>

Primerio Rivas, L. E. (2021). La filosofía analógica de lo cotidiano. *Analogía Filosófica*, 25(2), 3-25.

Primerio Rivas, L. E. y Beuchot, M. (2015). La filosofía de la educación en clave poscolonial. Neuquén, Argentina: Círculo Hermenéutico. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Primerio Rivas, L. E. y Beuchot, M. (2015). La filosofía social desde la hermenéutica analógica. Neuquén, Argentina: Círculo Hermenéutico. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Ricoeur, P. (1986/2007). *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ricoeur, P. (1960/1982). *Finitud y culpabilidad: la simbólica del mal*. Madrid: Taurus.

Hemerografía reciente sobre el acoso laboral

1. Fernández Marín Silvia Karla y Caloca Osorio Óscar R. (2017), "Una reflexión desde la complejidad del mobbing y bullying en el sector educativo", *Revista Educación y Humanismo*, Vol. 19 - No. 33 - pp. 289-304 - Julio-Diciembre, 2017 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121 (Localizable en <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/index>. Consultado en 5 de febrero del 2022).

2. Fernández Marín Silvia Karla y Garnique Castro Felicitia (2014) "Acoso laboral (mobbing). Análisis, propuestas y recomendaciones para instituciones de educación superior", *Gestión y estrategia, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco*, Núm. 45, Enero / Junio 2014, ps. 81 - 94 (Localizable en <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/2608> Consultado el 4 de febrero del 2022)

3. Minibas-Poussard, J., Seckin-Celik, T., & Bingöl, H. B. (2018). "Mobbing in higher education: Descriptive and inductive case narrative analyses of Mobber behavior, Mobbee responses, and witness support", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, ps. 471-494. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0018> (Consultado en 5 de febrero del 2022)

4. Villagrán Rueda Sonia, Jasso Velázquez David, Aldaba María Dolores y Rodríguez Ortiz Mónica (2017), "Mobbing: impacto psicológico en docentes universitarios, repercusiones en el sentido de pertenencia y permanencia laboral", *Pensamiento Americano* Vol. 10 - No. 18, Enero-Junio 2017, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia, ISSN: 2027-2448, pp. 77-95 (Localizable en <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano>. Consultado el 4 de febrero del 2022)

5. Yildiz Suleyman M. (2020), "A new mobbing scale for academicians (MS-A) in higher education institutions" (2020), *African Educational Research Journal*, Vol. 8(4), pp. 831-840, November 2020, ISSN: 2354-2160, (Localizable https://www.researchgate.net/publication/346795689_A_new_mobbing_scale_for_academicians_MS-A_in_higher_education_institutions. Consultado el 5 de febrero del 2022).

6

La colonización y descolonización del conocimiento y del ser como dualismo en la educación: el caso de docentes de pueblos originarios.

The colonization and decolonization of knowledge and being as dualism in education: the case of teachers of native towns.

Nadia Campos-Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional, México

*Profesor de educación primaria y preescolar en comunidades indígenas del estado de Oaxaca. Estudió la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena y maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, en la Universidad Pedagógica Nacional 'UPN' Unidad 229-Oaxaca. Actualmente estudia la Maestría en Pedagogía en el Posgrado de la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón.



La colonización y descolonización del conocimiento y del ser como dualismo en la educación: el caso de docentes de pueblos originarios.



Resumen

El propósito de este artículo es identificar cómo la institución educativa puede fungir como reproductora de la colonialidad provocando un desplazamiento cultural; y en contraparte, cómo con enfoques educativos específicos ésta puede tornarse descolonizadora del conocimiento y del ser. La metodología llevada a cabo para esta investigación es por medio de un enfoque fenomenológico, abordada por Schütz y su teoría del Mundo de la Vida. Esta se efectúa con la observación-participante en 3 cursos de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón (UNAM) donde el estudiantado con que interactúan son docentes en sus pueblos originarios. Los resultados muestran que las(os) docentes han vivido un proceso de colonización del conocimiento y posible desplazamiento cultural durante su formación básica; posterior a ella, encuentran la esperanza de "volver a sí mismas(os)" mediante una formación profesional decolonial; por lo tanto, se muestra el dualismo de la institución educativa: colonizadora y descolonizadora de seres.

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar como a instituição educacional pode agir como um reprodutor da colonialidade, provocando um deslocamento cultural; e, inversamente, como, com abordagens educacionais específicas, pode se tornar um descolonizador do conhecimento e do ser. A metodologia realizada para esta pesquisa é através de uma abordagem fenomenológica, abordada por Schütz e sua teoria do Mundo da Vida. Isto é realizado através de observação participativa em 3 cursos do Mestrado em Pedagogia da FES Aragón (UNAM) onde os alunos com quem interajam são professores em seus povos originários. Os resultados mostram que os professores experimentaram um processo de colonização do conhecimento e possível deslocamento cultural durante sua formação básica; depois disso, eles encontram a esperança de "voltar a si mesmos" através de uma formação profissional decolonial; portanto, o dualismo da instituição educacional é mostrado: colonizar e descolonizar seres.

Palabras clave:

Dualidad de la educación, formación docente, educación indígena, colonialidad.

Key Words:

Dualidade da educação, formação docente, educação indígena, colonialidade.

Introducción

Este trabajo es parte de la investigación que me encuentro realizando para obtener el título de Maestra en Desarrollo Educativo con énfasis en Diversidad Sociocultural y Lingüística. Este se está construyendo desde un enfoque fenomenológico llevando a cabo la observación-participativa (OP), con la intención de comprender el fenómeno social: desplazamiento cultural de, en este caso, personas que pertenecen a un pueblo originario. A partir de los avances de esta investigación surgieron diversas categorías, una de ellas es la identificación de posibles causas del desplazamiento epistemológico y cultural a partir de la escolarización pública, pero al mismo tiempo, se manifiestan rasgos de descolonización del conocimiento y del ser durante la formación en una institución de educación superior, por lo tanto, se identifica un dualismo formativo dentro de las prácticas de la institución escolar.

Se reconoce que el fenómeno del desplazamiento cultural, se origina por causa de la colonialidad (termino acuñado por Anibal Quijano) que tiene impacto principalmente en nuestras subjetividades. La colonialidad se extiende y reproduce en todo lo que nos rodea, sin embargo, las instituciones gubernamentales toman parte importante en la reproducción de la misma, por ello, aquí se señala a la institución educativa como una de las principales, pues esta es encargada de formar personas para vivir colectiva e individualmente, al mismo tiempo, forma una identidad nacional con ciertos signos y significados culturales.

A la institución educativa se le atañe ser reproductora de la colonialidad, pues autores como Quijano, A. (2000), Fanon, F. (1963); Lander, E. (2000), Bonfil, G. (1987), etc. expresan que se distribuye entre los pueblos colonizados una educación eurocentrista y universalista que desplaza diversidad de saberes y sigue absorbiendo epistemologías otras, en palabras de Boaventura de Sousa Santos, se comete lo que él llama: epistemicidio.



Por otra parte, en este mismo estudio se identifican posiciones que no son precisamente contrarias a estos autores, sino que se indaga sobre esa otra forma en que la educación escolar funge como descolonizadora. Con respecto a esta posición se destacan autores como Freire, P. (2005); McLaren, P. (2005); Segato, R. (2015); Giroux, H. (2004), etc. al mencionar que la educación con otros enfoques pedagógicos a los tradicionales pueden contribuir a la emancipación de los grupos sociales que han sido históricamente marginados y cosificados.

Los testimonios de docentes de pueblos originarios muestran que la institución educativa ha colonizado el conocimiento de las personas de sus pueblos originarios y se encuentran fuertemente en decadencia, sin embargo, manifiestan que a partir de su formación docente con enfoque en la diversidad cultural y decolonial, como es el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), se han reencontrado con ellas y ellos mismos, culturalmente hablando.

Como parte de una investigación fenomenológica llevada a cabo por medio de la OP, este trabajo parte desde una concepción sociohistórica e incluye los conceptos derivados de las teorías de la colonialidad y la decolonialidad. A partir de estas, se derivaron dos ejes de análisis, que corresponden a:

- **La colonialidad, la colonización del conocimiento y su vínculo con la institución educativa y el Estado.**
- **La formación de docentes de pueblos originarios y la descolonización del conocimiento por medio de una institución de educación superior.**

Por lo anterior, este trabajo se guía de las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo la institución educativa puede fungir como reproductora de la colonialidad? y en contraparte, ¿Cómo las y los docentes encontraron luces de descolonización del conocimiento y del ser en su formación docente?.

