



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

SUBJETIVIDADES SUBALTERNAS EN LA ESCUELA. SILENCIOS Y GRITOS DE INFANCIAS

Martínez Hernández, Fabián; López Montiel, Daniela; Valdez Regalado, Jonathan Israel
SUBJETIVIDADES SUBALTERNAS EN LA ESCUELA. SILENCIOS Y GRITOS DE INFANCIAS
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 7, núm. 15, 2022
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327009>
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0255>
©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

SUBJETIVIDADES SUBALTERNAS EN LA ESCUELA. SILENCIOS Y GRITOS DE INFANCIAS

Fabián Martínez Hernández
Escuela Normal de Ecatepec, México
fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0255>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327009>

Daniela López Montiel
Escuela Normal de Ecatepec, México
dlopezmontiel98@gmail.com

Jonathan Israel Valdez Regalado
Escuela Normal de Ecatepec, México
Jonathan.valdez_d@normalecatepec.edu.mx

Recepción: 17 Marzo 2022
Aprobación: 05 Junio 2022

RESUMEN:

El presente avance de investigación, se coloca desde el método biográfico-narrativo, en ella, la palabra se reconstruye y analiza las experiencias biográficas de los actores, apareciendo su voz protagónica. En esta ruta, planteamos reflexionar el lugar que ocupan los saberes legitimados que los profesores signamos a las infancias en la escuela como relación subalterna. Acto que, desde los primeros segundos de llegada de los niños a la escuela, hacemos que sean desde aquello considerado como único valioso aprender, generando silencios y gritos de auxilio.

Algunos planteamientos que nos acompañan en este ejercicio de siembra para encontrarnos de otro modo, surgen: ¿Qué saberes inquebrantables e incuestionables hemos aceptado como sistema de certezas en la escuela? ¿Por qué pensar que, el niño al cumplir con los preceptos que se plantea en el plan y programa de estudios vigentes, es una forma única para sentirse valioso en el mundo de los adultos?

PALABRAS CLAVE: Saberes, Subalternidad, Subjetividad, Violencia simbólica.

ABSTRACT:

The present research advance is placed from the biographical-narrative method, in it, the word is reconstructed and analyzes the biographical experiences of the actors, appearing their leading voice. In this route, we propose to reflect on the place occupied by the legitimized knowledge that teachers assign to childhood in school as a subaltern relationship. Act that, from the first seconds of arrival of the children to the school, we make them from what is considered as the only valuable to learn, generating silences, cries for help or that they themselves validate and recognize themselves in those actions.

Some approaches that accompany us in this exercise of sowing to find ourselves in another way, arise: What unbreakable and unquestionable knowledge have we accepted as a system of certainties in school? Why think that, the child to comply with the precepts that are raised in the current plan and program of study, is a unique way to feel valuable in the world of adults?

KEYWORDS: Knowledge, Subalternity, Subjectivity, Symbolic violence.

INTRODUCCIÓN

El niño, desde los primeros segundos de su llegada a la escuela, comienza a ser parte de una serie de códigos y reglas que cumplir. Su cuerpo se dispone para ser desde la lógica que dicta el profesor que estará a su cargo, le indica qué y cómo la vida ahí adentro. Los profesores, somos quienes desde nuestra percepción del mundo los que vamos erigiendo modos de habitar el tiempo y el espacio. Aquello que aprendemos de otros, lo repetimos tantas veces sean necesarias hasta que llegue el momento de nombrarlo como “experiencia”. Este sentir, lo

vamos heredando de generación en generación, hasta volvernos expertos en dominar la presencia, la palabra y la voz de aquellos que llegan con nosotros sin percatarnos de las dolencias que causamos progresivamente.

Desde este pensar y sentir la vida adentro de la escuela es que, en el presente reporte sintético de una investigación en curso que se desarrolla en el marco de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares de la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México, México. Retratar los silencios y los gritos de las infancias como subjetividades subalternas, recuperamos extractos de voces y comportamientos de niños, tal es el caso de Marcelo, Memo y Mateo, cuyas historias nos abren la posibilidad de cuestionar ¿Qué saberes inquebrantables e incuestionables hemos aceptado como sistema de certezas en la escuela? Y ¿por qué pensar que, el niño al cumplir con los preceptos que se plantea en el plan y programa de estudio vigente, es una forma única para sentirse valioso en el mundo de los adultos?

En este ejercicio de retratar un rincón de la vida cotidiana en las escuelas desde la voz y presencia de los niños, se plantea la urgencia de mirar y sentir las violencias que se gestan, y que por tanto, marcan y enmarcan las infancias no solo en su presente, sino a lo largo de la vida hasta llegar a convertirse en cuerpos dóciles, cuya obediencia permea nuestras formas de relación con nuestros pares y nuestra comunicación con la figura de autoridad que nos construyen y nos construimos desde la escuela, cuyo principal protagonista de tal escenario, somos nosotros, los profesores.

