

Director del número : Raúl Olmo FREGOSO BAILÓN
West Chester University of Pennsylvania (USA)

Publicado en línea el 16 de diciembre de 2020
<http://unilim.fr/trash/2658>

TraHs N°8 | 2020

Narrativas de maestras (os) y normalistas en el giro decolonial
Narratives from Teachers and Normalistas Teachers in the Decolonial Turn





Nota directora

Note's director

Dominique Gay-Sylvestre

Directora

Este nuevo número de *Trayectorias Humanas Trascontinentales (TraHs)* plantea en sus diferentes artículos la necesidad de un profundo proceso de reestructuración y reconstrucción educativo, la búsqueda constante de una práctica y un pensamiento éticos, emancipadores, inclusivos, para construir propuestas concretas de dignificación y empoderamiento y reconsiderar nuestras prácticas hacia un compromiso que cumpla con la formación de ciudadanos autocríticos, plenamente integrados en la sociedad.



Guest Editor' note

Raul Olmo Fregoso Bailón¹

West Chester University of Pennsylvania

<https://orcid.org/0000-0001-6405-9990>

rfregoso@wcupa.edu

I am pleased to present the number 8, December 2020 “Narratives from Teachers and *Normalistas* Teachers in the Decolonial Turn” of the Journal *Transcontinental Human Trajectories* (TraHs). Teachers and *Normalistas*-teachers are not recognized in the construction of knowledge. The eighth issue, December 2020 understands the term teachers and *normalistas*-teachers as denoting those educators formed either at teachers’ training colleges, universities, *Normales* Schools, or even those who, although have been unable to obtain their formal education, have taught or are currently teaching at all levels.

Teachers among other “ordinary” people for the canonical knowledge (Indigenous peoples, immigrants, farmers, taxi drivers, domestic workers, among others) exist merely as an appendix in the construction of self-proclaimed “serious” knowledge. Those social actors share the fact of being studied only as empiric objects; in other words, epistemically they are just fieldwork, and they are not considered valuable active subjects in the construction of knowledge. Fieldwork can be on immigrants, farmers, indigenous, or about teachers, but, according to Western parameters, “serious” theory still comes from canonical individuals.

It is necessary to address how teachers and their narratives are not only stories from people who suffer, but also theoretical sources of what can be considered knowledge.

The eighth issue of the journal *Transcontinental Human Trajectories* (TraHs) is not about teachers’ educational practices; in other words, it is not about how they can improve their practices in the classroom, but rather, it is on the teachers’ narratives and *normalistas*-teachers’ narratives as human beings reflecting on their work: their oral stories, poems, testimonials, poetic testimonials, autobiographies, memories, personal reflections, among other types of narratives. This journal issue addresses the way in which those teachers experienced their past as teachers or how they signify their present as educators.

Those narratives from teachers are full of concepts that can enrich the construction of what Maldonado-Torres calls the decolonial turn, which contains three foundational concepts: the decolonial attitude, decolonial rationale and decolonial subjectivity (Maldonado-Torres, 2006-2007, 2011a, 2011b, 2011c). Those categories are also indicators of the extent to which the decolonial turn needs to incorporate those subjects epistemically anonymous in order to be fully decolonial.

Teachers and *normalistas*-teachers’ narratives have been epistemically despised in part because those stories conceive the social construction of reality through metaphoric vehicles of knowledge or poetic epistemologies which are seen as a

¹ Ph.D. Assistant Professor, Department of Educational Foundations and Policy Studies.

literary appendix of knowledge. Nevertheless, this journal issue addresses the way in which stories, poems, personal diaries, metaphors and other poetic approaches to reality from teachers are an epistemic reservoir that can provide new notions to the decolonial turn. If the intellectual cannon has mostly looked at their favorite intellectual places: capitalism, modernity, globalization, among others, it is critical to listen to those subjects out of the intellectual fashion such as teachers and *normalistas*-teachers; this will illuminate how non-existent they are in the construction of the decolonial turn.

References

- Maldonado-Torres, N. (2006-2007). “La descolonización y el giro des-colonial”. *Comentario internacional: revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, 7, 65-78.
- _____. (2011a). “El Pensamiento filosófico del giro descolonizador”. In: E. Dussel, E., Mendieta, & C. Bohórquez (Eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”* (683-697). Siglo XXI.
- _____. (2011b). “Thinking through the Decolonial Turn: Post- continental Interventions”. In: *Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. 1(2), 1-30.
- _____. (2011c). “Enrique Dussel's Liberation Thought in the Decolonial Turn”. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-30.



Foreword

Noah De Lissovoy²

University of Texas
Austin, United States

delissovoy@austin.utexas.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3233-0904>

The decolonial turn in the cultural field heralds an epochal change. It announces itself not as the latest in a string of intellectual fashions but as something more profound: the return, on the terrain of knowledge, of the “forever dead” (as the Zapatistas say) who have been refused and erased by Western science, modernity, and “development.” The decolonial turn, which is a scholarly phenomenon but also a broad cultural shift with historical roots in global anticolonial liberation movements and with contemporary branches in political, artistic, and social struggles, demonstrates that the assault on the world undertaken by the European and North American capitalist core has not just been material but also spiritual, ontological, and epistemological—the effect of a dominant *abyssal thinking* (Santos, 2014) for which the non-Western world, at the level of culture and value, has existed only as a kind of exteriority (Dussel, 1985) against which the West has elaborated its own imaginary centrality and superiority (Wynter, 2006). Against that deadly imagination, which has subordinated the planet to its fantasies for centuries, decoloniality as a cultural-political-epistemological project asserts the *presence and value* of the colonized and oppressed, and in that assertion challenges the entire architecture of canonical knowledge. This constitutes a claim by the oppressed on the space of history and politics, a claim by Indigenous nations on the land and the Earth, and a claim by the refused and excluded on the very space of being and thinking (Fanon, 1963; Grande, 2004).

From a decolonial perspective, it is not enough to fight for access to liberal freedoms and inclusion in the horizon of Western modernity; these are ultimately just alternative forms of enclosure and assimilation. Decolonial thought has challenged us to recontextualize the catalogue of *inequities*—of race, culture, gender, and so on—onto the broad historical terrain of colonialism. This allows us to have a more systematic understanding of power and also a more dimensional one, since we can then see economic exploitation, racialization in society, and ideological judgments against civilizations as part of the same historical structure and sequence: a sequence that Aníbal Quijano calls the “coloniality of power” (2000). In this context, the process of decoloniality involves the recovery and innovation of *other worlds*:

² Professor, Department of Curriculum and Instruction. Dr. De Lissovoy is the author of *Education and Emancipation in the Neoliberal Era* and *Power, Crisis, and Education for Liberation*, and co-author of *Toward a New Common School Movement*. His work has also been published in many journals and edited collections, including *Harvard Educational Review*, *Curriculum Inquiry*, *Race Ethnicity and Education*, *Journal of Education Policy*, and *Educational Philosophy and Theory*. His scholarship has been translated into Spanish, Portuguese, French, Greek, and German. He received his Ph.D. from the University of California, Los Angeles. He teaches courses in social and cultural theory in education, curriculum theory, and philosophy of education

other practices, other understandings, other productions—as these are tied to ensembles of relations attached to diverse lands and peoples (Simpson, 2017). What is most threatening to the West in the decolonial project is not the latter’s indictment of the crimes of colonialism but its insistence that Western knowledge is only one knowledge, and that the dominant sciences have to learn to live with others in a condition of *pluriversality* (Mignolo, 2011). This decolonial demand forces the West to confront a question it wants to avoid at all costs: What is left of Western knowledge once it is stripped of its pretensions to exceptionality and universality?

In this broad context, education and teaching are a very special undertaking. The flat and authoritarian forms of official pedagogy and curriculum have been a crucial apparatus in the structure of colonial societies (Freire, 1970). This is not just the case with regard to the habits and orientations that schools seek to inculcate in students. It is also the case that education spins out the decisive stories, myths, and cultural laws that are the ground of consciousness in individuals and communities. Education sets out the orders and rationales of “good government” and also tells society’s crucial origin stories, as Quechua thinker Guaman Poma demonstrated in his own decolonizing theses four hundred years ago. Teaching and curriculum can be a site of epistemicide, in refusing knowledges outside of the dominant as mainstream education does, or they can be the site of an affirmation of the *will-to-live* of the people (Dussel, 2008), and of the continuous production of beauty and meaning that grows from that determination and desire. In this way, teaching is sacred—not in the fetishized Western sense of the sacred as that which is removed and mysterious—but rather in the sense of being located at the center of the collective project of culture. Something of that sacredness remains even in the corrupted forms of teaching that are reproduced in mainstream schooling, which is why people know that teachers deserve deep respect even when they are denigrated by the powerful.

