

Emancipando (nos). La narrativa como pedagogía subversiva

Emancipating (us). Narrative as subversive pedagogy

Fabiola Hernández AGUIRRE¹
María del Socorro Oropeza AMADOR²
Eusebio Olvera REYES³

Resumen

Presentamos una pedagogía subversiva como dispositivo para develar y deconstruir procesos de subjetivación que han encarnado violencias simbólicas y culturales en los espacios de educación formal. Propuesta que pretende fracturar experiencias de ser sujetos que han naturalizado desigualdades y exclusiones. Pedagogía como propuesta de formación docente que pretende visibilizar al oprimido y subvertir el carácter subalterno de las y los docentes. A partir de la investigación biográfico narrativa trastocamos experiencias de sujeción -dominación para abrir abanicos de agencia y emancipación como devenir de la subjetividad a partir de la tensión y abanico de relaciones entre lo dado estructuralmente y lo emergente. Posibilidad formativa para construir emergencias.

Palabras-clave: Formación docente. Narrativa. Pedagogía.

Abstract

We present a subversive pedagogy as a device to reveal and deconstruct processes of subjectivation that have embodied symbolic and cultural violence in formal education spaces. Proposal that aims to fracture experiences of being subjects who have naturalized inequalities and exclusions. Pedagogy as a teacher training proposal that aims to make the oppressed visible and subvert the subaltern character of teachers. Based on narrative biographical research, we disrupt experiences of subjection-domination to open ranges of agency and emancipation as the future of subjectivity from the tension and range of relationships between what is structurally given and what is emergent. Training possibility to build emergencies

Keywords: Teacher training. Narrative. Pedagogy.

1 Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. Escuela Normal de Ecatepec, México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5407-5591>. E-mail: fabiola.hernandez_d@normalecatepec.edu.mx

2 Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. Docente en la Normal de Tlalnepantla. Escuela Normal de Ecatepec, México. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9880-248X>. E-mail: maria.oropeza_d@normalecatepec.edu.mx

3 Doctor en Pensamiento Complejo por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. Director del Comité Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la Ciudad de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1991-940X>. E-mail: eusebio.olvera_d@normalecatepec.edu.mx

A manera de Introducción

El presente es una propuesta de formación docente que surge desde territorios concretos donde vivimos y hacemos comunidad educativa a partir de los retos que implica la formación en posgrados diseñados para docentes en servicio de los diferentes niveles educativos en el Estado de México. Es así, como este trabajo presenta un constructo derivado de la investigación biográfico-narrativa como pedagogía subversiva. Alternativa construida desde la experiencia con nuestros estudiantes en el posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec y, en particular, la Maestría en interculturalidad para la paz y los Conflictos Escolares, cuya perspectiva epistemológica crítica se fundamenta en la mirada decolonial y la herencia Freiriana. Es así, como ante contextos que, desde el mercado educativo demandan de la docencia la reproducción homogeneizante y normalizadora que naturaliza violencias culturales y simbólicas, se hace necesario crear comunidad desde la posibilidad de emancipar (nos) de los discursos hegemónicos que nos invisibilizan e inmovilizan.

De este modo, el trabajo esta dividido en tres momentos. El primero presenta la contextualización del escenario desde donde surge la propuesta como experiencia vivida con y para nuestros estudiantes. El segundo momento, presenta el posicionamiento epistémico-político de lo pedagógico y su articulación con el constructo que hemos generado desde la perspectiva biográfico-narrativa como dispositivo clave en los procesos de subjetivación. Marco desde donde se teje el territorio comunidad. Finalmente, la cartografía del territorio comunidad, presenta las reflexiones en torno a los alcances de la propuesta a la luz de la voz de experiencia de nuestros estudiantes

Visibilizar lo invisible

Presentamos una pedagogía subversiva como dispositivo para develar y deconstruir procesos de subjetivación que han encarnado violencias simbólicas y culturales en los espacios de educación formal. Propuesta que pretende fracturar experiencias de ser sujetos que han naturalizado desigualdades y exclusiones. Pedagogía como propuesta de

formación docente que pretende visibilizar al oprimido y subvertir el carácter subalterno de las y los docentes. A partir de la investigación biográfico-narrativa para develar situaciones límite, recuperamos nuestras experiencias docentes, las voces y los gritos que objetivan subjetividades que se construyen, reconstruyen y se fijan a partir de condiciones de vida concretas, lo que permite configurar un territorio-comunidad donde compartimos intersubjetividades a modo de nicho comprensivo y desafiante que invita a reconocer, cuestionar y confrontar las tensiones, las contradicciones que pasan por registros significativos y simbólicos que atraviesan cuerpos y mentes que encarnan pensares y sentires de los que ahí estamos y con los que convivimos en otros escenarios donde educamos.