Para ello, el objetivo se enfocará en: identificar – dentro de las reflexiones colectivas y entrevistas biográfico-narrativas – testimonios de vivencias escolares de docentes egresadas y egresados de la ENBIO, en donde identifiquen prácticas escolares colonizadoras y descolonizadoras del conocimiento y del ser.

Desarrollo

Podemos comenzar situándonos desde la percepción de que las culturas originarias están desapareciendo a pasos agigantados y, que en mayor medida, se lleva a cabo desde el "autodesplazamiento" cultural que inicia con lo que Franz Fanon (2009) llamó "depreciación cultural", y en el caso de docentes de pueblos originarios que sufrieron o sufren este proceso del desplazamiento y depreciación cultural, son capaces de reproducirlo y transmitirlo a generaciones de estudiantes de sus mismos pueblos, siendo así, un puente para la colonización del conocimiento y del ser de niñas y niños que asisten a la escuela en sus comunidades; como fue el caso de las y los docentes (que colaboraron con esta investigación) durante su infancia. Por lo anterior, este trabajo parte del acontecimiento histórico: colonización; pues esta ha marcado indiscutiblemente un antes y un después en la historia de la que hoy llaman América Latina. En la actualidad se presenta la historia desde dos visiones: una es la historia contada por los colonizadores, en la que narran sus glorias ante los pueblos que habitaban Abya Yala y donde se muestran salvadores y civilizadores de los pueblos existentes en aquel entonces y aún hoy. Por otra parte, surgen voces desde "abajo", desde los pueblos originarios que han resistido hay hoy, en donde se narran otras historias, unas de crueldad humana, etnocidio y despojo de los recursos naturales de la Madre Tierra, así como de la cosificación humana. También se habla del después de la época colonial: la colonialidad. Esa que quedó como una niebla espesa sobre las psiques de las personas que hasta hoy habitamos el territorio colonizado y que conlleva a la negación y eliminación de nuestra identidad originaria. La colonialidad no existe por sí misma, es alimentada por la sociedad formada poscolonial.

pero al mismo tiempo, el pueblo resiste y se impregna en esta misma con pedagogías alternativas a las impuestas por el Estado, y estas participan en la práctica escolar como agentes descolonizadores del conocimiento y del ser, por lo tanto, hacen un contrapoder al desplazamiento cultural originario. Ese es el motivo que nos reúne aquí, por tal motivo, apoyada de las vivencias de docentes indígenas y de los teóricos de la colonialidad, describiré a continuación una postura sobre lo que en este documento se entiende por colonialidad y descolonización, así como, la relación de colonialidad con el Estado y la institución educativa, para finalmente, desembocar en la práctica de la descolonización del conocimiento y del ser desde la misma institución y de las luchas fuera de ella.



¹ Citando textualmente a José Juncosa se justifica el uso de este concepto: Abya Yala, según el autor: (...) es el término con que los Indios Cuna (Panamá) denominan el continente americano en su totalidad (significa "tierra en plena madurez") y fue sugerido por el líder aymara Takir Mamani, quien propone que todos los indígenas lo utilicen en sus documentos y declaraciones orales, pues "llamar con un nombre extraño nuestras ciudades, pueblos y continentes equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos". (1987, p. 39) Por tal motivo, y como parte de un escrito que expresa el sentir de los pueblos originarios con respecto a la colonización, colonialidad y neocolonizaciones, en este trabajo utilizaré el concepto Abya Yala para referirme a lo que hoy se llama continente americano.

Raíces teóricas

Colonialidad

En este artículo se define el concepto de colonialidad a partir de la teoría de Anibal Quijano, así como de Walter Dignolo, Franz Fanon, Ngũgĩ wa Thiong'o, Boaventura de S. Santos, como los más representativos de esta, sin embargo, es preciso comenzar mencionando la diferencia entre colonización y colonialidad para una mejor comprensión de los términos y el proceso por el que se ha pasado para desembocar en el fenómeno ya mencionado; en tal sentido, Maldonado-Torres aporta lo siguiente:

Colonialidad es diferente a colonialismo. El colonialismo denota una relación política y económica en la cual la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, que convierte a ésta en un imperio. La colonialidad, en cambio, se refiere a arraigados patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo, pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento de una manera que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales. Así, la colonialidad sobrevive al colonialismo. Se mantiene viva en libros, en los criterios de rendimiento académico, en pautas culturales, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones del yo, así como en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna, en cierta forma, como sujetos modernos respiramos continua y diariamente la colonialidad.

2007, p. 243

Por lo tanto, la colonialidad se manifiesta desde la subjetividad de las personas, "su límite estriba en haberse mantenido en el dominio del desprendimiento político y económico" (Mignolo 2013, p. 3) y se ha mostrado como "pasiva", intrucándose poco a poco, dando paso así a la colonización de los seres de las personas; esta nueva forma de ser, ver, vivir y comprender el mundo es la impuesta y se objetiva a partir de nuestras prácticas cotidianas en todos los ámbitos de la vida. La colonialidad se trata de la interiorización de la forma en que nos vieron los colonizadores, es el reflejo de inferioridad que nos heredó eurooccidente, esa, en cuanto a la cosmovisión, nos hace creer que nuestros conocimientos y culturas originarias no tienen valor frente a la hegemónica. Este poder poscolonial se impregnó entre las sociedades donde los colonizadores no lograron la total destrucción estructural de esas culturas, en cambio, fue impuesta una "hegemonía del modo eurocéntrico" que se ha expandido en el imaginario (Quijano, 2020).

Colonización del conocimiento e institución educativa

Como lo mencioné antes, la colonialidad se expresa desde la subjetividad, se encuentra en todo lo que conocemos y esto es posible gracias a la colonización del conocimiento, esta denota una cosmovisión eurooccidental que refleja acciones específicas colonialistas. La colonialidad como "una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial" (Quijano, 2014, p. 201) se expande entre las mentes de las personas y conduce a lo que Boaventura de Sousa Santos (2017) llama: epistemicidio.

A partir de la explotación de recursos naturales que Europa le realizó a Abya Yala, pudo obtener gran movilización comercial en el mundo, desarrollando así, un nuevo patrón de poder a partir de la capitalización de ciertos recursos (Quijano, 2014), se industrializó a grandes escalas todo lo que se producía de manera artesanal para la vivencia de las familias, dando paso así a la creación del sistema económico mundial que impera hasta hoy. Con la apertura de las fronteras comerciales entre los países del mundo a finales de los años 80 y su potencialización en los 90's se da inicio formalmente al fenómeno de la globalización, aunque se ubique el comienzo de este en el Siglo XVI coincidiendo con la expansión europea por el mundo (Martín-Cabello, 2013). La globalización también implica la unificación de aspectos culturales, políticos, ambientales y demás.

Ante este panorama, la educación escolar debía responder para que el país comenzara a "desarrollarse" con horizontes europeos en todos los aspectos y la institución educativa fungió y funge como un factor esencial para cumplir esta misión. En este sentido, al existir aún en el mundo una gran diversidad de cosmovisiones que representan un obstáculo para la explotación de la Madre Tierra y de las personas, se ha llevado la educación pública hasta esos puntos geográficos desde donde se generan luchas y resistencias de los pueblos originarios y la experiencia de las y los docentes entrevistados es que se les ha colonizado por medio de esa educación desplazando sus cosmovisiones originarias, por lo tanto, se dio paso a la

"incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa"

Quijano, 2014, p. 787

La colonialidad pronto se manifestó en la identidad cultural como una potente destructora de "indios" en vida, pero que además se tornó autodestructura al desarrollarse una imagen de autodesprecio reflejada desde los colonizadores, por ello, se dice que Europa mantuvo el control de la cultura y se apropió del conocimiento de todas las formas subjetivas posibles.

Pero su área de dominio más significativa fue el universo mental de los colonizados; el control, a través de la cultura, de cómo las personas se percibían a sí mismas y su relación con el mundo. El control político y económico no puede ser total ni efectivo sin el dominio de las mentes. Controlar la cultura de un pueblo es dominar sus herramientas de autodefinition en relación con otros.