SUBJETIVIDADES SUBALTERNAS Y VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA

La escuela, es el lugar donde suceden una y otra vez una serie de rituales, creencias y principios desde donde se construye la infancia. En este contexto, la palabra y la voz es secuestrada por los profesores, y es devuelta a modo de silencios y gritos que nadie más logra nombrar y hacer visible por los procesos de normalización ahí anclados. En este encuentro entre el docente y el niño, aparecen tres categorías conceptuales que cobran vigencia en el cuerpo de ambos: subjetividad, subalternidad, y violencia simbólica, palabras cuyo eco y germinación cobran vida cuando nos preguntamos ¿Quién es el profesor y el estudiante en la escuela? Esta pregunta, nos provoca voltear a pensar las significaciones que tenemos de nosotros mismos, pero, sobre todo, de la vida sobre la cual estamos colocados hoy.

La palabra subjetividad, aparece en nuestro lenguaje cotidiano para referirnos a aquello que nuestros sentidos logran expresar a modo de percepción del mundo, por ejemplo, la opinión que tenemos sobre ser niño. A tal referencia, solemos decir que, no es lo mismo ser niño en la escuela, en la casa o en la iglesia, en una ciudad o bien, en una zona rural, pero ¿Cómo se gesta nuestra subjetividad frente a determinado escenario? Consideramos necesario que, para hablar de las subjetividades que los docentes atribuimos a las infancias en su paso por la escuela, en principio tendríamos que hacer una aproximación de qué estamos comprendiendo por subjetividad, al respecto

Las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, no se ven como un reflejo de su experiencia del mundo, ni de su autonomía, sino como algo mediado por estructuras que se internalizan; éstas últimas constituyen un habitus, es decir, un sistema de disposiciones que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, siempre de una manera coherente con la estructura en la que se socializaron (Bourdieu, 2007). Además, para Bourdieu el sujeto nacido del mundo de los objetos no surge como una subjetividad que enfrenta a una objetividad. El universo objetivo está constituido por objetos que son producto de operaciones objetivantes estructuradas de acuerdo con las mismas estructuras que el habitus les aplica; en síntesis, "los agentes están poseídos por su habitus más de lo que ellos lo poseen" (Aquino, 2013, p. 269).

De este planteamiento recuperamos, ¿Qué y cómo se internalizan las actitudes, opiniones, aspiraciones y nuestro sentido de ser frente al mundo, particularmente nuestra relación con la infancia? Al tomar cautela del ¿Qué se internaliza? La experiencia nos muestra que, es la serie de estructuras dadas y aceptadas por nosotros los adultos, no solo en la escuela, sino de todos los lugares donde nos hemos situado y por tanto, nos hemos construido, ahí radica que aceptemos ciertos rasgos y comportamientos como actos valiosos, a

modo de ejemplo, en la escuela aprendemos a respetar los símbolos patrios, a mostrar compromiso en las tareas académicas y a hacer lo que dice el adulto, persona que encumbra un saber acumulado y que por tanto, considera valioso heredarlo para quienes llegan ahí, y respecto al ¿Cómo se internaliza? Pues todo parece indicar que es a través de una relación de poder que sucede entre el docente y el estudiante, razón a nombrar en este escrito como segunda categoría teórica: la subalternidad.

En el cuestionamiento ¿Quién es el profesor y el estudiante en la escuela? Aparece la categoría de Subalternidad, entendiéndola como [...] los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, en la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente (Modonesi, 2012, p.6)

En el cuestionamiento, los conceptos binomio que aparecen, se entrecruzan en la relación cotidiana entre docente y alumno como sitios fértiles para constituir silencios y gritos en la escuela para luego, implantar saberes considerados valiosos, estos conceptos aparecen así: docente-alumno, mando-obediencia, poder-subordinación. La idea de subalternidad-subordinación, aparece para dar cuenta de la subjetivación que los profesores otorgamos en los espacios de formación a los niños, no solo en la aula, sino en todo el sistema y entramado que conforma la noción de escuela, ahí surge que pensemos que nuestra función social en un espacio oficial como la escuela sea para dar al otro un “saber valioso, útil” que solo nosotros los adultos tenemos, esa sensación de “lo tengo”, y por tanto, tienes guardar silencio para entregártelo, ha sido desde una relación subalterna que aparece como primer orden entre docente y alumno.

La tercera categoría conceptual que retoma la noción de subjetividad subalterna en la formación de la infancia en la escuela, como transito para construir los saberes valiosos desde el currículum oficial, es la presencia de una violencia silenciosa, de aparente calma, donde el dolor del otro es visto como oportunidad de crecimiento, y donde ambas partes se asumen con una función social específica, preestablecida: cumplir y hacer que sucede el mandato oficial. Este pensar, es

La violencia simbólica, «esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma. El reconocimiento de la deuda se convierte en agradecimiento, sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso, que puede llegar hasta el afecto, el amor, como resulta particularmente manifiesto en las relaciones entre generaciones. Esta alquimia simbólica produce, en beneficio de quien lleva a cabo los actos de eufemización, un capital de reconocimiento que le reporta beneficios simbólicos, susceptibles de transformarse en beneficios económicos (Fernández, 2005, p.9).