La labor como creadores de dispositivos de reordenamiento, es visibilizar dichas subjetividades como primer paso para mirar (nos), sentir (nos) y descubrir (nos) desde otros ángulos, desde otros lugares de colocación que el poder tiende a invisibilizar. Visibilizar para movilizar las reflexiones y discursos orales a un sistema de escritura desde las narrativas, para que se asuma una distancia del fenómeno y recree desde la descripción, la metáfora, el flujo libre de ideas, pero organizadas, así como la postura en la que se mueve el sujeto, con la finalidad de que cuestionen al sistema simbólico y estructuralmente violento que las generó, al tiempo que promueven y reivindiquen aquellas relegadas a la no existencia.

Esta es nuestra propuesta para “profundizar la toma de conciencia que opera en los hombres en cuanto agentes, en cuanto trabajadores” (Freire, 1984, p. 76) Hablamos de una *pedagogía de la palabra, de la subversión*, significa entonces aprender sí, a escribirla, pero, sobre todo, decodificarla en significados por el contenido que encierra según el significante de la experiencia y, por ello, son palabras de existencia compartidas y dialogadas con un nosotros. En este sentido, la pedagogía cobra una dimensión contrahegemónica, como proyecto ético político al romper sus propios límites que le encierran en la reproducción.

El escenario que impulsa la creación de un territorio comunidad

Esta reflexión surge de nuestra experiencia, puntos de anclaje y mirada formativa que como docentes hemos construido y objetivado con

nuestros estudiantes en los últimos siete años. Nuestro primer punto de anclaje es trabajar⁴ (desde la concepción amplia de trabajo señalada por Marx) en una institución centrada en la formación docente, esto es la Escuela Normal de Ecatepec (ENE). Actualmente la ENE imparte tres licenciaturas (Educación física, Educación primaria y Educación Inclusiva) una Maestría en interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares y un Doctorado en Pedagogía. Es en el escenario del posgrado donde actualmente centramos nuestros esfuerzos y, desde la propuesta formativa que hemos construido como comunidad pedagógica es que planteamos la urgencia de la subversión docente a partir de la aprehensión de pensamientos críticos decoloniales en generales y, el legado Freireano en particular, resignificándolos desde nuestros territorios y necesidades.

Para poder compartir este ejercicio de aprehensión-significación, es necesario contextualizar la labor formativa. La ENE se encuentra en el municipio de Ecatepec de Morelos Estado de México, demarcación caracterizada por sus altos niveles de marginación y exclusión social, así como por ser uno de los municipios más peligrosos de nuestro país. Marco necesario para comprender el origen marginal de nuestros estudiantes, así como la complejidad de las comunidades en las se insertan laboralmente. Desigualdad, explotación, exclusión y violencia que evidentemente se agudizaron desde la crisis vivida por la pandemia de COVID 19.

Hasta el año 2022, los procesos de formación inicial docente se vivieron con la imposición de un currículum nacional de formación docente inicial basado en competencias, que homogenizó el sentido y la práctica docente. Imposición anclada en las reformas Educativas

⁴ La visión hegemónica en torno al trabajo ha impuesto una concepción vinculada a las lógicas de acumulación capitalista, impronta productivista que reduce al trabajo tal y como ha denunciado la escuela de Frankfurt a razón instrumental. En oposición a esta mirada reducida, la perspectiva amplia del trabajo en Marx, nos permite articularla de manera directa con procesos de subjetivación-formación creadoras de realidad. Al romper con la concepción de trabajo enajenado, es posible redimensionar la trascendencia del trabajo desde el planteamiento marxista como creación de lo humano, como condición de apropiación-construcción de las habilidades, potencialidades y formas de relación; como apertura del mundo y humanización de la naturaleza. Como autorrealización. Nos permite entenderlo más allá de la explotación capitalista. Es la perspectiva amplia del trabajo a través de la cual el marxismo nos permita mirarlo, no como una actividad que tenemos que realizar para poder recibir un salario a cambio de nuestra fuerza de trabajo; relación en la que desarrollamos actividades, tareas que se nos demanda desde la exterioridad y, donde el producto de nuestro esfuerzo se convierte en propiedad de alguien más. Es decir, el trabajo enajenado como esencia subjetiva de la propiedad privada. Para el Marxismo el trabajo desde la perspectiva amplia “es esencia del hombre” (Sánchez, 2003, p. 91) porque nos construye como tales, objetiva y subjetivamente y nos abre la puerta a la libertad, que es equivalente a la autorrealización.