In addition, decolonial thought directs our attention to the fundamental scene of power that underlies the teaching situation and which is the substrate upon which the visible contests of education are grounded. The drama and ordeal of teaching and learning, which become so normalized in the space of schooling, carry nevertheless always the highest stakes in that they sketch the outlines of what it is possible and permissible *to be*, and also in that they articulate what grammar will organize our *proximity* to others (Dussel, 1985). In that sense, decolonial teaching, in its attentiveness to this fundamental political scene, is an intervention against the coloniality of being (Maldonado-Torres, 2007) which orders identities and desires according to the violent logic of white and Western supremacy. Coloniality marks off valid and invalid traditions and values, but it also works at the very root of subjectivity—shaping its basic sense and organization. Decolonial teachers must be scientists of this submerged topography of the subject, navigating its impossible contours in order to accompany students in their *coming to be* against injury and abjection. Familiar practices of social justice education are always running behind the system, which knows how to exploit their innovations for its own ends; by contrast, decolonial teaching intervenes at the level of original meanings and purposes.

Finally, critical pedagogy tells us that teaching is inescapably political and ideological. There is no neutral position; whether actively or passively, as teachers we must take a side in relation to the struggle against oppression. But is it not also true that teaching is inescapably *epistemological*? And not only in the sense that teaching takes a position in the field of knowledge, but also in the sense that it always produces knowledge. The teacher, in collaboration with students, is *always a theorist and scientist*, whether the knowledge being produced works through the

channels that have been approved and certified or whether it is a knowledge of/from the outside, a knowledge without permission. This fundamental creativity of teaching is sometimes overlooked by critical pedagogy in its preoccupation with the ideological work of the curriculum. But in fact, as Prof. Fregoso Bailón suggests in his crucial call for papers for this special issue, teachers (especially those from the Global South or from marginalized communities) labor under a double erasure: they are denigrated for the news they bring of the dignity, struggles and understandings of the oppressed, and they are also denied in the first place as indispensable and original thinkers. In this regard, decolonial theory itself perhaps needs to pay closer attention to educators and their truths.

The analyses, narratives, and testimonios in this special issue demonstrate these truths. They show that teachers are a global-philosophical force, not just a reservoir of labor-power to be exploited. The teachers and *normalistas* in this issue, in sharing their voices, honor all of us who read and listen. Furthermore, these narratives and expositions remind university-based scholars that the validity of our work is not different from the validity of “knowledge workers” in the school or in other informal educational spaces: in all cases that validity rests on a fidelity to the epistemological vocation of teaching and to the ethics of relationality that has to ground educational communities of all kinds. Colonial knowledge ties its investigations of the world to a slander of alternative understandings, and therefore the idea of the *decisiveness* of the inquiries-from-below that are undertaken by teachers, from their diverse geopolitical vantage points, is deeply threatening to the powerful. For this reason, we should listen to teachers and hope that they continue to play a significant role in the context of the present epochal transition to a world beyond coloniality, and we should be grateful to the authors and editor of this important special issue for pointing the way forward on this path.

References

- De Ayala, G. P. (2006). *The First New Chronicle and Good Government* (D. Frye, Trans.). Indianapolis, IN: Dussel, E. (1985). *Philosophy of Liberation* (A. Martinez & C. Morkovsky, Trans.). Hackett Publishing, Eugene, OR: Wipf & Stock Publishers.
- Dussel, E. (2008). *Twenty Theses on Politics* (G. Ciccariello-Maher, Trans.). In. Durham, NC: Duke University Press
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth* (C. Farrington, Trans.). New York: Grove Press.
- Freire, P. (1970/2007). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Grande, S. (2004). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being. *Cultural Studies*, 21(2), 240-270.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, NC: Duke University Press
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". In: E. Lander (Ed.), *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-UNESCO
- Santos, B. d. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. New York: Routledge

Simpson, L. B. (2017). *As We Have Always Done: Indigenous Freedom through Radical Resistance*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press

Wynter, S. (2006). "On How We Mistook the Map for the Territory, and Re-Imprisoned Ourselves in Our Unbearable Wrongness of Being, of *Désêtre*: Black Studies Toward the Human Project". In: L. R. Gordon & J. A. Gordon (Eds.). *Not Only the Master's Tools: African-American Studies. In: Theory and Practice* . Boulder, CO: Paradigm Publishers, 107-169

**I- Narrativas de maestras (os) normalistas en el giro
decolonial**
Narratives from normalistas-teachers in the decolonial
turn



La vida de dos maestras normalistas en Córdoba y su influencia en la educación argentina

The lives of two *normalistas* teachers in Córdoba and their influence on Argentine education

María Cristina Vera de Flachs³

Universidad Nacional
Córdoba, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-5423-0379>

vera@onenet.com.ar

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3078>

DOI : 10.25965/trahs.3078

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: Desde el último tercio del siglo XX en adelante los estudios sobre la historia de las mujeres en Argentina han realizado interesantes aportes referidos a sus propios discursos como a su actuación, lo que hizo posible que muchas de ellas se hicieran visibles. Basada en esas premisas emprendimos una aproximación biográfico-narrativa sobre la vida y obra de dos maestras normalistas luchadoras hasta el fin de sus días: Jennie E.Howard y Rosario Vera Peñaloza. A través de ellas dimos cuenta de sus relaciones y las estrategias que formularon, en tanto han sido un referente en el proceso educativo argentino y cordobés. Para realizar la tarea nos hemos valido de fuentes primarias, de sus propias obras, y de los autores que se dedicaron a estudiarla, entre ellos la que se suscribe. Bucear en la historia de vida de ambas nos permite vislumbrar las líneas de continuidad y las rupturas en el campo pedagógico y político, a la vez nos invita a reflexionar sobre las prácticas docentes que impusieron.

Palabras clave: Argentina, Córdoba, maestras normalistas, Jennie Howard y Rosario Vera Peñaloza

Résumé : Depuis le dernier tiers du XXe siècle, les études sur l'histoire des femmes en Argentine ont apporté des contributions intéressantes aussi bien à partir de leurs discours que de leurs actions, ce qui a permis à bon nombre d'entre elles de devenir visibles. Sur la base de ces prémisses, nous avons entrepris une approche biographique-narrative de la vie et de l'œuvre de deux grandes figures normaliennes qui ont combattu leur vie durant en faveur de l'éducation: Jennie E.Howard et Rosario Vera Peñaloza. Grâce à elles, nous avons pu faire état des stratégies qu'elles ont mises en place, et de la façon dont elles sont devenues une référence dans le processus éducatif argentin et de la province de Córdoba. Pour ce faire, nous nous sommes servies de sources primaires, de leurs œuvres et des auteurs qui les ont étudiées, nous y compris. Plonger dans leurs histoires nous permet d'entrevoir les

³ Miembro del CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y del grupo HISULA de COLCIENCIAS, Colombia.

lignes de continuité et les ruptures dans les domaines pédagogique et politique, tout en nous invitant à réfléchir sur les pratiques éducatives qu'elles ont mises en place.

Mots clés : Argentine, Cordoba, enseignants normaliens, Jennie Howard et Rosario Vera Peñaloza

Resumo: A partir do último terço do século XX, estudos sobre a história das mulheres na Argentina têm feito contribuições interessantes relacionadas aos seus próprios discursos quanto ao seu desempenho, o que possibilitou que muitas delas se tornassem visíveis. Com base nessas premissas, empreendemos uma abordagem biográfica-narrativa para a vida e a obra de duas obras-primas normalistas até o final de seus dias: Jennie E.Howard e Rosario Vera Peñaloza. Através deles percebemos suas relações e as estratégias formuladas, enquanto eles têm sido referência no processo educacional argentino e córdoba. Para realizar a tarefa, utilizamos fontes primárias, suas próprias obras e os autores que se dedicaram a estudá-la, incluindo aquele que se inscreve. Mergulhar na história de vida de ambos nos permite vislumbrar as linhas de continuidade e as rupturas no campo pedagógico e político, ao mesmo tempo em que nos convida a refletir sobre as práticas educativas que eles impuseram.

Palavras chave: Argentina, Córdoba, professoras normalistas, Jennie Howard e Rosario Vera Peñaloza

Abstract: From the last third of the twentieth century onwards studies on the history of women in Argentina made interesting contributions related to their own speeches as to their performance, which has made it possible for many to become visible. Based on these premises we undertook a biographical-narrative approach to the life and work of two fighting normalist masterpieces until the end of their days: Jennie E.Howard and Rosario Vera Peñaloza. Through them we realize their relationships and the strategies they formulated, while they have been a reference in the Argentine and Cordoba educational process. To carry out the task we have used primary sources, their own works, and the authors who dedicated themselves to studying it, including the one that subscribes. Diving into the life story of both allows us to glimpse the lines of continuity and the ruptures in the pedagogical and political field, while inviting us to reflect on the teaching practices that they impose.

Keywords: Argentina, Cordoba, normalist teachers, Jennie Howard and Rosario Vera Peñaloza

Introducción

El género biográfico es un método revalorado en la historiografía argentina desde los años '80 del siglo XX habiendo, en estas últimas décadas, avanzado notablemente gracias a la cantidad de estudios realizados. Las historias de vida incluyen la descripción de las experiencias y acontecimientos más significativos de la vida del sujeto a estudiar, para a través de ellas dar cuenta de los sentimientos, modos de ver y concebir el mundo que los rodea. Hacemos nuestras las palabras que, en 1842, decía Domingo F. Sarmiento sobre el tema porque, sin duda, resumen nuestras intenciones cuando nos propusimos este trabajo, aun cuando él no hablaba de las mujeres:

La biografía de un hombre que ha desempeñado un gran papel en una época y un país dados, es el resumen de la historia contemporánea, iluminada con los animados colores que reflejan las costumbres y hábitos nacionales, las ideas dominantes, las tendencias de la civilización, y la dirección especial que el genio de los grandes hombres puede imprimir a la sociedad... en su vida privada, en su carácter especial y en las doctrinas en que habían sido educados, se encuentra más bien la explicación de sus hechos públicos que no en las narraciones simplemente históricas... (Sarmiento, 1955:30).