Así, las relaciones que ejercemos desde una perspectiva de poder hacia los niños, parecieran justificarse en medida que, con ese encuentro con mi otro yo, es que, en lo posterior, habrá un beneficio por ambas partes. Por el lado de nosotros los profesores, pareciera estarse entendiendo que somos quienes estamos haciendo el bien al otro (infancia) al heredarle un saber que podrá usar en su vida futura que el sistema capitalista le exigirá. No obstante, desde el marco de la enseñanza de nuestro país, es entendida como aquel que tiene la serie de competencias traducidos en aprendizajes esperados plasmados en los planes y programas de estudio vigente, que al termino de su formación tendrá su certificado de “aprobado”. A simple vista, no hay tal violencia, pues cada quien hace lo que le corresponde, el bien se construye por ambas partes.

Estas categorías, son el pretexto para aproximarnos a la comprensión de nuestro objeto de reflexión: “Subjetividades subalternas en la escuela. Silencios y gritos de infancias”, lugar desde donde nos posicionamos para recuperar la voz de Marcelo, Memo y Mateo, infancias cuyas vidas tienen un hilo que nos une y convoca para cuestionar ¿Quiénes estamos siendo los profesores y los niños en las escuelas?

VOCES DE INFANCIAS DESDE EL MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Como especie humana, hemos ido abrazando saberes que otros han transitado para encontrarnos y ser juntos en el aquí, en el ahora. Esos saberes que se han ido encarnando en nuestra piel, son fuente para que la palabra y la voz adquieran sentido como una forma de lectura y de interpretación del mundo que nos habita, y desde esta lógica ¿para qué otra interpretación de nuestro lugar en el mundo? En principio, es para ampliar nuestra mirada y relación con las infancias como profesores, a su vez, nos construye caminos para ser de otro modo con la vida y no desde una sola lógica, permite crear tensión a las palabras como siembra para germinar otros modos de ser con nosotros frente a la vida en la escuela. Razón por la cual es que, para develar las subjetividades que los profesores habitamos en nuestro encuentro con las infancias, en este apartado precisamos retomar el método biográfico narrativo, lugar desde el cual pretendemos gestar la reflexión de los silencios y gritos que provocamos los actores educativos.

La sistematización de las experiencias que se gestan al interior de la escuela es para que, al retratar en tinta, los saberes que ahí se han instituido, podamos detectar palabras, voces y cuerpos que nos silencian y lastiman, que nos conducen a un solo lugar, y que por tanto, dictan patrones de encuentro en nuestra cotidianidad, la inquietud de retomar la voz protagónica de los actores es porque

Las escuelas están cargadas de historias y los docentes muchas veces son a un mismo tiempo sus narradores, los personajes protagónicos de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentes, recrean el sentido de la experiencia escolar y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral (Suarez, 2011, p.392).

A partir de la recuperación de las historias de vida de los actores, nos interesa analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos. Desde esta mirada, para reconstruirla y analizarla en su conjunto, es decir, el cuerpo del sujeto no es ajeno a las experiencias vividas en el pasado desdibujada en el presente, más bien, estos tienen hito que los une y configura las relaciones en el ahora.

Para el ejercicio del análisis y reflexión de lo que nos acontece a los profesores y a los niños en la escuela, se contempla mostrar la voz de Marcelo, Memo y Mateo, niños que encarnan infancias que viven violencia simbólica impregnadas de subjetividades y relaciones subalternas que los docentes otorgamos en nuestro encuentro con ellos en la escuela. Desde el método Biográfico Narrativo, se sistematizaron y analizaron seis relatos pelágicos, de los cuales, recuperamos voces de niños de escuelas primarias públicas del Estado de México, México, identificándolos como “RP1_M2” (Relato pedagógico 1 de Marcelo), “RP2_M” (Relato pedagógico 2 de Memo), y “RP4_M” (Relato pedagógico 4 de Mateo), los testimonios como insumos para problematizar ¿Quiénes estamos siendo los profesores y los niños en las escuelas?

Tomando como marco de referencia esta ruta metodológica, en la categoría que hemos nombrado como “Silencios y gritos de infancias: Marcelo, Memo y Mateo”, reflexionamos el lugar que ocupa las subjetividad y la subalternidad como violencia simbólica en el proceso de colonización del pensamiento de las infancias en la escuela, y para efecto de análisis y reflexión de la palabra y la voz, recuperamos las experiencias narrativas, cuyas historias son trazadas y trastocadas por los gritos y silencios para incorporarlos a un corpus considerado como único valioso desde la perspectiva del pensamiento moderno. Aclarar que, a pesar de que se muestran similitudes en las experiencias que aquí se abordan, las experiencias narrativas de los niños pertenecen a diferentes escuelas de la educación primaria del Estado de México.