Neoliberales de tercera generación que, además de reducir la inversión en la educación pública lograron despojar a la labor docente del objeto de su trabajo, reduciendo este último a la formación de subjetividades que los signos del mercado requieren. Es así que, vivimos en tensión entre las necesidades de nuestros estudiantes, de nuestras comunidades y un discurso hegemónico de profesionalización docente cargado de lenguajes técnicos, que comprometen a las y los docentes con una educación reproductora de lo dado a partir de las necesidades del sistema capitalista.

De este modo, desde las “recomendaciones” de los Organismos internacionales, se impusieron discursos de calidad que atraviesan los procesos formativos como caminos certeros para garantizar el éxito en una sociedad globalizada, donde el sentido del ser docente se ve reducido al diseño y ejecución de medios para el logro de fines establecidos como posibilidad única. La propia investigación educativa se impuso en la formación docente como una herramienta para la solución de problemas que la propia hegemónica señalaba como tales. La profesionalización docente implicaba entonces la reproducción de la educación basada en competencias, para garantizar el funcionamiento del sistema que los signos del mercado exigían. Es decir, la formación docente centrada en la configuración de subjetividades subalternas; docencia que debía de asumir un proyecto generado desde la exterioridad para poder considerarse como un profesional de la educación, donde la ética y compromiso con sus estudiantes están centrados en el logro de estándares educativos homogeneizantes y excluyentes.

En este sentido a pesar de que el contexto discursivo de la educación formal en nuestros países encumbra el reconocimiento de la diversidad y la riqueza de la multiculturalidad como baluartes y como urgente necesidad formativa para las relaciones entre los actores educativos ante la acelerada descomposición del tejido social. Este discurso tiende a invisibilizar la existencia de hegemonías que disciplinan y normalizan. Hegemonías que son reproducidas a partir de dispositivos anclados en la educación formal en general y, en particular por la práctica docente. Es así, que el origen moderno de la educación formal actual recrea formas de normalización que se naturalizan y se viven en un marco de relación donde la responsabilidad frente al otro se individualiza, se reduce al albedrío y se consolida en un producto jurídico que signa las relaciones entre los actores educativos.

El problema, por tanto, no está en nombrar o no a la diversidad, la multiculturalidad o la ansiada interculturalidad. El dilema central está en las diferencias (raza, género, clase, edad) como resultado de relaciones de poder; en las formas como signamos al otro, la manera en que nos relacionamos con la alteridad que irrumpe, que trastoca y que pone entre dicho la cultura hegemónica y por tanto a nuestros cuerpos y posibilidades. Así:

Las formas de narrar la alteridad son, al fin y al cabo, formas de representación que diluyen los conflictos y que delimitan los espacios por donde transitar con relativa calma. Pero si la cultura es, de acuerdo con Bhabha (1994) un territorio de diferencias que precisa de permanentes traducciones, el problema crucial es quien traduce a quién y a través de qué significados. Por ello, resulta que la representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos, mejores (o peores) formas de denominar a la alteridad. Sin embargo, esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 3).

Estos territorios de diferencias son normalizados por prácticas docentes que traducen y ahora nombran desde los eufemismos discursivos a los que se refieren Duschatzky y Skliar. Mas sin embargo las hegemonías que signan y laceran no se alteran. La traducción cultural desde donde se vive al otro de la educación continúa realizándose desde el disciplinamiento y la normalización.

La pedagogía subversiva. Trastocar la experiencia de ser sujeto

Esta condición de hegemonía de la normalidad (Duschatzky; Skliar, 2000) que atraviesa la práctica docente, nos conduce a la necesidad de significar a la pedagogía como práctica discursiva, como dispositivo de sujeción/subjetivación y/o como posibilidad problematizadora para develar la experiencia de ser sujeto como motor de movimiento y creación. Entender a la pedagogía en esta doble dimensión que se articula en unidad-tensión, nos permite sentar las bases para comprender lo sedimentado y las múltiples aristas que le dan origen y lo reproducen, como bastión para

crear conciencia encarnada. Así, para fines de la propuesta que compartimos en este espacio, el objeto pedagógico está centrado en los procesos de subjetivación docente que abren y/o cierran la puerta a la alteridad.

Partimos de la mirada de Foucault al entender a la subjetivación como los modos en que los individuos devienen en sujetos. Devenir atravesado por el poder, entendiendo a este último en su doble dimensión, como sujeción-dominación y como posibilidad. De tal suerte que “el poder produce sujetos, formas de ser sujetos, modela cuerpos y conciencias morales” (Foucault, 1998, p. 177). La complejidad de las relaciones de poder que circulan en los modos de subjetivación nos permite comprender el dinamismo en la conformación del devenir sujeción-posibilidad y el lugar de la pedagogía como discurso capaz de generar territorios existenciales. Subjetividades en devenir que se adaptan y reproducen desde estructuras culturales y políticas, pero que también crean alternativas en posibilidad. Por ello es que:

Para Hugo Zemelman (2005) es necesario diferenciar tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que, desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas, es decir, se permite hablar de la subjetividad incluso a partir de lo aparentemente contradictorio, lo nuevo y lo inédito (Patiño, 2009, p. 94).