Thiong'o, 2015, p. 62

La colonización del conocimiento no es un problema sencillo de comprender, pues de manera "natural" se lleva a cabo la adopción de un pensamiento que nos convierte en instrumento para el mantenimiento en el poder de la cultura hegemónica. La educación tiene un papel principal aquí, la institución educativa pasó de ser un bien para los pueblos, a perseguir estándares de modernidad que responden al sistema económico que destruye y domina al mundo: el capitalismo. Detrás de la modernidad tan anhelada, se esconde la colonialidad (Hernández, 2019).

La institución educativa ha sido criticada por los pueblos originarios, como la principal reproductora de la colonialidad, se muestra así al, detrás del discurso de igualdad, impartir una educación homogénea a un país con gran diversidad cultural, es ciega a la diferencia (Taylor, 1993); por medio de sus políticas educativas dirigidas a pueblos indígenas que se han tornado integradoras y castellanizadoras (Martínez, 2011) al impartir un currículum con conocimientos universalistas, de corte científico y eurooccidentales, el conocimiento del uno, como lo diría Aura Cumes (Metodologías radicales, 2019). Thiong'o (2015) asegura que entre la imposición de una lengua extranjera, que no refleja la "vida real" de las y los niños; así como la epistemología europea, son las principales formas de colonización del conocimiento:



Y esto tuvo como resultado la disociación de la sensibilidad de ese niño con respecto a su entorno social y natural, lo que podríamos llamar «la alienación colonial». Esta se reforzaba con la enseñanza de la historia, la geografía o la música, donde la Europa burguesa estaba siempre en el centro del universo.

p. 64

Distintas concepciones de docentes que han impartido clases en español sin saber la lengua de las niñas y los niños de la comunidad en la que trabajaban, relatan que sus estudiantes nunca aprendieron a leer y escribir, tampoco comprendieron su mundo desde otra lengua y esto contribuyó al rezago educativo en esas comunidades (Vease la tesis de: Hernández, 2020). Por ello, se puede sostener que la educación que busca castellanizar e imparte como principal lengua, la de sus colonizadores, introduce por medio de ese lenguaje una cosmovisión eurooccidental y contribuye fuertemente al desplazamiento epistemológico originario.



Colonización del conocimiento e institución educativa

La institución educativa, al ser la encargada de formar a las personas de acuerdo al proyecto de Nación que se tenga, abarca desde la construcción de una identidad nacional a partir de un proceso de socialización desde la transmisión de conocimientos que nos servirán para desenvolvemos en la sociedad, mantiene en su poder los conocimientos que se suponen como más valiosos para cumplir con el objetivo. En el caso de México, la formación de docentes corre –mayoritariamente– a cargo del Estado, por medio de las Escuelas Normales Superiores y la Universidad Pedagógica Nacional, pues es a los egresados y egresadas de estas instituciones a quienes les dan prioridad para obtener una plaza dentro de las escuelas públicas; en el caso de las escuelas Normales no había suficiente autonomía para la formación docente, con contenidos y conocimientos que mejor se adapten a sus realidades sociales, este es muy controlado, pues se requiere cierto perfil y conocimientos del docente para así poder transmitirlo a millones de niñas y niños de todo México. Cuando las y los docentes son formados por una institución que distribuye conocimientos euroculturales, estos sirven como puente para llegar a esas comunidades que aún no han sido colonizadas desde su conocimiento y su ser.

Sin embargo, después del levantamiento del EZLN con sus demandas a la libre determinación política, educativa, etc, influyó en el acrecentamiento de las luchas de otros pueblos (Baronnet, 2008), dando origen a principios del año 2000 a las Escuelas Normales Indígenas, Bilingües e Interculturales como parte esas demandas, pues se exigía una educación que contribuyera a la conservación y valoración de sus culturas, como fue el caso de la ENBIO, creada el 14 de febrero del año 2000.

El caso de la formación docente para pueblos originarios, antes de año 2000, es el claro ejemplo de cómo opera el desplazamiento cultural de manera cíclica desde la institución educativa hacia los docentes indígenas y de ahí a las infancias indígenas; porque al formarse en educación básica, e incluso profesional, en escuelas públicas, se repite el mismo patrón colonial y esto lleva a la reproducción del mismo.

La historia de la formación del profesorado, por tanto, es el relato de cómo se ha ido constituyendo ese cuerpo profesional técnico, capaz de moldear la realidad de acuerdo a los diseños curriculares planteados desde el poder coercitivo del Estado y de las exigencias de un mercado cada vez más hegemónico, legitimado desde la supremacía de unos saberes académicos definidos como válidos.

Rivas, 2018, p. 19

El surgimiento de las Escuelas Normales con enfoque indígena o intercultural, son un camino para la descolonización del conocimiento, sin embargo, se sigue luchando contra la interiorización de la colonialidad que se tiene tan arraigada en los cuerpos. Por otra parte, la existencia de estas instituciones de formación superior no son suficientes por sí mismas, pues los trámites burocráticos, los exámenes de conocimientos para docentes altamente controlados, así como el mismo currículum escolar, imponen una fuerte barrera a esa “libre determinación educativa” tan anhelada por los pueblos originarios. En muchos casos la colonización del conocimiento llega disfrazada de discurso del “derecho a la educación”; sí, ¿pero qué tipo de educación?

Descolonización: una lucha que corresponde al cuerpo

El origen de la descolonización del ser y del conocimiento la ubica Maldonado-Torres (2008, p. 63) a partir de “el «mundo de la muerte» creado por la colonización”, es decir, a partir de comenzó la colonización en Abya Yala, esta trajo a consecuencia una actitud descolonial que se práctica en muchas partes del mundo, es decir, no es exclusiva de los pueblos originarios de Abya Yala, sino, que también es parte de las poblaciones africanas y descendientes, de algunas culturas minoritarias de Europa y Asia, de los grupos migrantes, de personas como yo, que en algún momento me consideraba ajena a estas luchas, pero que hoy me reconozco como una persona despojada de toda identidad originaria y, en general de toda la población mundial oprimida de algún modo como consecuencia de la colonización.

La actitud decolonial es la reacción de lucha y resistencia a los embates del poder colonial y las nuevas formas de colonización que se han generado desde el sistema mundial, pues éstas operan hasta hoy mediante el “empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, de la invasión de sus territorios por parte de un nuevo imperialismo” (Maldonado-Torres, 2008, p. 64), específicamente siguen recayendo en continentes no euroccidentales.

Por lo tanto, la descolonización son acciones y actitudes de resistencia que se desempeñan como contrapoder a la colonialidad y nuevas formas de colonización, que por medio de la constante deconstrucción del pensamiento, a través de un análisis sociohistórico, se cuestiona sobre la estructura social, sobre el poder y el control, el pensamiento homogeneizado de la sociedad, la opresión y la destrucción de las diversidades, entre otras cuestiones. Estas tienen un impacto debilitador ante el poder hegemónico que es identificado.

Debido a que la colonización del conocimiento está dentro de nosotras y nosotros, que se ha impregnado en nuestras almas y ha transformado nuestro pensamiento y nuestro ser a uno que desconocemos, la descolonización debe brotar desde nuestros cuerpos, desde la construcción colectiva de conciencias, desde la reflexión y la acción llevada a cabo para contrarrestar estos poderes.