Destacamos, a su vez, que los estudios académicos sobre la historia de las mujeres en Argentina han realizado interesantes aportes referidos a sus propios discursos como a su actuación, lo que ha hecho posible que muchas se hicieran asequibles. En efecto, en el contexto de la renovación historiográfica, después de la vuelta de la Democracia en los '80, crecieron las biografías sobre mujeres. Nuevas líneas de investigación con distintos métodos fueron planteadas en Jornadas y Encuentros que visibilizaron sus ocupaciones desde distintas perspectivas.

Basándonos en esas premisas emprendemos una biografía sobre la vida y obra de dos maestras normalistas: Jennie E. Howard y Rosario Vera Peñaloza, quienes ejercieron su profesión en Córdoba, una ciudad de Argentina muy conservadora que las objetó y les hizo tantos cuestionamientos, hasta que ambas se vieron obligadas a abandonarla para realizar sus sueños en otros lugares del país. A través de ellas daremos cuenta de las relaciones y estrategias que formularon, en tanto han sido un referente en el proceso educativo argentino y cordobés. Para realizar la tarea nos hemos valido de sus propias obras, de la prensa de la época, censos, registros institucionales y de los autores que se dedicaron a estudiarla, entre ellos la que suscribe⁴. La investigación integra relatos de vida, haciendo hincapié en las etapas o acontecimientos relevantes de la persona estudiada con el propósito de conocer la realidad social de la misma en el contexto cordobés.

La vida de las maestras de Sarmiento fue investigada últimamente por varios autores argentinos, entre ellos Julio Crespo, Miguel A. de Marco, Graciela Morgade, Pablo Pineau y A. Puigross. Es importante destacar también la preocupación de estudiarlas por varios estudiosos extranjeros como Joseph T. Criscenti, Leonard Irving, Alice

4 Nos ocupamos de Rosario en "Rosario Vera Peñaloza: maestra de la patria". En: R. Jardilino Jesús PANIAGUA- Diana SOTO ARANGO- C. VERA DE FLACHS, (Editores) *Educadores latinoamericanos*, T. IV, Siglos XX y XXI. Ediciones Doce Calles S.L., Tunja, 2011, p. 17. IDEM, "Rosario Vera Peñaloza, una maestra que dejó huella en la historia de la educación argentina" en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Nro.14, 2012, p. 18.

Houston Luiggi, Georgette Magassy Dorn, Julyan G. Peard, Michael Aaron Rockland y Mónica Szurmak. Sin embargo, fueron escasamente trabajadas desde la visión de una provincia del interior como Córdoba. Con respecto a Rosario Vera Peñaloza la bibliografía que se ocupa de sus logros y desventuras es menor. Se ocuparon de ella, entre otros, su hija espiritual Martha Alcira Salotti, Mabel Brizuela, Luis Alfredo Flores, Rosana Ponce y la que suscribe.

La educación argentina desde los inicios de la modernidad

“La educación ha de preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad sino simplemente a la condición de hombre” (Sarmiento, 1948: 87)

Después de la segunda mitad del siglo XIX las elites dirigentes apoyándose en las recetas del liberalismo estaban convencidas que Argentina ocuparía un lugar importante en el mundo. Durante su presidencia Sarmiento sintió la necesidad de medir los aspectos de la realidad social de la población con el fin de analizar su potencialidad y prever su futuro, pues pensaba que de ello dependía el futuro del país (*El Eco de Córdoba*, 27 de mayo de 1869, N° 1877).

Eso determinó levantar, entre el 15 y 17 de setiembre de 1869, el primer Censo Nacional de Población, que reveló que el total de su población ascendía a 1.877.490 habitantes, de los cuales más de un millón no sabían leer ni escribir. La provincia de Córdoba acusaba un total de 210.508 habitantes de los cuales 34.458 estaban asentados en la capital. Del total general provincial 43.757 sabían leer, 29.668 escribir y 10.030 iban a la escuela. Censo, 1872: 223 y ss.

En este contexto, la ciencia y la educación laica serán claves para entrar a la modernidad. Esta realidad disparó los sueños de Sarmiento quien después de visitar los pueblos más avanzados del orbe, imaginó implantar en su país un moderno sistema que expandiera la educación pública y permitiera superar aquellos guarismos.

¡La escuela! He aquí el punto donde deben dirigirse las miradas de todos los ciudadanos inteligentes, para cambiar nuestras masas ignorantes en ciudadanos conocedores de sus derechos y sus deberes sociales... (*El Eco de Córdoba*, 23 de febrero de 1872, N° 2672).

Es que una sociedad progresista como la que él soñaba debía desterrar el analfabetismo, uno de los males sociales. Obviamente la educación de las mujeres será un tema de discusión y entre tantos de los que participaron de esos debates en Córdoba destacan: Nicolás Granada, M. Olmedo, Ignacia Waldina Alba y también Sarmiento quien, tempranamente, escribió sobre el derecho de éstas a la educación inspirándose en lo que había podido observar en sus continuos viajes, particularmente en los Estados Unidos, país que vivía un clima de reivindicaciones femeninas. El 8 de octubre de 1875 sostuvo:

La costura, el bordado y otros trabajos que ganaba para subsistir no le bastan ahora ni para comer”, por eso pensaba que era necesario que se abrieran escuelas normales de mujeres. De esa manera podían enseñar porque esa era su función natural y además porque el Estado economizaba en sueldos ya que ellas cobraban la mitad de los hombres porque “sus necesidades eran menores (Sarmiento, 1914; a. 109).

Sin embargo, la realidad era que unas pocas llegaban a tener nociones de lectura o escritura. El 11 de noviembre de 1876, después de inaugurar el tramo de la sección norte del Ferrocarril Central Córdoba a Tucumán Sarmiento visitó Córdoba y, en esa ocasión, asistió a una conferencia en el salón de actos de la Universidad a cuyo término se lo invitó a disertar y ante un auditorio bien heterogéneo, donde había una buena cantidad de público femenino, llegó a expresar que no estaba lejos el “día que [las niñas] asistan con sus libritos debajo del brazo a los cursos universitarios” (Vera de Flachs, 2011: 78). Y así fue.

A través de estas manifestaciones que iba dirigida a ellas en encuentros sociales donde disertaban hombres y mujeres progresistas y en artículos aparecidos en la prensa local se fue construyendo un modelo de identidad femenina que se iba distanciando, poco a poco, de las pautas tradicionales que imponían ser buena esposa, madre y sino monjas. Simultáneamente el país exhibía un proceso de cambio que se intensificó con los años: estaba ordenado constitucionalmente, con fronteras internas y externas sin problemas, abierto a una masiva corriente inmigratoria, a la modernización y al progreso. El positivismo era aceptado por vastos sectores de la intelectualidad, que se asumía como comtiana, spenceriana o darwinista.

La Escuela Normal de Córdoba

La creación de las Escuelas Normales fue una experiencia positiva y exitosa para las mujeres que deseaban dedicarse a la docencia y para las más osadas que ambicionaban incursionar en las universidades, recintos hasta entonces vedados a ellas.

Entre 1870 y 1895 la población de la provincia de Córdoba se había incrementado notablemente, pasando de 351.223 a 735.475 habitantes. Este aumento poblacional se manifestó de manera particular en la ciudad capital, donde el censo municipal de 1906 registró un total de 92.776 habitantes, representando un aditamento del 69,4% con respecto a 1895. Pero todavía había grandes extensiones rurales con una gran masa sumida en la pobreza y con un analfabetismo elevado y en particular en las mujeres. Para adentrarnos en la vida de la época que nos toca analizar, es imprescindible efectuar una mirada retrospectiva sobre algunos de los distintos aspectos de la vida cotidiana cordobesa.

La situación antes descrita explica la preocupación de Sarmiento por impulsar la educación de las mujeres y la necesidad de establecer en esta jurisdicción una Escuela Normal. La misma comenzó a marchar en 1884 siendo su primera regente Francés Armstrong, quien ya había ejercido en la Escuela de Paraná, piedra basal del normalismo en Argentina, ayudada por Francés Angeline Wall⁵ (Sosa de Newton, 1972: 300).