Este devenir de la subjetividad a partir de la tensión y abanico de relaciones entre lo dado estructuralmente (instituido) y lo emergente (instituyente) nos ha permitido pensar y desarrollar esta propuesta como posibilidad formativa para construir emergencias. Pedagogía de la subversión que, ante la sedimentación de las subjetividades, potencia instancias del pensar, del sentir y del ser en posibilidad; encuentro del sujeto con su propia humanidad en devenir. Pedagogía que coloca al centro de los procesos críticos de la lectura del mundo a los procesos de subjetivación como reproducción de la subalternidad docente.

Es este marco que nos conduce al primer atisbo de aprehensión urgente del pensamiento crítico decolonial y de manera particular de Freire: la necesidad de visibilizar al oprimido para posibilitar la

emancipación. ¿Cómo romper la hegemonía de un sistema que logró imponer esta manera única de ser y hacer docencia? Siendo que el proceso emancipatorio freireano implica asumir una intencionalidad política comprometida con la transformación ¿Cómo generar procesos formativos que partan del cuestionamiento de lo dado del sentido y de la práctica docente? ¿Cómo invitar a las y los docentes a cuestionar (se)? Dado que ningún orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?” (Freire, 2005, p. 99). Construir alternativas de emancipación formativa es urgente ante la negación de los y las docentes como agentes creadores.

Configuración de un territorio comunidad

La propuesta que compartimos a través de estas líneas se ha originado de la experiencia formativa en la Maestría en interculturalidad para la paz y los Conflictos Escolares, cuya perspectiva epistemológica crítica se fundamenta en la mirada decolonial y por supuesto en la herencia Freiriana. Es así, como se hace necesario emancipar (nos) de los discursos hegemónicos que nos invisibilizan e inmovilizan y, por lo que se requiere recuperar nuestros saberes, experiencias, contradicciones, posibilidades y limitaciones a partir de la investigación que permita la problematización, la implicación, el rompimiento y desde éstas asumir la responsabilidad de creación comunitaria. De este modo, si bien la formación para la investigación ha priorizado la congruencia epistemológica, metodológica y teórica, una parte fundamental de nuestra propuesta se centra en cuestionar el sentido mismo de la investigación ¿para qué investigamos? ¿Quién se beneficia con lo investigado? ¿Qué lugar ocupan los otros en dicha investigación?

De tal suerte, que para poder preguntar el porqué de los discursos educativos que atraviesan la docencia; aquellos que hacen alusión a la integralidad pero que fragmentan lo humano, que encumbran la inclusión, pero reproducen la exclusión, recuperan la trascendencia de la multidiversidad, pero priorizan el logro educativo sobre la necesidad de construir sentido comunitario. Hemos recurrido a la narrativa, para recuperar la oralidad del otro llamado sujeto sujetado a la estructura

educativa; emancipar (nos) a partir de la recuperación de nuestras historias, nuestros relatos, nuestros sentires. Donde la investigación biográfico-narrativa, constituye un valioso dispositivo para develar situaciones límite porque “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (Freire, 2005, p. 40), narrativas para generar grietas (Walsh, 2017) en la reproducción de la subalternidad de los y las docentes. Recuperamos nuestras experiencias docentes, las voces y los gritos que objetivan subjetividades que se construyen, reconstruyen y se fijan a partir de condiciones de vida concretas. Donde las tensiones, las exclusiones y las desigualdades pasan por registros significativos y simbólicos que atraviesan cuerpos y mentes que encarnan pensares y sentires; visibilizar dichas subjetividades es un primer paso para mirar (nos), sentir (nos) y descubrir (nos) desde otros ángulos, desde otros lugares de colocación que el poder tiende a invisibilizar.

A partir de hacer visible lo oculto de la labor decente, problematizando (nos) nuestras historias, los territorios donde incursionamos y las lógicas que lo re-organizan desde el diálogo y la escritura le dan sentido y significado, esto es:

Plantear este mundo como un problema a los hombres: significa proponerles que admiren, críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de los otros sobre el mundo, Significa readmirarlo, a través de la admiración anterior que puede haber sido ingenua, no totalizada” (Freire, 1984, p. 96).