SILENCIOS Y GRITOS DE INFANCIAS: MARCELO, MEMO Y MATEO

Las historias de las infancias en la escuela están dibujadas de silencios y gritos. A la hora de entrada, salida, recreo y ausencia del profesor, se escuchan gritos y risas de los estudiantes, pareciera que, al no ser vistos, vigilados y controlados, ellos son en tanto la figura de autoridad está ausente, ellos son en su naturalidad,

se expresan libremente con sus pares, comparten y gestionan relaciones armónicas para hacer del tiempo y espacio, un lugar placentero, pero ¿por qué el niño es así en mientras el profesor está ausente en sus espacios de convivencia? ¿Qué significaciones hemos construido los profesores para que el niño se muestre diferente en un momento donde ambos cohabitamos?

Las interrogantes, nos colocan en la emergencia de voltear hacia los actos que los profesores mostramos y ejercemos hacia los niños en su proceso formativo, a tal escenario, recuperamos la experiencia narrativa de Marcelo, un niño de una comunidad rural de Texcoco, Estado de México, Marcelo es un niño que desde el primer grado de primaria descubrieron es zurdo y por esa razón sus maestros, llegaron a la conclusión que este era un factor determinante para sus dificultades en la lectoescritura más que a sus compañeros de grupo. Este descubrimiento, fue una de las razones para que su maestra le prestara mayor atención para lograr “emparejarlo” con los demás. La preocupación de querer que Marcelo sea como los otros niños, se agudizó por la llegada de la pandemia del SARS-COV 19 en marzo del 2019, pues tenía problemas para conectarse a internet y, por tanto, entregar sus productos en tiempo y forma, llegó un momento en que dejó de enviarlas, razón por la cual, su maestra expresa que

Días antes pensábamos qué decirle, cómo convencerlo o inspirarlo para que retomara interés por estudiar. Llegado el día de la cita acordada, Marcelo llegó acompañado de sus padres. Estaban en una sombra afuera de la escuela, sentados en una banca de piedra. El papá estaba cabizbajo. Marcelo evitaba mirarnos a los ojos. La madre de familia estaba de pie. Los saludamos y al preguntarle cómo estaban para armonizar el tiempo y espacio para luego hablar de Marcelo. Los padres dijeron a Marcelo: “Dile a la maestra lo que nos dijiste en todo el camino, que ya no quieres estudiar”. Marcelo al principio apenado, me lo dijo y le pedí que me viera a los ojos. Volvió a replicar: ya no quiero estudiar. En ese momento, hicimos una pausa para respirar y mesurar qué decir, mi compañera intervino: antes no me gustaba estudiar, estudiar me dio grandes oportunidades, logré tener experiencias muy agradables y formé lazos de amistad que aún perduran. (RP1_M2).

En la experiencia narrativa pronunciada por la profesora, retomamos la voz cuando dice: “Días antes pensábamos qué decirle, cómo convencerlo o inspirarlo para que retomara interés por estudiar”. Al respecto nos cuestionamos, ¿la profesora, pensó en algún momento en su alumno y su negación de estar con ella, y mas aún, en la escuela? ¿Cuáles estaban siendo las causas que habían originado para que Marcelo se negara a estar en un espacio donde no encontraba sentido estar? ¿Cuáles son los silencios y los gritos que logra expresar Marcelo a través de su comportamiento en la escuela? Nuestra subjetividad nos dicta que, cuando un niño se niega a estar en la escuela, es por un simple desinterés e inclusive buscamos una serie de dispositivos para hacer que retome estar ahí por su propio bien, tal como se enuncia en el relato cuando la profesora dice: “La impotencia y preocupación iban aumentando de manera significativa”, ¿por qué la profesora sentía impotencia ante la negación de Marcelo de estar en la escuela? La impotencia es, desde la subjetividad de la profesora, originada por el control hacia el niño y por tanto, su figura de autoridad para que el niño se viera envuelto en los niveles discursivos que se encumbra desde el Estado, su negativa es el fracaso de la profesora para hacer que el otro permanezca en la escuela.

Algunas tensiones que queremos colocar para reflexionar la pregunta eje para este ejercicio de reflexión son ¿Quiénes estamos siendo los profesores y los niños en las escuelas? Los profesores al no ver respuesta de los niños frente a las propuestas de aprendizaje que consideramos valiosas, en automático llegamos a preocuparnos para que el otro sea desde como nosotros queremos se convierta, es decir, pareciera que el niño por el solo hecho de estar en la escuela tiene que ofrecer su cuerpo para ser convertido en producto a entregar en un tiempo y espacio, tarea central de nosotros los profesores. Sus silencios y gritos, no son importantes, y por supuesto, están ausentes en los niveles de reflexión del profesorado, desde este ángulo, las subjetividades que los profesores tenemos se objetivan en experiencias como la de Marcelo para cuando pensamos que al ser zurdo, es un niño con problema de aprendizaje, y más si este se muestra con problemas de lecto escritura diferenciándolo del resto de sus compañeros.