El sistema funcionó rápidamente en Entre Ríos y Corrientes, pero cronistas de la época sostenían que la resolución convocando a las mujeres al magisterio, no tuvo el éxito que se esperaba en Córdoba. En un comienzo soñaban con una inscripción de 150 alumnas, pero no resultó fácil lograr la meta debido a la presencia de las

⁵ Francés Armstrong nació en el Estado de Nueva York, en 1862. Curso estudios en la escuela secundaria de Búfalo y se graduó como profesora en la escuela normal de Winona. Llegó a la Argentina en 1879 y fue destinada a la Escuela Normal de Catamarca. En 1884, el gobierno le encargó la organización de la Escuela Normal de Córdoba. Pasó a San Nicolás para cumplir igual cometido por veinticinco años hasta que se retiró. Contrajo enlace con el Dr. John Alfred Bessler. Cantó y tocó el órgano en una iglesia de Buenos Aires hasta que la parálisis atacó sus manos. Falleció en esa ciudad el 6 de mayo de 1928.

maestras extranjeras y protestantes, en tanto aquí la fuerza de la Iglesia católica era fuerte. Al punto de sostener en un periódico que

La Iglesia tenía el derecho a intervenir en la instrucción que se da a la juventud en los establecimientos del Estado. Este es un derecho tan natural e inherente a la Iglesia que jamás podrá despojarse de él. La Iglesia es la maestra suprema de la verdad revelada para los hombres (*El Eco de Córdoba*, 29 de setiembre de 1874: 4).

En abril de 1884, Ramón J. Cárcano había expuesto en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional su tesis doctoral titulada “De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos”, que sembró muchos vientos en esta ciudad monacal. Los católicos lanzaron sobre ella una gran campaña de desprestigio, lo que unido al ambiente que se vivía por la instalación de la Escuela Normal y del Registro Civil más la sanción de la ley de Educación común, laica y gratuita, hacían que el ardor y la lucha verbal ganasen un lugar importante en la opinión pública.

El clero no tardó en reaccionar, así el Obispo Jerónimo Emiliano Clara respondió, el 27 de ese mismo mes, con una Pastoral que comprendía tres puntos. El primero, se refería al Instituto docente nacionalizado como llamaba a la nueva Escuela cuya creación se establecería en esos días, por lo que, con toda firmeza, aconsejaba a los padres católicos a no enviar a sus hijas a esas aulas que en ese momento serían comandadas por maestras protestantes. Lo que redujo la expectativa inicial de la matrícula. El segundo, hacía referencia al espíritu que estaba tomando la Universidad de San Carlos con esas tesis liberales y, el tercero, prohibió la lectura de los siguientes periódicos: *El Interior*, *La Carrajada* y *El Sol de Córdoba*.

Estas manifestaciones llegaron a oídos del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación, Eduardo Wilde, quien no tardó en enviar una severa réplica a la pastoral, al tiempo que exigió el sometimiento del Obispo a las disposiciones del Superior Gobierno. La ciudad estaba sobre ascuas, pero lo más notable fue que apoyó al vicario, lo que exacerbó al presidente de la nación, Julio A. Roca quien, el 6 de junio, separó a Clara del gobierno de la diócesis, disponiendo su procesamiento ante los tribunales (*Memoria del Ministerio de Relaciones Exteriores*, 1885: 330). Pero el Obispo respondió con una segunda Pastoral donde desconocía la sanción. La querrela se complicó sobremanera y el Ministro Wilde exoneró al procurador fiscal de la provincia que se atrevió a discutir la legalidad del decreto contra Clara y completó la medida contra profesores de la Universidad que apoyaban al obispo: los doctores García Castellano y Berrotarán. El pueblo tomó partido en la controversia y los adictos del prelado organizaron un gran desfile y la entrega de un álbum con miles de firmas que adherían a su figura.

Sin embargo, la Escuela Normal siguió su curso, aunque con un tercio de la matrícula prevista, 50 niñas, siendo sus maestras objeto de críticas de parte de las devotas mujeres cordobesas. Para fines del siglo XIX, la misma tenía 89 alumnas, destacándose entre ellas Cristina Morcillo, Delfina Savio y a Urbana y Victoria Casas como sus cuatro primeras maestras normales en ejercicio. En 1903, ingresaron los primeros varones, varios de conspicuos apellidos, como Caballero, Pardina, Herrera, Weskamp, Clariá, Recalde y Salzano, que se sumaron a los Cabanillas, Amuchástegui, Cornaglia y Allende.

Una pionera: Jennie "Juanita" Eliza Howard



Jennie (24 de julio de 1845 - 29 de julio de 1933) era originaria de Coldbrook Springs, cerca de Boston, Massachusetts⁶. Asistió a la Academia Worcester antes de entrar en marzo de 1864 a la Escuela Normal de Profesores de Framingham, donde se graduó en 1866. El director de esa escuela era Mr. Horace Mann, un gran reformador de la educación primaria del país del Norte que entabló relaciones con Sarmiento cuando viajó a visitarlo a Boston. Lo visualizado en esa ciudad y en la escuela de Mann sería para él un incentivo para mejorar la educación de su país. Por eso no paró hasta conseguir que un grupo de maestros norteamericanos llegara a Argentina para realizar la transformación soñada.

Junto a otros veintidós profesores estadounidenses, Jennie fue contratada por el Estado argentino por tres años para enseñar en Argentina. Tras un viaje extensísimo, pues no había posibilidad de venir directamente al país, sino se hacía en barco desde Nueva York, pasando por Liverpool para llegar al puerto de Buenos Aires. Una vez allí los maestros se dirigían, vía fluvial, a la Escuela Normal de Paraná para estudiar castellano durante cuatro meses. Luego, se dividían en pequeños grupos para desplegarse por diferentes partes de la Republica.

Howard tenía ya 38 años y era una maestra experimentada cuando llegó a la Argentina, el 12 de septiembre de 1883. Después de cuatro meses en Paraná, Howard junto a Edith Howe, otra graduada de la Escuela de Framingham, estuvieron en la organización de la Escuela Normal de Niñas de Corrientes, donde permanecieron durante dos años.

Howard recordó su paso por esa provincia diciendo: “*Corrientes tiene tres meses de invierno, y nueve restantes de infierno*”. En realidad, ella vio a la Argentina como atrasada y bárbara. Y escribió que era difícil para la raza latina decir la verdad y que los maestros argentinos tenían profundas fallas que debían ser eliminadas en su formación, aunque a su criterio, todavía tendrían que pasar algunas generaciones para erradicarlas (Howard J:1931 a: 64-65).

⁶ La foto de Jennie Howard es una imagen de Historical Images of Framingham State University. Pero también figura en su libro *In Distant Climes And Other Years*.

Su paso a Córdoba

Sin embargo, nada la detuvo y cuando le ofrecieron venir a Córdoba no dudó, a pesar que la provincia afrontaba una dura epidemia de cólera. Jennie arribó a esta ciudad a fines de 1885 para reemplazar a Francés Angeline Wall, otra maestra norteamericana que se había casado con el Dr. John M. Thome director del Observatorio Nacional y que se quedó a vivir en esta ciudad hasta la muerte de su esposo (Bono y Paolantonio, 2015: 144-150).



Jennie E. Houará y Clara Gillies de Bischoff.

Refinada, de buen ánimo y amante de la música en tanto tocaba el bajo, Jennie asombraba a los hombres que admiraban su independencia, lo que obviamente debió caer mal en esa sociedad tan tradicional y en especial a sus mujeres.

En Córdoba, se convirtió en regente y vicedirectora de la Escuela Normal de Niñas, durante dos años. Momento que la ciudad vivía bajo un extremo conservadurismo de la sociedad y donde el obispo Emiliano Clara había emitido un anatema en contra de la asistencia de las hijas de las familias católicas a dicha institución. Los católicos de esta provincia combatieron con virulencia a esta docente. Un periódico cordobés sostenía lo siguiente:

Se descatoaliza a la Nación y no tenemos una sola palabra para defender los sagrados derechos de la conciencia. Si queremos asegurar el porvenir de la República debemos conservar el carácter religioso de la enseñanza levantando la Nación entera contra la escuela laica, que se nos quiere imponer en odio a las creencias católicas (*El Eco de Córdoba*, 29 de julio de 1874).

Paralelamente, Jennie, recordó su paso por Córdoba en esos días diciendo:

“En la puerta de la Iglesia de los jesuitas se leía la frase "Esta es casa de Dios y puerta del Cielo". Pues bien, una mañana parafraseando esa consigna apareció en la entrada de su escuela pintada la siguiente frase: "Esta es casa del diablo y puerta del infierno" (Howard J., 1931: 64-65).

En ese ámbito de confrontación entre católicos y laicistas, en 1884, el Congreso de la Nación produjo uno de los debates más intensos y de largo alcance en la historia de la educación argentina. Distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado sobre la educación dividieron a los hombres de la generación del '80. Los liberales impulsaron un programa secularizador, por el cual la Iglesia católica perdió parte de sus potestades en cuanto al registro civil, la educación y el matrimonio. En ese marco, la religión en las escuelas fue el nudo del debate. La ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria fue aprobada y la instrucción religiosa subsistió en calidad de optativa, con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar.

Lo importante de destacar que, a los diez años de la aplicación de la ley, el índice nacional de analfabetismo descendió al 53,5%; en 1914 se hallaba en el 35% y, en 1938, en un 12%. El progreso era notable y los esfuerzos realizados permitieron escolarizar a la mayoría de la población entre los 6 y 13 años pertenecientes a todos los sectores sociales (Bunge A, 1985: 445).