Posibilitando la "admiración de la admiración anterior" nos remite a nuestro devenir formativo, al trayecto de subjetividades que puede ser reconstruido y resignificado a partir de nuestras historias. Siendo posible entonces, no solo el cuestionamiento, sino la superación de las violencias simbólicas que las grandes narrativas mono culturales han generado y legitimado. Lógicas sistemáticas de exclusión, opresión, invisibilización y por supuesto reproducción a partir de la educación formal. Visibilizar para poder pasar a narrativas que cuestionen al sistema simbólica y estructuralmente violento que las generó, al tiempo que promueven y reivindicquen aquellas relegadas a la no existencia.

La cartografía del territorio-comunidad. La experiencia abierta a ser

A modo de trayecto cartográfico y para una comprensión descriptiva, se narran las trayectorias y recorridos en este territorio-comunidad, este se puede entender como un constructo intersubjetivo que se crea y recrea continuamente a partir de la interrelación humana que incluye a la diversidad e identidades en constante tensión, aquí se conjugan saberes, historias de vida, política, múltiples temporalidades, entre otras circunstancias compartidas (Servín, 2022). Adolfo Albán (2021) agregaría:

es el escenario de inscripción de las prácticas humanas, de la construcción de sentidos de pertenencia y de identidades múltiples, como también es un espacio de disputas de poder que dan cuenta de las estructuras jerárquicas existentes y de la manera como unos y otros se apropian del mismo (Albán, 2021, p. 23).

En una primera instancia mostramos quienes somos y donde estamos, buscamos desnudamos ante el dolor personal, colectivo y de lo humano, pues ¿Cómo se he de reconocer la desigualdad, la exclusión o el dolor del otro, si no veo que mi actuar puede contribuir a la opresión de lo que deseamos cambiar? ¿Qué dolores o indolencias me atraviesan como sujeto ante la injusticia propia o ajena? ¿De qué manera contribuyo para preservar la injusticia? ¿Si no me duele lo que al otro lo oprime, porqué ha de surgir el interés personal de un dolor ajeno? A partir del diálogo reflexivo, confrontativo, agrietamos nuestra historia y la realidad en la que incursionamos, le damos vida a lo oculto y que fue enterrado vivo o no ha sanado; la escucha alivia, el hablar libera. Este es un paisaje auto-biográfico necesario a transitar en los mapas bosquejados para configurarse en el territorio.

Acompañamos este trance humano con lecturas que develan la rebeldía, la emancipación, lo confrontativo a lo establecido y que oprime, las letras atraviesan la mente, el sentir, se despiertan empatías inusitadas, las realidades nos miran de frente y exigen respuestas personales, hablan a la conciencia y a los afectos obtusos y evasivos de compromisos con lo común, la comunidad, el sí mismo, se trastoca un orden naturalizado, automatizado,

irreflexivo, la palabra escrita muta las mentes, nuevas ideas emergen tras descarnar la historia, surge el anhelo de curar las heridas propias y ajenas, las palabras del sí y de los colectivos perturban, incomodan, desequilibran, desajustan, como diría Freire son generadoras, no solo de nuevas palabras, sino de cambios de conciencia, de lugar en la realidad, de participaciones activas con otros; penetran y se acomodan en los huesos, la carne, el corazón y ya no se puede ser igual, una necesidad de hacer algo por un tú, un mí y un nosotros emerge. La carne se enciende y vive.

Al encarnarse el ser asume compromisos con lo marginal y lo excluido, tras los diálogos y encuentros confrontativos nos valemos de los acuerdos abiertos y tácitos, a la par de una lectura comprometida con planteamientos teóricos latinoamericanos, con los saberes que resisten lo impuesto, nos despojamos de sistemas de creencias, pero a la vez nos arropamos para no quedar vacíos ni desnudos, nos fundimos en la horizontalidad, nos quedamos vacíos de reclamos personales y nos igualamos a los otros para susurrar, gritar, vociferar hasta quedar vacíos de las rutas y reclamos sin sentido y proyectar nuevos territorios emancipatorios.

Con la palabra hablada propia y ajena, las notas personales, las entrevistas, los encuentros con otros paisajes no explorados, las transcripciones densas, los desvelos, la indignación, la sorpresa, lo inesperado, la identificaciones de patrones opresivos, los lenguajes lacerantes que sepultan oportunidades, se devela la presencia constante de las tecnologías del poder, no podemos quedar callados, urge el tránsito hacia el cambio, no dejamos intactos los paisajes que se abren delante de nosotros y anuncian nuevas posiciones epistemológicas y ontológicas como seres senti-pensantes, como responsables de lo que sentimos y actuamos ante una comunidad dolida y oprimida.

El flujo de la novedad descubierta apunta a movernos en pos de una nueva paz, tras ser persuadidos por la conciencia personal y colectiva al mirar a través de la grieta y se crean nuevos horizontes con o sin reclamos, para no ser tu o yo, sino un nosotros. La mente y el compromiso de abren a las apuestas que resquebrajan los silencios, para encontrar quien es ese yo que siempre está detrás de mí, que necesita configurarse un poco como el otro y como responsable de la vida propia y de las posiciones asumidas ante las realidades dolorosas.