La descolonización llevada a la práctica, significa un cambio en el sujeto (Maldonado-Torres, 2008), es decir, rompe con la formación que el Estado pudo darle a las masas a partir de la educación y en general con todo lo que conforma nuestra realidad (pues representan a la cultura dominante), por ello, esta (la descolonización) no puede verse como un cambio radical e imposible de recuperar completamente cada cultura originaria, así como las lenguas y las cosmovisiones asesinadas,

“(…) el objetivo del proceso de “descolonización” no puede significar la vuelta al status quo ante, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas “no contaminadas” (Estermann, 2014, p. 351); sino, “aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”

Quijano, 2014, p. 828

Metodología

Enfoque fenomenológico

En la introducción de este artículo menciono que este ha surgido desde la investigación que realizo para mi tesis de maestría. Para su desarrollo y construcción me enfoqué en un estudio fenomenológico, propuesto mayormente por Alfred Schütz (1993), en el que destaca que para la comprensión de una realidad específica se debe desnaturalizar la realidad para comprender las estructuras sociales que la conforman. Un análisis fenomenológico, según Schütz permite dar un significado a cierto fenómeno y motiva la acción sobre esa realidad. A continuación, muestro un esquema como parte de la propuesta de Schutz retomado por Dreher (2012), como base para realizar un análisis fenomenológico:

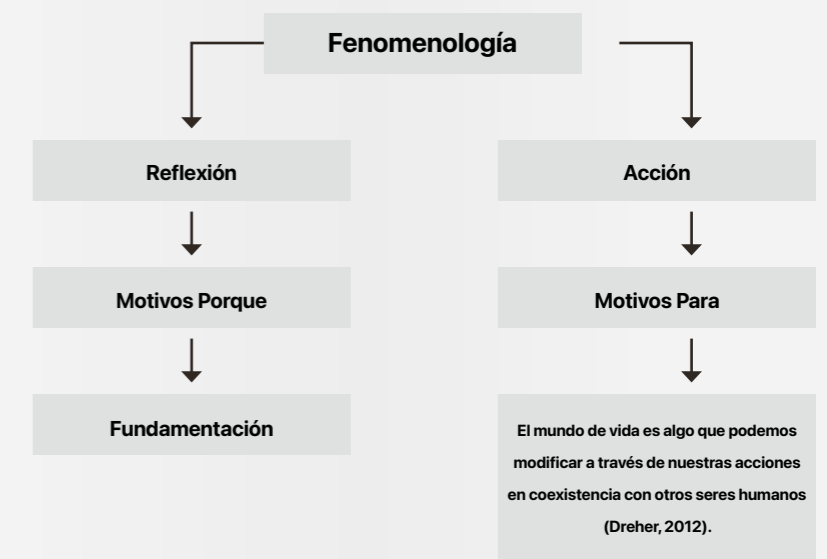


Figura 1. Fenomenología de Schutz: el mundo de vida y el motivo pragmático. Mapa conceptual sobre la concepción del motivo pragmático a que se refiere Schütz en la teoría del Mundo de la Vida, en Dreher (2012) que podría traducirse en reflexión-acción.

Fuente: Elaboración propia.



A partir de este enfoque intento comprender un fenómeno social a partir de una construcción colectiva de los orígenes del fenómeno social a través del diálogo sobre este tópico; por tal motivo he acudido a diferentes estrategias metodológicas para llevar a cabo este cometido.

3.1.1. Observación-participante dentro de un aula virtual (Meet)

He realizado observación-participante (OP) a lo largo de 3 semestres (2do semestre del año 2020 y ambos semestres del 2021) en diversos cursos del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón); en esta aula se encuentran compañeras y compañeros que forman parte de un convenio entre la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la UNAM; este convenio tiene como objetivo la formación de excelencia de docentes de ese rubro, haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades en la investigación educativa, así como el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias (Pérez, 2018). Por ello, mis compañeras y compañeros son fuente esencial de información de calidad sobre los procesos de descolonización que llevan a cabo tanto en sus comunidades, como en su práctica docente.

Estrategias de recopilación de datos

Durante esta OP desarrollé un diario de campo en el que documento las reflexiones que hacemos en colectivo con respecto a temas de: educación, colonización y colonialidad, prácticas docentes, fortalecimiento de las culturas y lenguas, etc. se llevan a cabo desde un enfoque político-educativo, por lo que se infiere que desde esos momentos llevamos acciones colectivas de descolonización.

Por otra parte, para ahondar más sobre su experiencia formativa personal y de manera más íntima, he realizado entrevistas biográfico-narrativas a mis compañeras y compañeros, con respecto a este eje de investigación y análisis: colonización y descolonización del conocimiento y del ser y la formación docente.

La entrevista biográfico-narrativa:

supone una gran cercanía a los hechos: se dan detalles sobre el tiempo, los espacios, los motivos, los planes y estrategias, la capacidad y habilidad para afrontar o manejar los acontecimientos...

En segundo lugar el relato permite identificar los acontecimientos de mayor importancia de acuerdo con la perspectiva del mundo del narrador. En un relato biográfico aquello que se cuenta es siempre necesariamente selectivo; se desarrolla en torno a núcleos temáticos que son considerados relevantes por el narrador, y por lo tanto, cruciales para entender cómo los acontecimientos fueron vividos e influyeron en las acciones tomadas.

Lozares y Verd, 2008, p. 26

Las entrevistas se realizaron con la finalidad de obtener datos relevantes acerca de su experiencia escolar y el medio social, su forma de ver y significar la vida, así como para crear un ambiente de confianza en el que se pretende que el o la entrevistada dé su punto de vista lo más sinceramente posible, resguardando siempre sus datos personales.

Para la realización de estas entrevistas fue necesario crear una relación horizontal y de confianza con las y los entrevistados desde nuestra interacción en el aula virtual en donde reflexionamos juntas y juntos por un tema de interés común, que, aunque es una reunión donde interactuamos personas de diferentes culturas, cada uno/una reflexiona individual y colectivamente sobre el impacto de la colonialidad en su realidad social.

Por consiguiente, esta investigación se co-construye con los pensamientos de las y los docentes que pertenecen a pueblos originarios.

Para finalizar este apartado, mencionaré las distinciones por las que se ha elegido a estos grupos de docentes para acercarme a los objetivos de la investigación, ellas y ellos son:

- Estudiantes y egresadas(os) de diferentes posgrados (UNAM, UPN, CINVESTAV).
- Pertenecen a un pueblo originario (zapoteco, chatino, chol, Ikooot).
- Son docentes en sus comunidades.
- Realizan investigación educativa con respecto a sus culturas.

Cabe resaltar que durante la recopilación de datos, he entrevistado a un grupo ajeno al que observo-participo y los he clasificado en dos: 1) con las y los compañeros con los que interactúo en el aula virtual y, 2) compañeras y compañeros de pueblos originarios que no se encuentran en el posgrado en Pedagogía de la UNAM (aula virtual), pero que de alguna forma complementan valiosamente esta investigación, pues sus características generales son las mismas descritas como perfil.

Resultados

A partir de la búsqueda de los elementos que pudieran aproximarme a la respuesta de las preguntas de investigación, he englobado los resultados en dos temáticas: a) Sobre la colonización del conocimiento durante la escolarización básica y el Estado; y b) sobre la formación docente con enfoque decolonial y c) sobre los resultados del objetivo de este artículo:

a) Estado, institución educativa y colonización del conocimiento

Después de la Revolución Mexicana, durante los años 20's José Vasconcelos comenzó un plan nacional educativo en el que su ideología sobre la cultura salió a flote, este pensamiento surgió a partir de la idea de: una "nueva raza iberoamericana, que ha surgido del mestizaje, necesita conformar su propia filosofía, la cual no debe ser producto de la imitación, sino que debe comprender la totalidad de la cultura y principalmente su propia forma de pensar" (Ocampo, 2005, p. 142), es decir, comenzó una lucha por la homogeneización social para dar origen a una nueva "raza", pues ya no éramos ni indios ni españoles, sino mestizos. Vasconcelos consideró que este objetivo se podría llevar a cabo a partir de la educación, pues la consideraba como el único medio para alcanzar el desarrollo y el progreso de los pueblos. Con esta idea, comenzó con un proyecto de castellanización dirigida especialmente a los pueblos originarios, enfocándose principalmente en la formación docente (Martínez, 2011). A partir de estos acontecimientos recupero la voz de uno de los docentes entrevistados, en donde comparte su experiencia con respecto a ello:

(...) su lengua era el zapoteco [de la maestra], igual, nada más que ella se comunicaba con nosotros más en español, porque el papel que jugaba el maestro en ese entonces, de ese preescolar era enseñarnos la lengua castellana... también una parte nos favorecía, porque la ideología que tenían nuestros padres o más que de nuestros padres, de mi papá, era aprender esa segunda lengua, para poder apoyar al pueblo en.. ya como, en un momento dado

Comunicación personal, 1 de abril, 2021

Dentro de esta declaración se puede notar la implicación de las y los docentes en el avance de la castellanización de las y los niños de los pueblos originarios, claro está que como servidores públicos, pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública llevaban a cabo las indicaciones de la misma, con el fin de cumplir con los objetivos planteados.

Por otra parte, de manera implícita, la escuela (con su forma de operar) transmitía indirectamente a las y los niños un mensaje de rechazo y desprecio sobre sus lenguas, éstas no eran aceptadas en la escuela, además de escuchar constantemente a sus padres pedirles no hablar su lengua materna originaria:

(...) se nos ha mentado mucho, de que es más importante el español que la lengua indígena. Nosotros mismos nos avergonzamos: "¿hablas tú, lengua?" "no, no, yo no, no hablo lengua indígena", y entonces qué habla, y a veces negamos de qué cultura o de dónde son nuestras raíces (...)