El traslado de Jennie

El rechazo de la sociedad cordobesa y las constantes críticas hacia su persona incidieron para que Jennie pidiera su traslado. De Córdoba partió para ejercer en la Escuela Normal Mixta de San Nicolás, donde permaneció durante dieciséis años. Todas esas experiencias salieron a la luz en su libro titulado: *In Distant Climes and Other Years*. J. E. HOWARD, 1931: 104-110. En él rescató su experiencia con recuerdos pintorescos, patéticos otros, como los que se refieren a la andanza de una muchacha joven, en un clima hostil, de culturas extrañas para una bostoniana. Es decir, su obra tiene mucha sustancia y no puede ser ignorada.

Después de 36 años de servicio en la carrera docente y por problemas en sus cuerdas vocales, Jennie se retiró en 1903 y vivió en Buenos Aires. Lo escaso de su jubilación determinó que tuviese que dar lecciones particulares. Enterados de su situación, un grupo de ex alumnos obtuvo del Congreso una pensión extraordinaria en recompensa por su inteligente y abnegada colaboración para el progreso de la enseñanza en nuestro país que le permitió vivir dignamente hasta su muerte en 1933. Las maestras norteamericanas, entre ellas Jennie, siempre reconocieron la gratitud, generosidad y amistad que recibieron de los padres de sus alumnos y como éstos las ayudaron con sus pensiones. Ella reconoció nostálgicamente, en 1928, que pudo descubrir el afecto de ex alumnos, después del transcurso de muchos años, lo que no era frecuente de encontrar en su propio país de nacimiento (Peard J., 2016: 162).

Fue inhumada en el Cementerio Británico de Buenos Aires, junto a sus colegas Sara Eccleston, Minnie Ridley y Francis Bessler⁷.

7 Sara Chamberlain de Eccleston (nació en 1840 en el seno de una distinguida familia de Pensilvania, Estados Unidos - falleció en Buenos Aires 1916). Fue una de las maestras contratadas para trabajar en la Argentina. Su labor abrió una huella pionera de la educación inicial, lo que hizo que se ganara con justicia el título de "La Abuela de los Jardines de Infantes", con que aún hoy es reconocida. Y sus esfuerzos están ligados a Rosario Vera Peñaloza. Frances Armstrong de Bessler llegó en 1879 y fue destinada a la Escuela Normal de Catamarca. Allí fue secretaria y profesora durante seis años, hasta que el gobierno le encargó la organización de la Escuela Normal de Córdoba y después la de San Nicolás. Al igual que su hermana Minnie, también docente, era una excelente música. Por eso, cuando se retiró de su tarea en San Nicolás, después de 25 años de enseñanza, se dedicó a cantar y tocar el órgano en una iglesia de Buenos Aires.

Rosario Vera Peñaloza

La Cuna riojana de Rosario

Rosario Vera Peñaloza nació el 25 de diciembre de 1873 en Atilas, Malanzán, un pueblito perdido de los Llanos riojanos de Argentina, en el hogar conformado por Don Eloy Vera y Mercedes Peñaloza, siendo la cuarta hija de seis.

Casa natal de Rosario Vera Peñaloza



Descendiente de una familia de pura estirpe riojana vinculada a la historia civil y militar de esa provincia nortea quedó huérfana muy pequeña. En ese ambiente pueblerino y en compañía de su tía y madre de crianza doña Jesusa Peñaloza de Ocampo vio transcurrir sus primeros años de vida. A temprana edad fue llevada a la provincia de San Juan, donde aprendió las primeras letras y concluyó la escuela primaria con Mary Graham, una de las maestras convocadas por Sarmiento.

Mientras Jennie llegaba a Córdoba, en 1884, Rosario regresaba a La Rioja, su provincia natal para ingresar en la Escuela Normal, de donde egresó en 1888 con el título de maestra normal. La profesionalización de la enseñanza y la consiguiente mejora de la educación, permitía a las jóvenes que no provenían de familias de altos ingresos una fuente de trabajo que les facultaba un medio de vida digna y una vía legítima de ascenso social.

Su labor docente

"Es así como trabajamos aunque parezca que jugamos..."

Vera Peñaloza y otras, 1936



Pronto sus inquietudes y una gran vocación docente la llevaron a trasladarse a Paraná, donde en la Escuela Normal de Profesores obtuvo el título Superior de Enseñanza en 1894. Al año siguiente, comenzó a ejercer en esa ciudad como maestra

en la Escuela Modelo, dirigida por Felisa Latallada y en la Escuela el Normal de Profesores. Ese itinerario lo hizo cargada de:

Un puñado de ideales y otro de normas morales; he ahí el haber con que los riojanos salimos a rodar tierra; dos valores para las luchas más arduas son las que llevamos del solar nativo (Brizuela, 1980: 3).

Paralelamente deseando trabajar con los más pequeños, Rosario cursó el Profesorado en Kindergarten dirigido por Sara Chamberlain de Eccleston. Para fines del XIX habían egresado de él más de una decena de profesoras las que, en su mayoría, retornaron a sus provincias de origen para instalar los primeros jardines de infantes⁸. En 1898 Rosario regresó a La Rioja, donde fundó el jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal, primero de la provincia y que hoy lleva su nombre. Además, se desempeñó como profesora de castellano y trabajo manual, en virtud que además poseía títulos y conocimientos suficientes. A partir de entonces se preocupó no sólo por emplear las técnicas aprendidas en su proceso de formación sino por aplicar dos móviles que estuvieron presentes a lo largo de su vida: el amor a la patria y la perfección del individuo. Años más tarde recordó ese momento con la siguiente frase: "...vuelvo al seno de mi Rioja amada, con el inmenso cariño/que todos los hijos llevamos arraigados en el corazón..." (Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, 1954: 29).

En 1906, decidió trasladarse a la ciudad de Córdoba para hacerse cargo de la vice dirección de la Escuela Normal de Córdoba, donde al año siguiente se desempeñó como directora y como docente de Pedagogía y Matemáticas. La vida en esta ciudad le fue tan difícil como a Jennie aunque por otras razones, a ella se la consideraba socialista y rebelde, al punto de verse obligada a presentar su renuncia por mezquinos intereses políticos.

En un discurso pronunciado en 1912, Rosario expresó cómo se entendía en la época que una mujer saliera de su hogar para estudiar y luego para ejercer como maestra, particularmente en Córdoba donde fue objeto de polémicas en una sociedad católica, patriarcal y conservadora.

Se creyó profanado el santuario del hogar, trastornados los designios humanos, más que todo para la mujer; y la normalista apareció como una de las tantas creaciones de la fantasía popular, como un ser extraño a quien la ciencia de la educación había de corroer los nobles sentimientos y las ternuras de su corazón de mujer. La sociedad, el templo y hasta hubo hogares que le cerraron sus puertas; la lucha se empeñó ruda y cruel, y aunque ha conseguido conquistar el respeto en el templo, en el hogar y el sentimiento de la colectividad, quedan restos de esos prejuicios en ciertos núcleos sociales, para quienes ser normalista significa tener un título despectivo que la coloca en orden inferior en la jerarquía social. (R. Argentina, Ministerio de Educación, 2011: 35).

8 Entre otras Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Pía Di Doménico y Rita Latallada de Victoria fueron las primeras maestras que fundaron jardines de infantes en diferentes puntos del país.

Ante el reclamo de padres y alumnos y como un gesto reparador, las autoridades cordobesas la designaron inspectora de Educación física y luego directora de la Escuela Normal Provincial Alberdi, donde fundó un Jardín de Infantes que lleva su nombre y perdura hasta hoy. Pero su labor sufrió otro traspié al ser separada nuevamente de esos cargos, lo que la impulsó a trasladarse a la Capital Federal. Tiempo después recordó esa instancia de la siguiente manera:

La lucha ha sido ardua, el camino difícil. A cada paso un obstáculo que debía sortear sin dejar aquel sagrado deber de fe, de esperanzas, de consagración, de dignidad para poder llevar con honor el nombre de riojana (Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, 1954: 29 y30).

En Buenos Aires, entre 1912 y 1917 Rosario fue directora fundadora de la Escuela Normal Roque Sáenz Peña y de la Escuela Normal N° 9 Domingo Faustino Sarmiento. Cuando tomó la dirección de la primera de las escuelas mencionadas tenía una matrícula de 227 alumnas el Normal y 300 en el Curso de Aplicación. Al dejar el cargo, la misma contaba con más de 1.500 alumnas. Es en esta etapa cuando, en junio de 1915, elaboró un estudio comparativo de los sistemas Froebeliano y Montessori, recientemente implementado en una de las salas del Jardín Anexo a dicha Escuela.

La Escuela Argentina Modelo y sus últimos años de actividad

En 1917 durante la presidencia del gobierno del radical Hipólito Yrigoyen fue dejada cesante por sus ideas políticas. El Dr. Carlos María Biedma reconociendo sus valores le propuso que colaborara en la creación de la Escuela Argentina Modelo, que se inauguró el 10 de abril de 1918, poniendo especial énfasis en la educación primaria. Con suma sencillez y modestia, Rosario sustituía al profesor que faltaba, en Ciencias o Letras, desempeñándose como eximia pedagoga.