Para reclamarse a uno mismo lo que se era, aunque en la transfiguración personal y colectiva ya no se sea tal y como se llegó a la

comunidad, los pies de barro se resquebrajan al ya no poderse sostener en terrenos con dolencia de la palabra, se busca resignificar a través de la escritura, para no dejar intactos los parajes o paisajes donde transitamos para ser y estar en la comunidad que experimentamos y cuando nos reunimos como colectivo. La escritura libera, La reescritura permite la reflexión, los borrones y correcciones, favorecen enmendar las desorientaciones y extravíos en las realidades experimentadas. A su manera lo narra Angelle:

[...] fue en el transcurso del seminario que comprendí que la escritura me permite recorrer un camino de creación que nace desde mi experiencia, desde mis lentes con que observo la realidad y desde mi ser, como constitución de múltiples significados. Este camino de creación artesanal no ha pretendido dar cierres con generalidades sino, tiene por intención abrir diversos caminos de posibilidades otras de creación que continúan emergiendo una vez que co – existo con mi realidad y doy cuenta de ello (Bárceñas, 2023, p. 256).

La recursividad se vuelca en los trayectos transitados, en la comunidad territorio se habla, el diálogo es común, la escritura fluye, se transcribe la voz del otro y la propia, lo escuchado se interpreta, se transforma en relato, narrativa de vida que objetiva el terreno que se pisa y le da nombre, se deja poseer y comparte lo que es o se resiste a ser asido, explorado, descarnado, experimentado. La palabra escrita se torna recurso para dejar huellas del paso ante una realidad compartida. Es la mano que nos muestra el camino, las desviaciones, los atajos, las brechas, los puentes, las bifurcaciones y constituyen el mapa de nuestro territorio -comunidad en las realidades que transitamos, nos hacemos pedagogía con lo otro, con nosotros, utopía que respira.

Así como nos enseñaría Freire, la escritura a partir de la narrativa, es una forma de distanciamiento de nosotros mismos para hacer-nos conscientes *con los otros y en los otros compañeros* que forman parte del mundo de vida compartido. Se torna de tal forma, pues al objetivar el mundo es una forma de reencontrarse con él; es decir, al plasmarlo a partir de la palabra escrita es posible observar mundos en común, mundos de coincidencia con posibilidad de generar diálogo crítico entre quienes lo viven y coinciden, de esta manera da testimonio Dany:

... *Es tal el caso de Marcelo, uno de mis estudiantes, un niño de ocho años que es un caso en el que claramente se alcanza a apreciar la invisibilización de sus saberes debido a que a lo largo de su trayecto formal en la escuela lo que él es y sabe ha quedado fuera, y aunque al principio me costó asimilar y detectar que había sido así, yo también reconocí que no lo pude detectar a ciencia cierta hasta que comencé esta investigación...* Marcelo al expresarme ese aburrimiento me está gritando e implorando que deje de intentar hacer que quepa en el único molde que tengo para él y para sus compañeros. Él prefiere hacer otras cosas, las tareas ya ni siquiera las ve como una forma en que va a aprender. Las hace porque debe hacerlas, no porque quiera hacerlas (...). La verdad siento que pude haber aprovechado mejor esta información, pero no sabía dónde dirigirlo en la práctica porque Marcelo debe saber muchas cosas solo que no he dejado que me las muestre porque estamos siguiendo planes y programas de estudio y la parrilla de Aprender en Casa (López, 2023).

“Éste, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás” (Ernani, citado en Freire, 2005, p. 15). El discurso que provoca la filosofía freireana es hermoso y se vuelve incluso poético, utópico ¿por qué no decirlo? Y es la utopía la que nos posibilita continuar andando y haciendo grietas desde nuestras propias trincheras, porque en el momento que ya no veamos horizonte de posibilidad, toda palabra estará dicha. Es el mundo de la pedagogía también el lugar de encuentro para re-surgir, para in-surgir y no sólo discursivamente sino en la intervención. Una intervención que escapa de las recetas que dictan el cómo para erradicar un problema dado. In-surgencia al sólo hecho de desnaturalizar lo *normal y natural* porque la distancia que se crea entre *mi palabra y el mundo* deja ver la realidad desde lejos y se aprende a leerla críticamente al volverme *uno conmigo mismo y con los demás*, así como nos enseñaría Freire.