Nuestras relaciones en la escuela no solo se vuelven relaciones de poder, sino que estos llegan a configurarse como sistema de creencias incuestionables que con el paso del tiempo, se encarnan en la mente de los niños y

en la sociedad, en el testimonio se da por hecho que cuando la figura del profesor está presente, este tiene que ser endiosado, su palabra es incuestionable, tal como se percibe en el encuentro entre la profesora, el niño y sus padres para tratar asuntos relacionados con su desempeño académico cuando Marcelo dejó de enviar sus productos de aprendizaje: “El papá estaba cabizbajo. Marcelo evitaba mirarnos a los ojos”, y en “los padres dijeron a Marcelo: “Dile a la maestra lo que nos dijiste en todo el camino, que ya no quieres estudiar”, ¿Qué implica para quien narra decir que el papá estaba cabizbajo? ¿por qué Marcelo evitaba mirar a los ojos a la profesora?

Las palabras “cabizbajo”, “evitar mirar a los ojos” y “dile a la maestra lo que nos dijiste en todo el camino [...]”) se nota una subjetividad creada de los padres (sociedad) y del niño hacia la figura del profesor. En este encuentro se asoma la idea de rendir cuentas al sistema de poder que tiene la profesora, son subjetividades creadas de que al profesor se le obedece, él/ella da las pautas para la conversación y sobre todo, decide quién y cuándo hablar. Si pensamos al profesor solo como una figura de autoridad y por tanto, a quien hay que rendir culto a su trabajo, ¿Dónde quedan el niños y sus anhelos en la escuela? El deseo de la profesora de enseñar lectoescritura, ¿es el mismo deseo y proyecto de vida del niño? ¿Qué lugar ocupa el niño como proyecto de ser juntos en la vida del profesor como sentido compartido?

que el sentido de las acciones, por más personal y transparente que sea, no pertenece al sujeto que las ejecuta sino al sistema de relaciones en que están insertas. Desde esta perspectiva, las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, no se ven como un reflejo de su experiencia del mundo, ni de su autonomía, sino como algo mediado por estructuras que se internalizan; éstas últimas constituyen un habitus, es decir, un sistema de disposiciones que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, siempre de una manera coherente con la estructura en la que se socializaron (Aquino, 2013, p.268)

El silencio de Marcelo frente a su profesora es un habitus que se gesta en la escuela, y a su vez, se convierte también es un grito de auxilio, exige desde su corporalidad la necesidad de dialogo respecto a aquello que no logra nombrar con sus padres y su profesora por sentirse distinto. Tanto el profesor y el niño en su estancia en la escuela, nos estamos distanciando y silenciando provocado por la urgencia del deber ser. La profesora esta preocupada por lograr garantizar los rasgos del perfil de egreso que demanda el sistema educativo nacional y por el otro lado, es decir, el niño se resiste ante una dimensión de confusión creada por nosotros los adultos, lugar que no encuentra sentido del porqué y para qué la vida así en ese lugar, la sensación presente ahí, según el testimonio, pareciera reducirse solo a “cumplir”, pero esa idea ¿es compartida entre ambos? La evidencia demuestra que no, pues mientras desde el pensar de la profesora es cumplir el mandato del sistema educativo, los padres miran la escuela como el espacio donde su hijo sea desde la uniformidad como proyecto, y el niño, el proyecto sin rostro, sin palabra, sin voz.

En nuestro recorrido por la escuela y las experiencias narrativas de los niños en la educación primaria, recuperamos la voz de Memo. Un niño que vivía con sus padres y sus 5 hermanos en una vecindad de Tepito, en Ciudad de México. Memo, el sexto y más pequeño hermano platica que, le gustaba jugar con los niños de la vecindad a las canicas, al trompo, al yoyo, volados y rayuela. Memo, cuenta que cuando entró a la primaria, reprobó el primer año porque le gustaba más jugar que atender a la maestra, dijo que no le gustaba estudiar y aparte los niños con los que se juntaba eran muy distraídos y latosos, quizás en gran parte, esta forma de ser, le atribuye a que él no cursó el Preescolar. Se distraía muy fácilmente, no hacía tareas y solo buscaba el momento para irse al recreo. Cuando reprobó, sintió una gran indiferencia, no le importó a pesar de que ninguno de sus otros hermanos había reprobado en la escuela. En su casa lo regañaron y prometió que ya iba a estudiar, pero continuo así.