Como una manera de reparar el agravio cometido en 1917, en 1924 otro gobernante radical, el presidente Dr. Marcelo T. de Alvear le ofreció el cargo de inspectora de enseñanza secundaria, normal y especial, funciones que ejerció hasta 1926 cuando se retiró por razones de salud para acogerse a los beneficios de la jubilación.

Activa difusora de la cultura y animadora de grandes ideales, Rosario no dio por terminado su apostolado después de su jubilación, sino que, por el contrario, fue cuando comenzó a viajar por todo el país con el fin de asesorar a funcionarios, vecinos y maestros sobre los problemas de educación y cultura. Elaboró planes y programas de estudios para la escuela primaria y preescolar y dictó cursos de perfeccionamiento que tuvieron reconocimiento oficial, fundó bibliotecas y asistió a varios congresos pedagógicos. En 1935 regresó a Córdoba para dictar un curso en la Escuela Normal Alejandro Carbó titulado “Como podemos hacer patria”.

Su objetivo principal era impulsar la enseñanza popular que nos legara Sarmiento, en tanto ella se enrolaba dentro de la corriente de los maestros democráticos-radicalizados, socialistas y anarquistas que cuestionaban la burocratización del sistema y se interesaban por las ideas innovadoras. Este ideario la unió a Carlos Vergara, a Elvira Rawson de Dellepiane y Alicia Moreau de Justo con el objeto de

constituir las Sociedades Populares de Educación⁹. Los propulsores de este movimiento popular a favor de la escuela y de la cultura incluían la fiscalización de la labor docente, como una medida tendiente a quebrar el aislamiento en que vivía la escuela pública, en la que padres y maestros sólo se veían durante el curso lectivo cuando había que exponer alguna queja. Con el crecimiento en número e impacto de dichas Sociedades, surgió la necesidad de coordinar acciones y en 1909 se organizó el Primer Congreso de estas instituciones auspiciado por la Asociación Nacional del Profesorado, al que asistieron destacados educadores de todo el país que representaban a setenta y dos entidades. Sandra CARLI, 1991: 90 Estos Congresos se repitieron en 1915, 1921 y 1930; este último marcó un hito por los temas tratados pues, entre otras cuestiones, se debatió sobre el analfabetismo, la educación de los adultos, la previsión social, la situación del magisterio, lo que llevó al presidente del Consejo Nacional de Educación, Juan B. Terán, a cerrar las sesiones diciendo que “las Sociedades Populares reunidas en esa asamblea eran la expresión más cabal de una conciencia educacional del país”(Berrutti J. J., 1934: 45).

Rosario participó además de otros encuentros donde plasmó sus principios pedagógicos como el *Primer Congreso Pedagógico* realizado en el país en 1902, siendo encargada de la comisión de la revisión de planes de estudio y programas de las escuelas primarias y normales. Y en oportunidad de la celebración del primer centenario de la revolución de Mayo, que nos había independizado de España, concurrió al *Primer Congreso Femenino Internacional* que se celebró en Buenos Aires del 11 al 16 de mayo de 1910. El mismo que había sido convocado por la Asociación Universitaria Argentina distó de tener un tinte exclusivamente académico por el tono de sus debates y la participación y adhesión de mujeres no universitarias, argentinas y extranjeras, ligadas al mundo de la educación, gremial y político.

Entre sus organizadoras se encontraban aquellas que llevaban más de una década de militancia y activismo en el Partido Socialista como, por ejemplo, las primeras médicas de Argentina – Cecilia Grierson, Julieta Lanteri, Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo y Petrona Eyle _ además de Sara Justo, las hermanas Chertkoff, Justa Burgos Meyer, Carolina Muzzilli, Juana María Begino y nuestra Rosario. La reunión, respondía a los siguientes objetivos:

1. Establecer lazos de unión entre todas las mujeres del mundo;
2. Vincular a las mujeres de todas las posiciones sociales a un pensamiento común; la educación e instrucción femeninas, la evolución de las ideas que fortifiquen su naturaleza, eleven su pensamiento y su voluntad en beneficio de la familia, para mejoramiento de la sociedad y perfección de la raza;
3. Modificar prejuicios, tratando de mejorar la situación social de muchas mujeres, exponiendo su pensamiento y su labor para poner de manifiesto las diversas fases de la actividad femenil y establecer las causales y efectos que determinan su influencia en el hogar, su condición de obrera, profesional, etc. y las soluciones de índole general y particular que tiendan a mejorar su situación.

9 Carlos Vergara (1859-1929). Pedagogo mendocino se inscribe dentro de la corriente democrático-radicalizada fue partidario de la Escuela Nueva. Elvira Rawson (1864-1954) fue la segunda mujer en recibirse de médica en Argentina y Alicia Moreau (Londres 1885-Buenos Aires 1986) también médica caso con un socialista de amplia trayectoria Juan B. Justo. Todos fueron integrantes del Partido Socialista y activos defensores de los derechos humanos y pacifistas.

En síntesis, se proponían debatir la situación y el rol de la mujer y abogar por la obtención de sus derechos sociales, políticos y civiles. En esa oportunidad, Rosario expuso una ponencia titulada *Acción concurrente de la mujer a la instrucción del pueblo: medidas que pueden ponerse en práctica* (CONSEJO NACIONAL DE LA MUJER, 1911: 128 a 139). En 1934, junto a otros importantes educadores, participó de la Conferencia Nacional sobre Analfabetismo reunida en Buenos Aires con el fin de conmemorar el cincuentenario de la sanción de la ley de educación común Nro.1420. Eran años difíciles pues el nacionalismo impregnaba los contenidos. Es decir, había preocupación por esos temas, razón por la que hubo representantes de todas las provincias argentinas. En dicha reunión se consideraron entre otros temas, como los factores determinantes del analfabetismo, el plan para combatirlo y la acción de los particulares y del Estado, los medios para hacer cumplir la obligatoriedad de la educación, el analfabetismo de adultos y la necesidad de actualizar las estadísticas de analfabetismo (R. Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1934: 10).

La Escuela Nueva y los jardines de infantes en la Argentina

Hacia 1910 el positivismo iba perdiendo peso y era reemplazado por ideas espiritualistas y antipositivistas. Los uruguayos José Enrique Rodó, Vaz Ferreira, el mexicano Vasconcelos, el dominicano Pedro Henríquez Ureña, el peruano Alejandro Destua y el argentino Alejandro Korn, entre otros, fueron modificando el pensamiento de los dirigentes que comenzaron a cuestionar el sistema político imperante.

El fin de la Primera Guerra Mundial supuso cambios en todos los órdenes, incluida la educación. Es decir, los conceptos plasmados a fines del XIX que se aplicaron primero en los países más adelantados del orbe, experimentaron innovaciones en diversos campos, sobre todo en el biológico, los que culminaron en ensayos educativos renovadores y en una reacción contra los sistemas vigentes. La pedagogía pasó a ser una ciencia social y los estudios sobre la personalidad del niño, desde ese punto de vista, llevaron al convencimiento que la escuela no llenaba su finalidad social y que aquél era sometido a métodos que nada tenían que ver con su realidad. Así fue como nuevas teorías se expandieron y como era de esperar llegaron a la Argentina, aunque en un principio fueron tomadas con algún recelo. La reforma del pedagogo norteamericano John Dewey que se conoció aquí como **Escuela Nueva** fue aceptada por educadores argentinos progresistas, aunque implantarla llevó tiempo y adaptación mental, en tanto ella revolucionaba las técnicas educativas como oposición a la escuela tradicional¹⁰.

La **Escuela Nueva** era, en lo pedagógico, una reacción al positivismo que respondía a una visión paidocentrista de la enseñanza y retiraba el centro de la acción de las manos del docente y del sistema, para que fuese el alumno, específico consumidor de la enseñanza, quien tuviera mayor protagonismo y libertad. Los métodos basados en la experiencia, la observación y la percepción directa fueron utilizados por las nuevas teorías educativas. Entre los defensores de ese movimiento renovador se cuentan José Rezzano y su esposa Clotilde Guillén, Juan P. Ramos, Juan E. Cassani,

10 El filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952) tuvo gran reconocimiento en el mundo a través de lo que se conoce como escuela nueva o activa. El planteo desde el principio la educación como crecimiento, desarrollo o proceso de madurez. La misma requiere de una interacción continua entre el individuo y su entorno. Y lo interesante es que él cree que se produce a lo largo de toda la vida, por lo que no hay que pensar sólo en términos de escolarización formal. ... La educación es la formación a partir de la experiencia.

Juan Mantovani, quienes reconocían en el pedagogo italiano Ernesto Codignola una de las voces más eruditas del antipositivismo.

Este grupo se propuso dar al magisterio una mejor formación pedagógica de acuerdo a las nuevas direcciones del pensamiento pedagógico. Vera de Flachs, 1988; 105-154. Rosario Vera Peñaloza fue impulsora de esta corriente y, a la vez difusora de los principios de Froebel y Montessori a quienes estudió comparándolos y adaptándolos a la realidad argentina (Vera Peñaloza R., 1915:163).