Comunicación personal, 29 de marzo, 2021

La experiencia de colonización del conocimiento a partir del desplazamiento de la lengua originaria, provoca indiscutiblemente un sentimiento de inferioridad, pues al ser discriminadas y discriminados dentro de la misma institución educativa se llega consecuentemente a la debilitación cultural, llevando así a un proceso de autodestrucción identitaria y está es la mayor batalla ganada de los colonizadores (Fanon, 1963).

La mayor consecuencia de la colonización del conocimiento es el desplazamiento epistemológico, este se manifiesta con la eliminación de cosmovisiones creadas a partir de un proceso sociohistórico específico de cada mundo social, es decir, se destruye la forma de ver, conocer, saber y vivir la vida con respecto al medio y la interacción de las personas que lo componen. Los conocimientos que se imparten en las escuelas son los elegidos por la cultura hegemónica mundialmente, esta es la eurooccidental, se distribuye por todo el globo homogeneizando las cosmovisiones a un único modo de pensamiento que resulta descontextualizado y no es significativo para los grupos diversos, por lo tanto, el desplazamiento cultural sigue su curso cuando las diversidades no se ven representadas dentro de una institución pública como es la educativa.

Afortunadamente estudié secundaria y bachillerato en mi pueblo, hubo esa oportunidad, entonces...yo digo que es una fortuna porque estuve muy cerca de mis abuelos, incluso de mi bisabuela que aprendí demasiado con ella, eso es lo que me deja como muy feliz después de toda la imposición del español, que en la escuela obviamente, en la secundaria, en el bachillerato ya nada retomaban sobre la cultura, ¡nada! absolutamente nada... uno se deja llevar por los libros que, que en esa ocasión nos prestaban, yo creo, no recuerdo muy bien, pero eran de biología, física, filosofía y otros temas que nada tenían que ver con mi cultura (...)

Comunicación personal, 31 de marzo, 2021

La institución educativa, sobre todo a nivel básico, no considera la diversidad de conocimientos dentro del currículum, siempre impera aquel que se considera científico, el comprobable, aquel que no está basado en “especulaciones” o “empirismo”, sino que se puede comprobar por la ciencia; este es el desarrollado por la misma cultura dominante que es, precisamente la de los colonizadores y que va en dirección de intereses económicos que apuestan por la modernidad, en donde se esconden nuevas formas de colonización.

b) Formación docente con enfoque decolonial: contrapoder al desplazamiento epistemológico y del ser.

La formación del profesorado de los pueblos originarios es clave para la muerte o la supervivencia de las culturas originarias.

Durante el desarrollo de la teoría social frente a la educación surgen 2 vertientes muy interesantes, y que en este artículo no me inclino hacia una u otra, sino que tomo en cuenta ambas posturas, pues considero, son parte de la realidad social y educativa, sólo que una corresponde a actos de control y poder hegemónicos y el otro es la consecuencia con respecto a ese control y poder que se ejerce en ciertos ámbitos. Estas posturas son las de Bourdieu y Passeron con su teoría de La Reproducción (1996) y en la que proponen que la institución educativa es diseñada para perpetuar las desigualdades sociales, pues estas sirven al sistema económico mundial. Por otra parte, la educación como práctica de la libertad, impulsada principalmente por Paulo Freire con su obra Pedagogía del Oprimido (2005), Henry Giroux (2004) y Peter McLaren (2005) como fundadores de la pedagogía de la resistencia y la pedagogía crítica; estas proponen grosso modo una pedagogía que desarrolle una consciencia crítica acerca de la dualidad de la escuela y se cuestione constantemente las estructuras sociales y su impacto en la sociedad provocada por la educación recibida. Por ello, y debido a que en este artículo mencionamos la opresión que puede provocar la escuela (en este caso es desde la reproducción y producción de la colonialidad), se muestran de manera reducida (debido al espacio prestado para este escrito) algunos testimonios vivenciales de docentes que reflexionan sobre la institución educativa y lo que ha llevado en decadencia la cultura de sus pueblos, así como la percepción de un reencuentro con sus orígenes culturales dentro de la institución educativa:

(...) lo que ha hecho la escuela es poner en decadencia la cultura, la verdadera que tiene el pueblo, por qué lo digo de esta forma, porque pues como docentes... yo me incluyo ¡eh!, no hemos dado la importancia o el valor que merecen esas culturas o ese respeto dentro de una comunidad; lo único que hacemos es reproducir totalmente lo que en los Planes y Programas de estudio viene, no sé, yo focalizo mucho esto de Planes y Programas porque lo hemos hecho, yo lo he hecho, entonces de ahí surge esa necesidad de centrar la investigación en mi pueblo para fortalecer esa cultura, para que en un momento dado se siga reproduciendo y si se pudiera, y se da la oportunidad, se de un valor ¿no?, un valor mucho más grande que debe tener o lo que la ciencia eurocéntrica le va quitando, entonces esa es mi preocupación. La importancia de mi investigación: es fortalecer la cultura, rescatar lo que... bueno, algunas cosas que se están perdiendo, y sobre todo enriquecerlo, a todo lo que dé, porque es algo muy propio que nos identifica que nos da... no sé cómo explicarlo, que nos hace diferentes de los demás

Comunicación personal, 1 de abril, 2021



Cabe resaltar que el docente señala un proceso de desplazamiento de su cultura en la escuela, al mismo tiempo reconoce que su formación inicial como docente fue del mismo corte (euroccidental) y que él mismo reproducía o reproduce las prácticas colonizadoras, sin embargo, al seguir preparándose menciona lo siguiente:

(...) pero nunca nunca nos metieron esa idea de decir: sabes qué, estudia porque la cultura es importante, tienes que fortalecerla; no, nada de eso, ahorita apenas, en el nivel de maestría, pues apenas estoy aprendiendo, comprendiendo el valor que tiene, que tienen nuestras culturas y más nuestros saberes como pueblos originarios

Comunicación personal, 1 de abril, 2021

En cambio, hay otras y otros docentes entrevistados que mencionan su formación docente como algo significativo, es decir, existe un antes y un después (con respecto a la formación con enfoque sociocultural) de esa institución formadora. En este caso se menciona a la ENBIO:

**Entonces, la ENBIO me volvió a abrazar o volví a abrazar mi cultura y volví a comprender esa parte que se estaba yendo de mí.
(...) muchas cosas yo podría decir que pude haber hecho, hablar en mi lengua, fortalecer más mi cultura, pero pues, en ese momento cuando estudié la primaria y el bachillerato pues se me limitó bastante (Comunicación personal, 31 de marzo, 2021).**

En este caso, la docente y estudiante de maestría, se muestra agradecida por su formación de licenciatura, pues esta institución, específicamente, ha trabajado desde el año 2000 con objetivos que contienen como meta el fortalecimiento y uso de sus culturas originarias. Por otra parte, otra docente entrevistada encuentra su formación (grado de maestría con enfoque sociocultural) en la Universidad Pedagógica Nacional, como el medio por el que pudo revalorar su cultura:

(...) las lecturas que yo he estado haciendo – lecturas muy bonitas muy importantes– que me hicieron darme cuenta de lo importante que es la cultura indígena, de valorarla yo y, de valorarla en nuestros alumnos (...) a mí me da mucho gusto ahora saber que hay otra forma. De que se tiene que respetar. Antes yo nunca lo pensé, era más mi preocupación trabajar con los libros de texto, avanzar, leer y pues... los niños no entienden, no entienden lo que están leyendo, para qué se les está obligando a aprender algo que ni siquiera les va a servir. A mí me gusta mucho ahora partir de lo que ellos ya saben, de su cultura; que ellos tampoco se avergüencen, que es muy importante que ellos vayan valorando todo esos conocimientos

Comunicación personal, 29 de marzo, 2021

Las declaraciones anteriores muestran el dualismo de la institución educativa, sobre todo existe una diferencia muy marcada entre la experiencia en la educación básica y el giro hacia la deconstrucción del pensamiento en la educación superior (con enfoques educativos específicos); esto es, la colonización de conocimiento y la actitud decolonial que remarca Maldonado-Torres (2008) como respuesta ante la colonización y la colonialidad, en este caso de la institución educativa.