En cuarto año tuvo la misma profesora y lo reprobó por segunda vez. Memo platica que era burro y latoso porque seguía brincándose ahora la barda de la escuela y yéndose a Tepito a “chacharear”, robar o perder el tiempo. Asume que en toda su trayectoria académica no aprendió a leer del todo bien ni a escribir o tener la mejor caligrafía. Cuando aprendió a leer fue entre tercero y cuarto de primaria y eso debido a que el año que reprobó tuvo un profesor que recurría a la violencia para que los niños aprendieran. Les daba cinturonzos, les pegaba en los dedos o los castigaba arduamente, cosa que los alumnos y Memo le cobraban

haciéndole travesuras. Él lo recuerda como un salvaje y desgraciado con el que sí aplicaba el dicho que dice: “Con sangre la letra entra”. Aprendió que tenía que hacer las cosas, de no ser así, le iba mal. Entonces tenía que hacer lo que le dijeran (RP2_M).

En la voz de Memo, aparecen algunas dolencias que aprendió a dejar de nombrarlas por el temor al castigo, y lo manifestó mirándose como alguien que solo le gustaba jugar en lugar de hacer las actividades que sus profesores le solicitaban, pero ¿acaso en la escuela está prohibido jugar? ¿Por qué Memo en lugar de estar en la escuela, prefería brincarse la barda y estar en otro lugar? Las respuestas pueden ser desde múltiples interpretaciones, sin embargo, desde la tensión que el transitaba es una negación al ambiente severo que la escuela le representaba, es decir, estar en la escuela es para aprender sufriendo, situación que él no le agradaba, así que prefería irse de ahí.

Aunque las normas de sana convivencia en la escuela y a pesar de los avances en legislación de los Derechos de las niñas y los niños en nuestro país estén escritas, en la práctica pasan invisibles para los profesores, pues seguimos atribuyendo que el grito, el castigo y el control, son formas de crear aprendizajes duraderos y por tanto, para la vida. En este tipo de encuentros, está presente una violencia que se vive en silencio, en la escuela se viven experiencias de dolor que hemos dejado de nombrar porque hemos naturalizado que parte de la norma de la sana convivencia, nos traza límites, pero ¿hasta qué punto ese perímetro de ser docente y estudiante nos une o separa como humanidad en la escuela? Al respecto,

La violencia simbólica actúa a través de las mentes y de los cuerpos. El orden social se inscribe en la hexis corporal, verdadera «mitología política realizada». «Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social.» No se trata sólo de la «normalización ejercida por la disciplina de las instituciones», sino también de «la presión o la opresión, continuas y a menudo inadvertidas, del orden ordinario de las cosas, los condicionamientos impuestos por las condiciones materiales de existencia, por las veladas conminaciones y la «violencia inerte» (como dice Sartre) de las estructuras económicas y sociales y los mecanismos por medio de los cuales se producen» (Fernández, 2005, p.16)

La violencia ejercida en la mente y corporalidad de Memo, es un medio de control que el docente dispone para incorporarlo a toda costa a su cultura, una cultura considerada para él, como única valiosa, es decir, aprender las lecciones que dicta. En este contexto, el sujeto se asume en ese orden de estructura de relación de poder y quien se asume como subalterno y a su vez, violentado, en el testimonio para cuando Memo recuerda a su profesor como un salvaje y desgraciado con el que sí aplicaba el dicho que dice: “Con sangre la letra entra”. Aprendió que tenía que hacer las cosas, de no ser así, le iba mal. Entonces tenía que hacer lo que le dijeran. ¿En qué momento de nuestra estancia en la escuela aceptamos como mandato pseudo divino pensar que el dolor es un medio para aprender? Quizá nuestro cuerpo aprende de manera progresiva que, el precio de estar en un espacio tiene sus normas y sus principios inquebrantables, tal como lo aprendemos en las micro geografías que componen en la escuela. Por ejemplo, para cuando Memo expresa que: “Aprendió que tenía que hacer las cosas, de no ser así, me iba mal”. Entonces tenía que hacer lo que me dijeran. Estas son solo algunos pequeños extractos de los tipos de encuentros que gestamos al interior de la escuela, donde la relación de poder hacia los niños la hemos naturalizado, y a su vez, nosotros los profesores, nos hemos vuelto sordos para situarnos en los sueños y dolencias del otro indefenso, es decir, el niño. Interesa la exterioridad de la infancia como tránsito de evidencia hacia un mundo donde los dueños parecemos ser los adultos. La experiencia de lo que recuperamos en las narrativas de los niños, están latente las nociones de “aprender a leer, aprender a escribir, portarse bien, hacer lo que dice el profesor”, y así sucesivamente, pero ¿nos hemos preguntando si en ese “hacer” construimos y alimentamos el ser del niño para una vida en plenitud? O bien, ¿estamos preocupados solo construir patrones de producción y reproducción de saberes dados e inquebrantables, cuyo valor no existe para los niños?