Logró ensamblar la rigidez montessoriana con el excesivo simbolismo froebeliano; entre otras cosas recomendaba la observación de la naturaleza y el aprovechamiento de los variados e innumerables materiales que proporciona la misma etc., con los que las maestras podrían permitirse una mayor creatividad con bases científicas; a su criterio nada debía quedar librado a la improvisación. Nació el Material Didáctico Argentino Verapeñaloziano, consistente en las variaciones de los dones de Heinrich Froebel¹¹. Lo que constituye el primer intento de construir una pedagogía propia del Nivel Inicial.

La ley de educación N° 1420, sancionada el 8 de julio de 1884 en su art. 11 había previsto lo siguiente:

Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más jardines de infantes, en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente... (República Argentina, 1884).

Sin embargo, hasta las primeras décadas del siglo XX poco se hizo en beneficio de los más pequeños, a pesar de los esfuerzos de Sara Ch. de Eccleston difusora de este nivel y fundadora de la Unión Froebeliana Argentina en 1893, desde donde divulgó el método froebeliano que encontró no pocos detractores entre los pedagogos positivistas. CARLI, 1993: 142-143. Uno de ellos fue Leopoldo Lugones, quien en 1905 siendo Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, elevó a la Nación un informe adverso sobre los jardines de infantes después de consultar a los directores de las escuelas normales acerca de la mentalidad y hábitos de los niños que habían asistido a los mismos y la respuesta de estos fue que esos chicos “eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados y fracasados, sin contar los casos de indisciplina”¹².

Esto convenció al Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, de lo poco eficaz y perjudicial que podía resultar que los niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años; al tiempo que señaló que resultaban excesivamente costosos. Estas conclusiones tuvieron su correlato en el detenimiento del crecimiento del nivel, llegándose incluso a cerrar muchos jardines de infantes. Una de las voces que más resistieron esa medida fue la Rosario Vera Peñaloza quien, en colaboración con otras colegas de brillante trayectoria, y como obedeciendo al mandato que recogieran de

11 Los dones los dividía en 3 categorías: 1) las formas de vida en relación a los objetos que se encuentran en el mundo del niño, 2) formas de conocimiento (ciencia y matemáticas) y 3) formas de belleza (patrones abstractos y diseños).

12 Lugones nació en Villa María de Río Seco, Córdoba (13 de junio de 1874). En 1896, en Buenos Aires se desempeñó como inspector de enseñanza y luego como director de la Biblioteca Nacional de Maestros. Fue redactor del diario *La Nación*, por lo que viajó varias veces a Europa. Desde joven militó en el Partido Socialista y luego en el nacionalismo antiliberal, hecho que lo ubicó en el centro de polémicas. Sus obras enriquecieron la prosa modernista. Se suicidó en febrero de 1939.

labios de su maestra Sara Chamberlain de Eccleston, concibieron y fundaron la Asociación Pro Difusión del Kindergarten, cuya primera presidenta fue Rita Latallada de Victoria, una maestra kindergartiana egresada también de la Escuela Normal de Paraná. Dicha institución reconocía como antecedente la Unión Froebeliana Argentina fundada por Sara. La nueva asociación tenía como propósito revertir la situación provocada por el informe adverso de Lugones e instalar el método frobeliano en el país en tanto el mismo había encontrado no pocos detractores entre los pedagogos positivistas. Desde la sociedad se impartieron directivas para la formación de las nuevas maestras jardineras y orientaron y crearon nuevos jardines de infantes. Los cursos que se dictaban fueran reconocidos oficialmente, lo que dio lugar a la fundación del Instituto "Mitre" que, en la actualidad, es la escuela formativa de maestras jardineras de mayor arraigo en Argentina.

Entretanto, Sara Ch. de Eccleston tradujo el libro *El niño y la naturaleza*, manual de la baronesa Morenholtz Bulow, en el que Froebel expuso sus doctrinas sobre la enseñanza, texto que llegó a ser de uso obligatorio por largos años en las escuelas normales argentinas (Marenholtz-Bulow B., 1919).

Los efectos de la crisis económica de EE.UU del año 1929, repercutieron en Argentina en el '30 vulnerando varios sectores de la población, particularmente los niños. Fue entonces cuando se observa un progresivo reconocimiento por parte del Estado nacional de la necesidad de intervenir en la regulación de la economía apuntando al pleno empleo y favoreciendo un incremento de las políticas sociales efectuada por especialistas (sanitaristas, higienistas, trabajadores sociales, etc.) dirigidas a diversas áreas, entre ellas, la educación. Si bien dicha política no incidió para que los jardines de infantes se multiplicaran sirvió para que el tema fuese ocupando un lugar en la agenda política argentina.

Con una marcada agudeza intelectual, Rosario en 1932 señalaba que las llamadas "escuelas nuevas" eran muy diversas entre sí y que era muy compleja la tarea de marcar semejanzas o de establecer principios comunes. Por entonces, dictó una conferencia titulada "Los Jardines de Infantes y las Escuelas Nuevas". Allí polemizó con los escolanovistas Montessori y Decroly, y sostuvo que en los Jardines de Infantes froebelianos se sentaron las bases didácticas para renovar el trabajo áulico.

La creación en la Capital Federal del profesorado "Sara Ch. de Eccleston", el Jardín de Infantes "Mitre" (a modo de escuela de aplicación) y el Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi fueron las instituciones donde Rosario dejó su impronta. Durante el gobierno peronista se incentivó la enseñanza pre escolar con el discurso oficial basado en que "los únicos privilegiados son los niños". Simultáneamente, en 1946, se sancionó la Ley Nro.5096, conocida como ley Simini¹³, que planteó para la provincia de Buenos Aires la obligatoriedad del jardín de infantes gratuito desde los tres hasta los cinco años de edad. Dicha ley fue derogada en 1951 y reemplazada por la ley 5650 que dispuso que el nivel preescolar era voluntario, aunque creaba la Inspección General de los Jardines de Infantes, lo que jerarquizó dicho nivel.

Complejo Museológico del Instituto "Félix Bernasconi"

Después del golpe militar de 1930 las tendencias educativas en Argentina se modificaron y muchas instituciones estuvieron sujetas a esos vaivenes políticos. Es

13 El nombre se debía al nombre del diputado que impulsó la ley, Jorge Simini, quien reconoció a los jardines de infantes la jerarquía y el valor pedagógico que, hasta entonces, no tenían.

en esta etapa cuando Rosario pudo concretar un viejo sueño que tuvo desde el inicio de su carrera. En 1931 a instancias del Consejo Nacional de Educación pudo crear el Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, que aún funciona en la Capital Federal, bajo el nombre de "Complejo Museológico" del Instituto Félix Bernasconi¹⁴. Dicho Museo según definición de su promotora era de carácter nacional y la idea del mismo había nacido al calor de las ideas del Dr. Joaquín V. González, un riojano que como ella insistía en la importancia de la geografía argentina como base de toda enseñanza lo que, fue bastante resistido por sus pares¹⁵. La geografía argentina sería la "bisagra" que relacionaría "científicamente" a todos los conocimientos humanos, para así "vigorizar el sentimiento de argentinidad". *El Monitor de Educación Común*, una revista de gran arraigo en la época, publicó complicadísimos diagramas presentados por Vera Peñaloza, a los efectos de demostrar cómo desde la geografía argentina, podían desarrollarse los temas vinculados con las ciencias naturales, el hombre, su historia, su cultura, sus herramientas, en fin, todo, hasta llegar incluso a la aritmética.

El vastísimo legado -más el trabajo infatigable y *ad honorem* a lo largo de 17 años de la fundadora- profundizó la importancia del Museo que, en sus diferentes salas, posibilitaba que el niño comprendiera el contenido de las ciencias sin la fatiga del enciclopedismo que constituyen tantas materias de estudios, a veces, presentadas sin conexión. Conociendo la región que habitaban podían conocer el mundo que los rodeaba (Vera Peñaloza, 1929:99). Paralelamente, Rosario creó la cátedra de literatura infantil y de estudios folklóricos en la que los maestros aprendían a conocer y utilizar elementos del acervo nativo para mantener el carácter nacional en un país con tanta inmigración. Después de abandonar la dirección del Museo de su creación, prosiguió con su labor docente con más entusiasmo y dinamismo que nunca. Vivió los últimos años de su vida en la ciudad de Buenos Aires.

En 1945, con motivo de cumplir sus bodas de oro con la docencia, se formó una comisión de homenaje que recibió adhesiones que llegaban de todo el país y de Chile, Uruguay y Perú. Se recogieron firmas de colegas, alumnos, ex alumnos y amigos en un álbum ilustrado con el siguiente texto: "A Rosario Vera Peñaloza, espíritu superior, noble y generoso, mujer abnegada y educadora ejemplar, que se ha dado y se da por entero a la educación, sin reparar en sacrificios, sin esperar recompensa y que tiene ganado, en buena ley, por su vasta cultura, su clara inteligencia, y su gran corazón el título de "Maestra de la Patria".

En 1949, pocos meses antes de su fallecimiento, Rosario instaló en el Instituto Sanmartiniano de Buenos Aires un mapa de su creación de América del Sud, realizado en relieve en el que se destacan las rutas seguidas por la expedición libertadora de San Martín a Chile y Perú. Dos o tres veces por semana concurría a dicho Instituto y personalmente explicaba a las delegaciones escolares que lo visitaban, la trayectoria seguida por los ejércitos.