Del mismo modo, como se ha escrito, las y los docentes entrevistados han mostrado que deconstruyen su realidad a través de sus pensamientos y con las y los otros, es decir, se podría decir que está llevando a cabo una descolonización del conocimiento y del ser, al anteriormente tener sentimientos negativos de su cultura originaria, al sentir que se desplazaba su ser con la usurpación de otro pensamiento, al reproducir en sus prácticas docentes el mismo patrón colonizador; y ahora, al sentir orgullo de sus culturas, recuperar el sentimiento de amor y pertenencia a las mismas y al cuestionar su labor docente con niñas y niños en las cuestiones de colonización y cultura originaria.

Por ello, deseo terminar este apartado con la reflexión de una docente acerca de la formación de maestras y maestros de pueblos originarios (y no sólo de ellos):

...yo pienso que en primera tiene que ver con la concientización del profesor. Como dice Freire: lo primero, para empezar, es hacer conciencia; porque muchos maestros no están concientizados de la realidad. No, no nos damos cuenta de que hay un Estado, de que hay algo, una escuela hegemónica que nos está absorbiendo poco a poco y a lo mejor nosotros mismos estamos haciendo ese trabajo del desplazamiento de nuestras culturas

Comunicación personal, 31 de marzo, 2021

Conclusiones

Derivado del proceso de construcción de este trabajo y por medio de los datos recopilados para llegar al objetivo de identificar cómo la institución educativa puede fungir como reproductora de la colonialidad y en contraparte, cómo con enfoques educativos específicos ésta puede tornarse descolonizadora, se concluye lo siguiente:

Sobre colonialidad, colonización del conocimiento e institución educativa:

La resistencia y luchas de los pueblos originarios de toda Abya Yala [y otras partes del mundo] por la conservación de sus culturas –que incluyen lengua y cosmovisión– y por detener la violencia sistemática que históricamente ha recaído sobre sus pueblos, ha llevado a preguntarnos ¿cómo es posible que terminadas las relaciones políticas con los colonizadores se siga atacando y violentando los cuerpos de estos grupos sociales y, por lo tanto, esta lucha siga aún después de más de 200 años después de la independencia de México? Como respuesta a esto se realiza la búsqueda de elementos que puedan ayudar a resolver esta incógnita. La colonialidad, que es aquella que sobrevive a la colonización, se encarnó en nuestros seres y la objetivamos desde nuestras acciones en diversos ámbitos materializándola, por lo tanto, la reproducimos.

La institución educativa ha colonizado por segunda vez a las personas de los pueblos originarios, lo hace al querer imponer una educación que no respeta sus cosmovisiones, e incluso, al crear políticas educativas de castellanización e integración. Realiza un ataque “pasivo” a las y los niños que ingresan a las escuelas, utiliza de puente a las y los docentes de las mismas comunidades para, desde la infancia, introducir el pensamiento eurooccidental y la lengua colonial, para así, lograr el desplazamiento cultural de manera exitosa en el momento en que se está formando el originario.





Sobre descolonización del conocimiento y la formación de docentes de pueblos originarios:

Lo que hoy conocemos como descolonización, es una actitud de resistencia que se ha teorizado en las últimas décadas para nombrar los actos de lucha que surgen como respuesta a los ataques exteriores sobre ciertos grupos sociales, territorios, mujeres, etc. ésta, como ya mencioné, se ha llevado a cabo desde el momento en que los colonizadores pusieron un pie en este continente. La descolonización es una actitud, un proceso interminable que posiblemente puede ir en circularidad con la colonización, es decir, surgen nuevas formas de colonización, se detectan, se actúa sobre ellas y así sucesivamente.

Las reflexiones que realizan las y los docentes sobre sí mismos, su cultura y su proceso de escolarización es un indicio de concientización, sobre todo cuando reconocen que se han avergonzado de su origen cultural, posteriormente, que han vuelto a revalorar su cultura, que existe un Estado que por medio de la institución educativa intentó desplazar su ser de origen y que ahora, en su práctica docente ellas y ellos mismos pueden estar llevando a cabo esa colonización del conocimiento y del ser en sus estudiantes, niñas y niños de sus propios pueblos. Las prácticas descolonizadoras pueden ser muy diversas, y se llevan a cabo desde el simple hecho de reunirse con otras personas a pensar y reflexionar sobre la realidad social vivida. En el camino hacia el horizonte de la descolonización encontraremos siempre una senda interminable en la deconstrucción del pensamiento y del ser.

Sobre la función dual de la institución educativa:

Los resultados arrojan indicios de que, tanto Bourdieu y Passeron, así como Freire, Giroux y McLaren (entre otras[os]) tienen razón cuando mencionan que la escuela, al imponer cierta acción pedagógica sobre las masas, está ejerciendo violencia sistemática, pues se impone lo que Bourdieu y Passeron (1996) llaman arbitrariedad cultural; pues además, las clases dominadas están destinadas a reproducir la cultura y epistemología de las clases dominantes conduciéndola a la inmortalidad y anteponiendo la muerte de su propia cultura.

Frente a las declaraciones de algunas y algunos docentes, podemos inferir que dentro de la misma institución han encontrado luces esperanzadoras sobre el dominio impuesto, también han encontrado el camino de vuelta a su ser y por consiguiente, las y los hace cuestionarse sobre el objetivo de su profesión y ejercen acciones emancipatorias sobre la realidad.

Cabe resaltar que actualmente existe una crítica muy fuerte a las instituciones de educación superior, estas se han convertido en el verdugo de los colonizadores trazando el camino hacia el desarrollo y la modernidad (capitalismo) por medio de las y los estudiantes. Sin embargo, brotan en algunos espacios de la institución superior maestras y maestros críticos de la sociedad actual que conducen a estudiantes hacia la emancipación. Por otra parte, muchas de las propuestas sobre la libertad, autonomía, autodeterminación, etc. surgen "desde abajo", es decir, son las mismas luchas de los pueblos oprimidos revelándose ante cierta imposición y violencia sistemática. Muchas de las investigadoras e investigadores retoman estas actitudes, las teorizan y las distribuyen dentro de la institución, reproduciéndolas y generando así un contrapoder hacia la educación colonizadora y opresora.

A partir de las experiencias de las y los docentes, se puede concluir que dentro de la institución educativa se pueden encontrar ambos procesos: colonización y descolonización del conocimiento. Sin embargo, se reconoce que en ambos casos es una lucha constante, pues de cada una brotan nuevas formas de llevarse a cabo.

La descolonización es un verbo que jamás podrá ser conjugado en preterito perfecto, más bien, será siempre gerundio, es un proceso que tiene un inicio, pero no tiene un final. La deconstrucción decolonial es dolorosa porque es como arrancar de tu ser lo que ya eres (impuesto), abrir los ojos a otra realidad y reconstruirte nuevamente, es un renacer; en ocasiones solemos entrar en crisis existencial, pero una vez que comienzas a descubrir la estructura de tu realidad ya no hay marcha atrás, sigues cuestionándote todo lo que te rodea, lo que dices, lo que haces, y lo que eres; por eso, es un proceso constante, sin fin.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La colonización y descolonización del conocimiento y del ser como dualismo en la educación: el caso de docentes de pueblos originarios.

- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek". Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 100-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509007>
- Bourdieu y Passeron (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- De Sousa-Santos, B. (2017). Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra epistemicidio. *Morata*.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En de la Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (97-139). FCE.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Revista de la Universidad Bolivariana*, 12 (38), 347-368. <https://journals.openedition.org/polis/10164>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. FCE.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Hernández, I. (2019). *Hacia un currículum feminista decolonial*. *Revista Nomadas*, (28), 43-63. <https://nomadas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452/60901>
- Hernández, M. (2020). *Contexto, escuela y estrategias de enseñanza: elementos para resignificar la alfabetización con niños de Chamula, Chiapas*. [Tesis de Maestría] Universidad Pedagógica Nacional.
- Juncosa, J. (1987). *Abya-Yala: una editorial para los indios*. *Chasqui*, 23, 39- 47. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14969/1/REXTN-Ch23-07-Juncosa.pdf>
- Lozares, C. y Verd, J. (2008). La entrevista biográfico narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Revista Hnspana para el análisis de las redes sociales*, 15 (6), 95-125. <https://revistas.uab.cat/redes/article/view/v15-n2-lozares-verd>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21 (2 y 3), 240-270.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>
- Martín-Cabello, A. (2013). Sobre los orígenes del proceso de globalización. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 1 (1), 7-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcsv.11.22>
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, (33), 250-261. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nsp/v33nsp21.pdf>
- Metodologías radicales (2019, marzo, 1). *Día 2, Radical*. *Aura Cumes* [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=exviU_44ZG4
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 74, 7-23.
- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>
- Pérez, J. (18 de noviembre, 2018). Firma la UNAM alianza con el Instituto de Educación de Oaxaca. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/11/17/sociedad/034n1soc>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Anibal Quijano. Cuestiones y horizontes De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rivas, J. (2018). *Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social*. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, (28), 13-31. [file:///Users/nadiacamrod/Downloads/document%20\(2\).pdf](file:///Users/nadiacamrod/Downloads/document%20(2).pdf)
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. FCE.
- Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. Debolsillo.
- https://www.academia.edu/38094999/Descolonizar_la_mente_La_pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica_de_la_literatura_africana_Ngugi_wa_Thiongo.pdf
5. Yıldız Suleyman M. (2020). "A new mobbing scale for academicians (MS-A) in higher education institutions" (2020), *African Educational Research Journal*, Vol. 8(4), pp. 831-840, November 2020, ISSN: 2354-2160, (Localizable https://www.researchgate.net/publication/346795689_A_new_mobbing_scale_for_academicians_MS-A_in_higher_education_institutions. Consultado el 5 de febrero del 2022).

1

Formación docente para la esperanza: Los ejes de un inédito viable para la postpandemia

–

Braidotti, R. (2020). El conocimiento poshumano. Gedisa.

Corral, H. (2017). Presentación. En H. Corral (Ed.). La Utopía de Tomás Moro: estudios jurídicos, filosóficos y literarios a 500 años de su publicación (pp. 11-17). Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 351-364). UNIPE. Editorial Universitaria. <https://cutt.ly/rzissCv>

Elton, M. (2017). La Utopía y los actuales desafíos de la Educación. En H. Corral (Ed.). La Utopía de Tomás Moro: estudios jurídicos, filosóficos y literarios a 500 años de su publicación (pp. 107-112). Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente: Preguntas a partir de la experiencia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 201-201). UNIPE. Editorial Universitaria. <https://cutt.ly/rzissCv>

Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores.

Organización de las Naciones Unidas México (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://cutt.ly/czfnMfm>

Rojo, A. (1996). Utopía Freiriana. La construcción del inédito viable. Perfiles Educativos 18 (74), 21-24. <https://cutt.ly/1IE7TUz>

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, Tomo 2. Visor

2

Estudio de las racionalidades que intervienen en los procesos de convivencia escolar

–

Aceves Lozano, J. E. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En De Garay, G. (coordinadora). Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida (1a ed., pp.9-15). Instituto Mora/Conacyt.

Bolívar A., Domingo J., y Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Editorial La Muralla.

Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En Hooks, B., Brah, A., Sandoval, Ch. y Anzaldúa, G. Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras (1a ed., pp.107-136). Traficantes de Sueños.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2018). Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018.

CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/EPISM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Cornelio Cruz, M. y Sesia, P. (2013). Manual de asambleas escolares. CIESAS/Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades (1a ed., Trad. Alfredo Orieco y Bavo). Siglo XXI Editores.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.).

Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia (1a ed., pp. 185-212). Laertes.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2013). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca. UNICEF México.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1a ed., Trad. Guillermo Palacios). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido (2a ed., Trad. Stella Mastrangelo). Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes (1a ed., Trad. Clara Berenguer Revert). Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (2005). La educación obligatoria: su sentido educativo y social (3a ed.). Morata.

González Gil, T. (2007). Las marionetas como recurso para la realización de entrevistas en profundidad con niños preescolares. Enfermería Clínica, 17(5), 261-266. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(07\)71811-9](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(07)71811-9)

Jimeno, J. (2007). Educación diferenciada. Revista Iberoamericana de Educación, (41). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1777Jimeno.pdf>

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). Experiencia y alteridad en educación (1a ed., pp.13-44). Homo Sapiens Ediciones.

Latapí Sarre, P. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004) (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. Narcea.

Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. Pedagogía 47(1),10-30. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>

Pérez de Lara Ferré, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia (1a ed., pp.291-316). Laertes.

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar, C., y Larrosa, J. (comp.) Experiencia y alteridad en educación (1a ed., pp.45-78). Homo Sapiens Ediciones.

Perrenoud, P. (2007). Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción. Editorial Popular

Podestá Siri, R. (2007). Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores (1a ed.). SEP/ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez Pascual, I. (2007). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. Centro de Estudios Sociológicos.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anomalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación.

Revista Educación y Pedagogía, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>

Skliar, C. (2007). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Novedades Educativas.

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Novedades Educativas.

Tomlinson, C. A. (2003). El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes (1a ed., Trad. Pilar Cercadillo). SEP/Octaedro.

Walzer, M. (1998). Tratado sobre la tolerancia (1a ed., Trad. Francisco Álvarez). Paidós.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa (Trad. Marcos Aurelio Galmarini). Paidós.

3

Desafios para a formação docente em diversidade sexual e de gênero na Amazônia: algumas cenas

–

Alcantara, Ramon Luis de Santana. (2015). A expansão universitária e os desafios da formação de professores para a diversidade sexual. Trabalho apresentado na VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, MA.

Altmann, Helena. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), (13), 69-82. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>

Baliero, Fernando de Figueiredo. (2018). "Não se meta com meus filhos": a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, (53), e185306. Epub June 11, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530006>

Bitencourt, Silvana Maria. (2017). Gênero e educação: diferenças sim! Desigualdades não! In: Jesus, Dânie Marcelo de; Carbonieri, Divanize; Nigro, Cláudia Maria Carneviva (Orgs.). Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação, homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores.

Butler, Judith. (2010). Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campos, Luciana Maria Lunardi. (2015). Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciência & Educação* (Bauru), 21(4), I-IV. <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>

Cunha, Flávia Melo. (2016). O túnel, o Frotá, a ideologia de gênero. *Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo*, 18(1). <https://journals.openedition.org/pontourbe/3137>.

Furlani, Jimena. (2011). Educação sexual: possibilidades didáticas. In: Louro, Guacira Lopes, Felipe, Jane, Goellner, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Geertz, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Grupo Gay da Bahia. Relatório Parcial de 2019. Disponível em: <https://homofbiamata.files.wordpress.com/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf>, acesso em 26 de outubro de 2019.

Guizzo, B. (2019). Corpo, Gênero e Sexualidade. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades - RECH*, 3(2), Jul-Dez, 126-137. <http://www.periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/5150>

Henriques, Ricardo et al. (2007). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Saúde. (Caderno SECAD 4).

Junqueira, Rogério Diniz. (2017). "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção de direitos humanos se tornou uma 'ameaça à família natural'. In: Ribeiro, Paula Regina Costa; Magalhães, Joanelira Corpes. *Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade*. Rio Grande do Sul, Editora da FURG, p. 25-52.

Lins, Beatriz Accioly; Machado, Bernardo Fonseca; Escoura, Michele. (2016). Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta.

Louro, Guacira Lopes. (2000). Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, Guacira Lopes. (2003). Currículo, gênero e sexualidade – o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: Louro, Guacira Lopes; Felipe, Jane; Goellner, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 43-53.

Louro, Guacira Lopes. (2015). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Louro, Guacira Lopes. (2017). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes.

Moreira, Arminio. (2013). *Professor não é educador*. Casavale/PR: Edesio.

Neves, André Luiz Machado das; Silva, Iolete Ribeiro da. (2018). Projetos de igualdade de direitos às pessoas LGBT: significados das/os professoras/es sobre o seu protagonismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 18(2). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revisps/article/view/38808>.

Neves, André Luiz Machado das; Silva, Iolete Ribeiro da. (2015). *Diversidade sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados*. 1. ed. São Paulo: Martinari.

Silva, Adan Renê Pereira da; Silva, Iolete Ribeiro da; Mascarenhas, Suelly Aparecida. (2019). Aproximações entre Psicologia da Saúde e homossexualidade. In: Arioli, Inea Giovana Silva. *Psicologia da Saúde: teoria e intervenção*. Ponta Grossa: Atena Editora.

Vianna, Cláudia. (1997). *Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação*. In: Aquino, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus.