Hablamos de una *pedagogía de la palabra*, significa entonces aprender sí a escribirla, pero, sobre todo, decodificarla en significados por el contenido que encierra según el significante de la experiencia y por ello son palabras de existencia compartidas y dialogadas con un nosotros. En este sentido, la pedagogía cobra una dimensión contra-hegemónica, como proyecto ético político al romper sus propios límites que le encierran en la reproducción de saberes de occidente, legitimados por un *norte* -cuyo afán de europeizar- continúa reproduciendo la tradición de *formar para el otro*. Estamos hablando

de una *pedagogía otra, donde la formación se entiende en un sí y para sí desde el reconocimiento de un contexto de vida para ser con el otro.*

Pedagogía que merece encontrar sus propias palabras que le nombren a partir de constituirse en lugar sugerente para hacer memoria de existencia a través del diálogo escrito. Pedagogía que evita dictados prescriptivos enmarcados en el *deber ser*, antes bien, y a partir del contar historias, del narrar la vida como escenario cotidiano, a partir del *allí de cada gente* generar su propia intervención. Es el motivo, si lo entendemos de una manera cercana a como lo pensó Freire, pensar en la *pedagogía para el oprimido* porque se construye desde él, desde su propio mundo, su propia conciencia como un acto amoroso a fin de hacer consciente al opresor.

La emancipación entendida como acto revolucionario de concienciación al liberar la palabra que nombra la vida. El nombrar, el narrar y encontrar detrás de esos relatos el significado de la acción se vuelve un acto subversivo al transitar de la mera adaptación al ser *en* al ser *con* el mundo. Constituiría la característica que nos diferencia, nos enseña Freire, de los animales al relatar magistralmente el tejido tan perfecto de una araña y provocar incluso que cualquier arquitecto se sienta avergonzado por la telaraña tan perfectamente construida en tanto forma simétrica. No obstante, siempre será la misma arquitectura que veamos. Ello hablará de un ente adaptado y en una eterna reproducción al diseñar siempre lo mismo, es su ser *en el mundo*. Es allí donde radica la diferencia de vivir *con el mundo*, característica humana porque si bien el arquitecto puede sentirse ofendido ante la perfección de tal construcción, él crea no sólo un diseño pues su ingenio es infinito, es su ingeniería arquitectónica la que dibuja cantidad de formas que le hacen *ser con el mundo*.

Desde estas filosofías que intoxican la escritura es que pretendemos incidir en el otro porque es necesario construirnos de otras miradas para leer el mundo, nuestro mundo y ello será difícil si nos dedicamos sólo a contemplarlo. La vivencia que hoy nos toca experimentar en el contexto de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 2-19 viene a recordarnos, entre tantas cosas, que somos sujetos de historia, pero no lo será si meramente vamos cumpliendo con el rol que, pareciera, han impuesto las grandes potencias mundiales en nombre de la adaptación. Perderemos nuestra posibilidad de hacer historia con nuestro mundo de vida al ser parte del fluir sin detenernos, sin narrar-nos desde nuestra propia gerencia.

En efecto, no se trata de decir meramente que es *la historia mía*, es la historia que estamos viviendo como mundo-otros. Es allí donde la pedagogía vuelve a cobrar fuerza porque en su estrecho vínculo con la cultura entendemos que la cultura no sólo se reproduce, se crea y recrea en edificaciones sedimentadas por la historia. Diría Ernani María Flori “la esencia humana cobra existencia auto descubriéndose como historia” (citado en Freire, 2005, p. 23). En este sentido, la pedagogía de la palabra que intenta humanizar, resultado de la praxis en tanto reflexión consciente del ser *con el mundo* donde el diálogo con la teoría se vuelve innegociable es una *práctica de libertad*.

Todo este recorrido en el territorio-comunidad nos ha permitido comprender por qué el narrar-nos como sujetos de historia se vuelve una tarea tan difícil. La escritura atraviesa al sujeto que le da tinta, lo desnuda ante el otro porque el relato envuelve sentidos de vida y hablar de sentido, desde una perspectiva fenoménica, significa hablar de intenciones, de *motivos para y porque somos*. Desde esta mirada, el acompañamiento en procesos formativos para la interculturalidad para la paz y los conflictos escolares interpela al sujeto pedagógico. Es decir, nos alejamos un tanto del extractivismo disciplinar y la producción de conocimiento rígido para la obtención de un grado, antes bien, descubrimos y nos redescubrimos en un continuo acto de liberación con el hecho de lograr pronunciar-nos a partir del otro y con el otro, de problematizar la realidad porque nos encontramos distanciados de ella al hacer de la narrativa interpretativa un dispositivo para subvertir a partir de la sistematización colectiva de experiencias y saberes. La escritura nos permite liberarnos de saberes que nos limitan y anclan al deber ser de la hegemonía y poder construir juntos nuevos saberes para la emancipación. Desde este marco, educar a partir de la acción sobre nosotros mismos, para movilizar la realidad y ampliar los territorios de la comunidad, despliegues emancipatorios de convivencia con lo que se es, lo que se puede ser, lo que ya mutó entre los páramos de la narrativa subversiva.