En esta última parada de reflexión de “Subjetividades subalternas en la escuela. Silencios y gritos de infancias”, recuperamos la voz de Mateo. La experiencia con él, surge en el regreso a clases tras la pandemia, ese retorno a la nueva normalidad trajo consigo nuevas formas de asistir a la escuela. Una semana sí y otra no,

regreso escalonado con la mitad del grupo un día y mitad el otro, modalidad híbrida, mixta y presencial de acuerdo con la decisión tanto del colectivo docente como de los padres de familia debido a que los contagios seguían elevados, pero era necesario volver a la escuela según la perspectiva del gobierno federal.

En ese retorno a la escuela y la nueva modalidad de trabajo, llegó Mateo. El venía de una escuela particular, lugar donde las horas de trabajo eran prolongadas en comparación con las escuelas públicas. Desde el primer momento, él se mostró rápido en las asignaturas que conformaban el mapa curricular, así que se aumentó el nivel de complejidad de las actividades para él y otros compañeros que también venían con un ritmo acelerado de trabajo por diversos factores. En la narrativa de Mateo, aparece como evento constante la idea de “hacer, entregar y mostrar”, tal como se observa en el siguiente testimonio.

Al final de la jornada escolar, la mamá de Mateo en ocasiones me buscaba para pedirme que le dejara más trabajo a su hijo o ella misma le mandaba más trabajo y en ocasiones lo hacía. La madre de familia se presentaba en exceso exigente cuando estaba en mi presencia, pero ya cuando dentro del aula le pedía a Mateo me presentara sus actividades no lo hacía y ponía muchos pretextos al igual que la madre de familia, sin embargo, si noté molestia en la señora por el hecho de que los niños faltaran dos días a la escuela o quería mandarlo de forma diaria a la escuela y yo solo le contestaba que por el momento no nos habían dado indicaciones de mandarlos diario (RP4_M).

En el testimonio, ¿Qué significa para la mamá exigir mucho trabajo para Mateo en el salón de clase? ¿Qué mensaje hay atrás de la actitud de la mamá para cuando se presentaba “como alguien en exceso exigente ante la presencia de la profesora”? ¿Qué deseaba decir la mamá para cuando mostraba su molestia de que los niños no fueran todos los días a la escuela? A partir de las interrogantes, regresamos a nosotros mismos para mirarnos a través del cuestionamiento ¿Quiénes estamos siendo los profesores y los niños en la escuela? Desde esta categoría social que recuperamos, pareciera que, el niño ha llegado a instaurar en su cuerpo la idea de que haciendo con cierta velocidad el trabajo en la escuela lo coloca en una posición de ser mejor que otros, y más si esta idea es secundada por los padres de familia, nos preguntamos, si siendo así en la escuela ¿es la forma en cómo se construye el amor hacia el aprendizaje para la vida? ¿Ante mayor trabajo y exigencia, mayores son las posibilidades de aprendizaje? ¿Qué tipo de aprendizaje? Y ¿aprendizaje para quién? Esta idea de pensarnos y ser frente al mundo, tiene vinculación con el pensamiento que hemos engrosado y heredado del Estado como una relación de subalternidad. Pensamos que entre más tiempo en la escuela y las actividades ahí adentro, estos se ven reflejados para la constitución de una mejor persona, tal como se mostraba la mamá de Mateo en su exigencia de que el niño hiciera muchas actividades, y más si este era legitimado por el profesor desde la escuela.

En la teoría política de Gramsci el Estado no era concebido como un simple aparato de coerción física, sino como una construcción política: un ordenamiento de la vida social que se conforma en la confrontación y la negociación entre las distintas fracciones de las clases dominantes, las élites dirigentes y las clases subalternas, cuyas acciones y formas de politicidad están modeladas por la experiencia y encuadradas en entramados simbólicos cultivados en la historia (Roux, 2018, p.152)

Entonces, cuando la mamá dice a la profesora dejar mas trabajo a Mateo, se objetiva la concepción del ser que exige el Estado a través de la escuela, en cuyo propósito se acelera cuando aceptamos como verdad absoluta que siendo así, es una vía idónea para garantizar saberes valiosos y por tanto, la puerta de entrada a un mundo lleno de esperanzas que nos siembra el Estado versus pensamiento moderno, ahí está presente la noción de moldeamiento de nuestro cuerpo hacia los entramados simbólicos que se han cultivado en la historia, donde los niños son la fuente para su materialización desde la educación inicial, atrás de este tipo de encuentros en la escuela, pocas veces nos damos cuenta de las cargas alegóricas que nos colocan y por tanto colocamos los profesores, quizás porque en el fondo no hay tiempo para detenernos a pensar en nosotros, el tiempo más bien, está destinado en la urgencia para cumplir, hacer, entregar, “mostrar aquello que hemos aprendido a hacer”, estas subjetividades no solo lo asumen los padres de familia, los niños, sino más bien, lo legitimamos nosotros los profesores en escuela para cuando decimos que, si un niño “se muestra rápido en las asignaturas que conformaban el mapa curricular, se aumenta el nivel de complejidad de las actividades para