Weeks, Jeffrey. (2000). *O corpo e a sexualidade*. In: Louro, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

4

Retos de la educación en la sustentabilidad

–

Calixto, R. (16 de 03 de 2015). Educación ambiental para la sustentabilidad en la eduación secundaria. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000300546&script=scl_arttext

Gutiérrez, J. & Priotto, G. (2008). Scielo.org.mx. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200007&script=scl_abstract&tling=pt

Imberñón, F. (11 de 04 de 2017). Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. Obtenido de <file:///C:/Users/fhp/Downloads/Dialnet-CelestinFreinetUnaPedagogiaActualYVigente-6202767.pdf>

Mayorga, R. (2017). Edificaciones sustentables . En R. Mayorga, *Edificaciones sustentables* (pág. 127). México: Navarra. Melo, Y., & Villalobos, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. Recuperado el 01 de 05 de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=scl_arttext&pid=S1316-00872006000200004

Pérez Mesa, M. R. (2007). Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1311>

Saldarraga, P., Bravo, G. R., & Lóor, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea.

Obtenido de Dominio de las ciencias: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298>

Webster, J., & Watson, R. T. (June de 2002). Analizando el pasado para prepararse para el futuro: Escribir una revisión de la literatura. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/4132319>

5

Fundamento antropofilosófico del acoso laboral

–

Faúndez, X. y Cornejo, M. (2010). Aproximaciones al estudio de la transmisión transgeneracional del trauma psicosocial. *Revista de Psicología* 19(2), 31-54. Disponible: <http://www.meridional.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17107/17837>

Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas*. *Revista Internacional del psicoanálisis*, (3). Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>

Hellinger, B. (2009). *Pensamientos de realización*. Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.

Hellinger, B. (2010). *Inteligencia transgeneracional. Sanando las heridas del pasado*. México: CUDEC.

Observatorio Vasco sobre Acoso y Discriminación (2022). La protección judicial en materia de acoso en el trabajo en el horizonte del convenio 190 OIT - estudio (cuantitativo y cualitativo) de los últimos 5 años. Disponible en: <https://www.observatoriovascosobreacoso.com/la-proteccion-judicial-en-materia-de-acoso-en-el-trabajo-en-el-horizonte-del-convenio-190-oit-estudio-cuantitativo-y-cualitativo-de-los-ultimos-5-anos/>

Primerio Rivas, L. E. (2019). La UPN es más importante que PEMEX. México: Torres Asociados. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Primerio Rivas, L. E., coord. (2020). *La educación de la ética en México*. México: Publicar al Sur. Disponible en <https://publicaralsur.com/>

Primerio Rivas, L. E. (2020). Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano, México: Publicar al Sur. Disponible en <https://publicaralsur.com/>

Primerio Rivas, L. E. (2021). La filosofía analógica de lo cotidiano. *Analogía Filosófica*, 25(2), 3-25.

Primerio Rivas, L. E. y Beuchot, M. (2015). La filosofía de la educación en clave poscolonial. Neuquén, Argentina: Círculo Hermenéutico. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Primerio Rivas, L. E. y Beuchot, M. (2015). La filosofía social desde la hermenéutica analógica. Neuquén, Argentina: Círculo Hermenéutico. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Ricoeur, P. (1986/2007). *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ricoeur, P. (1960/1982). *Finitud y culpabilidad: la simbólica del mal*. Madrid: Taurus.

Hemerografía reciente sobre el acoso laboral

1. Fernández Marín Silvia Karla y Caloca Osorio Óscar R. (2017). "Una reflexión desde la complejidad del mobbing y bullying en el sector educativo", *Revista Educación y Humanismo*, Vol. 19 - No. 33 - pp. 289-304 - Julio-Diciembre, 2017 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121 (Localizable en <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/index>. Consultado en 5 de febrero del 2022).

2. Fernández Marín Silvia Karla y Garrique Castro Felicit (2014) "Acoso laboral (mobbing). Análisis, propuestas y recomendaciones para instituciones de educación superior", *Gestión y estrategia*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Núm. 45, Enero / Junio 2014, ps. 81 – 94 (Localizable en <http://zaloamati.azcuam.mx/handle/11191/2608> Consultado el 4 de febrero del 2022)

3. Minibas-Poussard, J., Seckin-Celik, T., & Bingöl, H. B. (2018). "Mobbing in higher education: Descriptive and inductive case narrative analyses of Mobbar behavior, Mobbee responses, and witness support", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, ps. 471–494. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0018> (Consultado en 5 de febrero del 2022)

4. Villagrán Rueda Sonia, Jasso Velázquez David, Aldaba María Dolores y Rodríguez Ortiz Mónica (2017). "Mobbing: impacto psicológico en docentes universitarios, repercusiones en el sentido de pertenencia y permanencia laboral", *Pensamiento Americano* Vol. 10 - No. 18, Enero-Junio 2017, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia, ISSN: 2027-2448, pp. 77-95 (Localizable en <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano>. Consultado el 4 de febrero del 2022)

5. Yıldız Suleyman M. (2020). "A new mobbing scale for academicians (MS-A) in higher education institutions" (2020), *African Educational Research Journal*, Vol. 8(4), pp. 831-840, November 2020, ISSN: 2354-2160, (Localizable https://www.researchgate.net/publication/346795689_A_new_mobbing_scale_for_academicians_MS-A_in_higher_education_institutions. Consultado el 5 de febrero del 2022).

6

La colonización y descolonización del conocimiento y del ser como dualismo en la educación: el caso de docentes de pueblos originarios.

–

Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek". *Mobilización étnica y autonomía negada en Chiapas*. *Trace*.

Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre, 53, 100-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509007>

Bourdieu y Passeron (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

De Sousa-Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra epistemicidio*. Morata.

Dreher, J. (2012). *Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann*. En de la Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (97-139). FCE.

Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 12 (38), 347-368. <https://journals.openedition.org/polis/10164>

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. FCE.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Hernández, I. (2019). *Hacia un currículum feminista decolonial*. *Revista Nomadas*, (28), 43-63. <https://nomadas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452/60901>

Hernández, M. (2020). *Contexto, escuela y estrategias de enseñanza: elementos para resignificar la alfabetización con niños de Chamula, Chiapas*. [Tesis de Maestría] Universidad Pedagógica Nacional.

Juncosa, J. (1987). *Abya-Yala: una editorial para los indios*. *Chasqui*, 23, 39- 47. <https://repositorio.laacoandnes.edu.ec/bitstream/10469/14969/1/REXTN-Ch23-07-Juncosa.pdf>

Lozares, C. y Verd, J. (2008). *La entrevista biográfico narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal*.

Revista Hispana para el análisis de las redes sociales, 15 (6), 95-125. <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v15-n2-lozares-verd>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.

Maldonado-Torres, N. (2007). *On the coloniality of being*. *Cultural Studies*, 21 (2 y 3), 240-270.

Maldonado-Torres, N. (2008). *La descolonización y el giro des-colonial*. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/traa/n9/n9a05.pdf>

Martín-Cabello, A. (2013). *Sobre los orígenes del proceso de globalización*. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 1 (1), 7-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcsv1i1.22>

Martínez, R. (2011). *La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo*. *Perfiles Educativos*, (33), 250-261. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nsp3/v33nsp3a21.pdf>

Metodologías radicales (2019, marzo, 1). *Día 2, Radical*. Aura Cumes [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=exviU_44ZG4

Mignolo, W. (2013). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. *Revista de Filosofía*, 74, 7-23.

Ocampo, J. (2005). *José Vasconcelos y la educación mexicana. Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>

Pérez, J. (18 de noviembre, 2018). *Firma la UNAM alianza con el Instituto de Educación de Oaxaca*. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/11/17/sociedad/034n1soc>

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Quijano, A. (2000). *Anibal Quijano. Cuestiones y horizontes De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso; Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rivas, J. (2018). *Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social*. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* - (28), 13-31. [file:///Users/nadiacamrod/Downloads/document%20\(2\).pdf](file:///Users/nadiacamrod/Downloads/document%20(2).pdf)

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. *Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y 'la política del reconocimiento'*. FCE.

Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. Debolsillo.

https://www.academia.edu/38094999/Descolonizar_la_mente_La_pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica_de_la_literatura_africana_Ngugi_wa_Thiongo_pdf



REVISTA **AiDu**

MÉXICO

PRIMAVERA - VERANO / 2022