A modo de síntesis cerramos estos trazos cartográficos de nuestra comunidad-territorio con un fragmento del poema “Tu dolor es el mío” del poeta Montenegro de la Rosa y que devela principios de nuestra metamorfosis de una pedagogía emancipatoria con la palabra narrada que reordena la inestable realidad:

... De qué sirve mi palabra
si se debe al capricho de las cuerdas vocales,
o se resigna a ser adorno de aire,
o nace del eco frívolo de un deseo desgastado.
De nada vale si no arriesga cada letra por tu vida,
si el sudor de su tinta no protesta en mi frente,
si se avergüenza de mi nombre
y se fractura al pronunciar el tuyo.
De qué sirve mi palabra
si no se acuesta a tu lado,
si no es bastón ni venda,
ni zapatos con memoria de camino.
De nada vale si no narra, ni limpia tus heridas,
si al final está hecha del mismo material que tus cadenas,
y se desploma bajo el peso de su significado...

...Quiero vivir sintiendo tu carne arrojando mis huesos,
sabiendo que somos lo mismo, el uno es el otro,
y no hay bandera que nos corrompa,
ni frontera que nos distancie,
ni limosna que nos compre.
Mezclaré tu tierra con la mía
y haremos cunas a las obstinadas semillas
decididas a germinar a pesar del barro o la sequía.
Cuando deje de avergonzarnos creer en el amor.
Cuando consigamos cambiar lo imposible por lo difícil,
y lo difícil por esperanza,
y la esperanza por lo posible,
nuestros ojos se buscarán
derramando las mismas lágrimas
que apagaron las llamas de los infiernos,
y de los falsos cielos resignados a ser techos
decorados con tubos fluorescentes.
Quiero que, de una vez por todas,
mi mirada escoja el camino directo a tus ojos,
sin intermediarios,
sin blasfemias robando la luz a tus pupilas...

... Ninguna vida es más vida que otra,
ninguna muerte salda una deuda,
ningún triunfo es triunfo cuando sangra el laurel.
A todos los futuros les llegará su ayer.

Referencias

ALANIS BÁRCENAS, A. **La resignificación de la gestión educativa:** alternativa para transformar comunidades educativas, Tesis inédita de Maestría, Escuela Normal de Ecatepec. San Cristóbal Ecatepec, Estado de México, 2023.

ALBÁN, A. (s/f). **Territorio y memoria.** Dos apuestas por la re-existencia. En, Antuña, J., Giordano, V. y Molinari, E. (comp.). Comunidad, territorio, futuro. Prácticas de investigación y activismo en las convergencias de arte y ciencias sociales. Teseopress. Buenos Aires, 2021. Disponible en: <https://www.teseopress.com/comunidadterritoriofuturo/chapter/territorio-y-memoria-dos-apuestas-por-la-re-existencia/>.

CEPAL. Los Efectos Económicos y Sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe- Legislando para la recuperación económica frente al COVID-19. 2020. 16 p.

DE LA ROSA, M. Tu dolor es el mío. En Club de escritura. México. 2020 <https://clubdeescritura.com/convocatoria/iv-concurso-poesia/leer/8680349/tu-dolor-es-el-mio/>

DUSCHATZKY, S. Y SKLIAR, C. La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. **Cuaderno de Pedagogía**, n. 7, p. 1-13 2000, Disponible en <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** Siglo XXI Editores, México, 2005. p. 175.

FREIRE, P. **¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural,** Siglo XXI Editores, México. 1984. p. 112.

LÓPEZ MONTIEL, D. **Saberes otros que quedan invisibilizados ante las lógicas del “deber ser” institucional,** Tesis inédita de Maestría, Escuela Normal de Ecatepec, San Cristóbal Ecatepec, Estado de México. 2023.

MARTINIC, S. La construcción social de las reformas educativas y de salud en América Latina, **Revista del CLAD Reforma y Democracia**. n. 18 p. 183-204. 2000. Disponible en: https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991003362869703936/56UDC_INST:56UDC_INST

PATIÑO-GARZÓN, L.; ROJAS- BETANCURT, M. Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad, **Educación y Educadores**, v. 12, n. 1, p. 93-105. 2009. Disponible en <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760>

SERVÍN, Comunidad-Territorio. (Video) [Youtube]. México, 2022 Disponible em <https://www.youtube.com/watch?v=XE19XUA5CBU>

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**, Quito, 2017. Ediciones Abya-Yala. p. 552.

Recebimento em: 10/04/2024.

Aceite em: 09/06/2024.