él”, es decir, priorizamos la actividad sobre la actividad de hacer, sin detenernos a pensar de las implicaciones y complicaciones futuras que estos actos generan en las infancias, al punto de llegar al fastidio, notándose en el relato de Mateo: “pero ya cuando dentro del aula le pedía a Mateo me presentara sus actividades no lo hacía y ponía muchos pretextos al igual que la madre de familia”. Al respecto, traemos a nuestro presente el siguiente relato pedagógico recuperado de nuestro encuentro con Mateo:

Mateo en ocasiones me pedía más y más trabajo porque para él y para su mamá tener muchos trabajos era lo correcto. Además, me platicaron que en una ocasión se encontró a compañeritos de la otra escuela y les dijo que su “Miss” los traía cortitos con la lectura o con las tablas de multiplicar. A diferencia del trabajo conmigo en donde por órdenes de las autoridades educativas y como un plan de colectivo se estableció el plan remedial en donde se intentó recuperar los aprendizajes de los estudiantes, el acercarlos nuevamente a la modalidad de clases presenciales y a respetar y cuidar los protocolos de la mencionada “Nueva normalidad” (RP4_M).

En las palabras y las voces de los niños recuperadas a través de los relatos pedagógicos, notamos un océano de subjetividades subalternas en la escuela ejercida en su mayoría, por nosotros los profesores. Estos actos están silenciados en nuestra relación cotidiana a pesar de que los gritos de auxilio están ahí latentes en todo momento. Los padres de familia, los niños y los docentes somos producto de la vorágine histórica heredada a través de generaciones, está tan impregnada en nosotros que, hemos abandonado el espacio para platicar entre nosotros, de nuestros sueños, angustias y nuestras necesidades, el temor a ser castigados por la autoridad permea nuestras relaciones ahí en la escuela, por lo cual, optamos por permanecer en silencio, aunque el grito de dolor esté ahí, manifestándose. Los silencios, los gritos no solo solo están presentes en los niños aquí presentados, mas bien, es una realidad atravesada en todas las escuelas que conforman el sistema educativo nacional, donde resistir pareciera estar lejos de nosotros a pesar de los fuertes intentos en los niveles discursos que se plantea en el currículum oficial.

COMENTARIOS DE CIERRE

Este apartado se llama “Comentarios de cierre”, sin embargo, nuestra intención no es esa, más bien, nuestro interés es seguir generando dialogo con otras infancias que, así como Marcelo, Memo, Mateo y nosotros los profesores, habitamos la confusión y el miedo a no sentirnos parte de un lugar como único espacio de aprendizaje: la escuela. Por lo que, más que un cierre, lo que planteamos aquí es la apertura a nuevas brechas para seguir escribiendo sobre nosotros mismos, historias que retratan nuestro presente para hacer visible aquello que nos duele y nubla no solo el pensamiento, sino también el corazón.

En este avance de reporte de investigación en curso, nos dimos cuenta que las subjetividades subalternas que los docentes provocamos en la escuela, en su mayoría son aprendidas en algún momento de nuestra historia académica, y que, sin percatarnos, lo traemos al presente para colocarlo de nueva cuenta a los niños. Este transitar en la escuela, se vuelve tan fino que con paso el tiempo, nuestros sentidos renuncian para detectarlo en una primera inmersión, sin embargo, cuando nos recuperamos en palabra y voz, nuestro cuerpo silenciado, muda de piel, porque al hacerlo, resistimos y nos movemos de lugar para leer y sentir de otro modo el mundo.

A partir de los testimonios recuperados, logramos percatarnos que, los silencios y gritos de las infancias en la escuela, están impregnadas de cargas simbólicas, de mensajes que claman auxilio, cuando dicen: “ya no quiero estudiar”, “Aprendí que tenía que hacer las cosas, de no ser así, me iría mal. Entonces tenía que hacer lo que me dijeran”, y “pedía más y más trabajo porque para él y para su mamá tener muchos trabajos era lo correcto”, están significando la escuela desde una subjetividad: cumplimiento. Los profesores, en la idea de rendir cuenta a las autoridades, nos volvemos ciegos, sordos y mudos a las aspiraciones de los niños para crear un mundo para todos.

REFERENCIAS

- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Revista Sociológica*. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000300009
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. España. <https://revistas.ucm.es>
- Modonesi, M. (2012). Subalternidad. México. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf
- Roux, R. (2018). Subalternidad y hegemonía. Gramsci y el proceso estatal. México. <https://veredasojs.xoc.uam.mx>
- Suarez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Buenos Aires, Argentina. <https://www.scielo.br/j/edur/a/zWJ9DCWHfgXkpWxWg8RKKYb/abstract/?lang=es>