Su último viaje a La Rioja fue con motivo de un homenaje que le hacían en Chamental, además de colocar su nombre al jardín de infantes. Estaba muy feliz, pero a pesar de su alegría y fortaleza, el dolor físico la dobló, es decir, se hizo ostensible su

14 Félix F. Bernasconi, hijo de inmigrantes suizos nació en Buenos Aires en 1860. Dueño de una fortuna en 1921 hizo construir un palacio en los altos de lo que fuera la ex quinta del perito Francisco P. Moreno. Al fallecer Bernasconi el edificio fue donado al Consejo Nacional de Educación con el único propósito de construir un "Palacio-Escuela" gratuito y obligatorio, para todos los niños humildes del Sur de la ciudad de Buenos Aires.

enfermedad. Con las energías que le quedaban, expresó su preocupación por los inconvenientes que surgirían cuando intentasen la publicación de sus trabajos, pues no tenían autorización legal otorgada por ella. Entonces, llamó a un escribano y dictó su testamento nombrando como albaceas a los Doctores Jorge y Ricardo Vera Vallejo y a su hija espiritual doña Martha Alcira Salotti, a quien encomendó la revisión y ordenación de sus trabajos en materia docente, filosófica o literaria con el fin de publicarlos. Donó sus derechos de autor a la Junta de Historia y Letras de La Rioja, a la que ya le había ofrecido sus trabajos para que los publicaran. Si la edición produjera algún beneficio se destinaria para levantar una escuela que llevará el nombre de su tía y madre de crianza doña Jesusa Peñaloza de Ocampo, en el pueblo de Malanzán donde había pasado su infancia. Su obra literaria y educativa dejada en libros y folletos fue fecunda y útil, aunque sus escritos hoy son poco recordados.

Algunas consideraciones sobre el accionar e ideas de las dos normalistas

Muchas más páginas podríamos escribir sobre estas dos maestras normalistas que, con su trabajo, contribuyeron a modelar la formación moral e intelectual de sus alumnos argentinos. Desde los lejanos días de su juventud ambas transmitieron sus saberes en diferentes escuelas del país y en Córdoba en particular. Jennie lo hizo también en Corrientes y en San Nicolás. Y Rosario además de Córdoba trabajó en escuelas de La Rioja, Paraná, y Capital Federal.

A través de la labor desempeñada y de sus propios textos puede vislumbrarse como ambas pusieron sus mayores empeños en favor de la educación. Sin embargo, las dos sufrieron los embates de la conservadora sociedad cordobesa y partieron desilusionadas de la ciudad.

Jennie y Rosario renovaron el aula, lo que posibilitó que, a comienzos de siglo XX, en Córdoba se ampliara el currículo y nuevas ideas pedagógicas ingresaron a la vida escolar. Bucear en la historia de vida de ambas docentes nos permite vislumbrar las líneas de continuidad y las rupturas en el campo pedagógico político, a la vez que nos invita a reflexionar sobre las prácticas docentes que ellas implementaron.

Las maestras que trajo Sarmiento, en este caso Jennie, representaban un modelo de mujer absolutamente contrapuesto a la Argentina de la época, eran liberales, solteras, protestantes, intelectuales e independientes económicamente. Además, traían una formación pedagógica muy pragmática y de vanguardia. Su presencia y labor concitó fuertes debates en la sociedad de la época, que se dirimían entre un vehemente rechazo y una resignada aceptación. Sin embargo, nada de eso fue un obstáculo para continuar una notable trayectoria hasta el fin de sus días. Se la conoce como “la heroína de la odisea laica”, su lucha en este aspecto fue dura hasta el final. Ella escribió que era difícil para la raza latina decir la verdad y accionar y que los maestros argentinos tenían profundas fallas que debían ser eliminadas en su formación, aunque pensaba que para ello iban a pasar varias generaciones antes de erradicarlas.

El principal legado de Rosarito fueron los Jardines de Infantes, para ella una institución educativa integral, útil, necesaria, imprescindible e insustituible. En su obra se percibe su adhesión al ideal liberal escolar argentino de principios de siglo XX, inspirado en Sarmiento. Su pensamiento, no obstante, no estuvo tanto dedicado a cuestiones de carácter general y teóricas sino a lo didáctico que era considerado por ella como el ariete de toda reforma educativa. Su objetivo estuvo puesto en mejorar el ejercicio de la docencia plasmando los ideales de nacionalidad y progreso a través de una síntesis entre lo espiritual y lo positivo. Con este convencimiento

dio batalla para la instalación y difusión de los jardines de infantes en cada rincón del país, por eso se la llama “maestra de la patria” y, en el día de su fallecimiento se conmemora el día nacional de los jardines de infantes.

Referencias

I- Fuentes primarias (periódicos, revistas, fuentes oficiales)

El Eco de Córdoba (1870- 1886)

El Eco de Córdoba, 23 de febrero de 1872, N° 2672.

El Eco de Córdoba, 27 de mayo de 1869, N° 1877.

El Monitor de Educación Común, diciembre de 1937, p. 99.

El Popular, Olavarría, Provincia de Buenos Aires, 10 de agosto de 2012.

Consejo Nacional de la Mujer (1910). “Ponencia de Rosario Vera Peñaloza” en *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud. Antecedentes, sesiones, trabajos, juicios de la prensa*. Buenos Aires: Imprenta europea de M. A. Rosas., p. 128 a 139.

República Argentina (1869). *Primer Censo Nacional de Población*, dirigido por Diego G. de la Fuente. Buenos Aires: Imprenta El Porvenir, 1872, Córdoba, p. 223 y ss.

República Argentina (1885). *Memoria del Ministerio de Relaciones Exteriores*

República Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1935). *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, reunida en Buenos Aires, octubre y noviembre de 1934, antecedentes, actas y conclusiones*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional

Monitor de la Educación Común (1914). Consejo Nacional de Educación. *Revista de revistas*, N° 502 - al 504, pp. 298 - 300.

II- Textos

ARGENTINA MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *Biografías maestras*. Buenos Aires: coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed.

Bazant M. (coord.) (2013). *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense

Berrutti J.J. (1934). *Las Sociedades Populares de Educación, en el centenario de la ley de educación común*. Buenos Aires: Sociedad Popular de Avellaneda

Brizuela M. (1980). “La vida como magisterio”. En: *Número Homenaje a Rosario Vera Peñaloza*. Córdoba.

Bono L.C. Paolantonio S. (2015). “Las valientes de Sarmiento en Córdoba (1869-1989)”. En: *Revista Diálogos Pedagógicos*, Universidad Católica de Córdoba, año XIII, Nro. 25, abril, 144-150.

Bunge A. (1984). *Una Nueva Argentina*. Capítulo XIX, “La Educación argentina”, Buenos Aires, Hyspamérica, p. 445 y ss.

Carli S. (2002). *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Carli S. (1991). "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación" en PUIGROS Adriana, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Crespo J. (2007). *Las maestras de Sarmiento*, Buenos Aires, Editorial Grupo Abierto.
- Criscenti J. T. (1993). *Sarmiento and his Argentina*, Lynne Rienner Publishers, Colorado, United States.
- De Marco M. Á. (2016). *Sarmiento. Maestro de América. Constructor de la Nación*, Buenos Aires, Emecé.
- Dorn G.M. (1993). "Sarmiento, the United States, and public education". In: Criscenti, J (ed.). *Sarmiento and his Argentina*. London: Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, pp: 77-89.
- García S. V. (2008). "Museos y materiales de enseñanza en la Argentina 1890-1940" en Castillo A. (Comp.) *El museo en escena, Política y cultura en América Latina*, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Howard J. E. (1931). *In Distant Climes and Other Years*. Buenos Aires: The American Press, p. 64 y 65.
- Howard J. E. (1951). *En otros años y climas distantes*. Buenos Aires: Traducción en español de Eduardo Ripodas, Editorial Raigal
- Howard J. E. (1931). "La obra de las maestras norteamericanas" en *El Monitor de la Educación Común*, Órgano del Consejo Nacional de Educación, año L, Nro. 701, pp. 104-110.
- Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (1954). *Pensamiento Vivo de Rosario Vera Peñaloza*, Biblioteca pedagógica
- Leonard I. (1982). "Domingo Faustino Sarmiento, 1811-1888". En: Pachter M., *Traveler de New Nacion. 1776-1914*. An American Studies Reader, pp.67 a 71.
- Luiggi, A. H. (1959). *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Ágora.
- Marenholtz-Bulow, B. (1919). *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre enseñanza*. Nueva York: D. Appleton y Cía, traducido por Sara C. Eccleston
- Peard, J. G. (2016). *Mary Gorman's. An American teacher in Argentina nineteenth century Odyssey, from New Mexico to the Pampas*. Bucknell: University Press.
- Puiggrós, A. (1992). "La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame". En: Puiggrós, A. (dir) *Historia de la Educación Argentina*, Tomo III: *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna. Bs. As.
- Ponce, R. (2006). "Los debates en la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia". En: Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Rockland, M. A. (1970). *Sarmiento's travels in the United States, 1847* Princeton: Princenton University Press
- Salotti, M. (1969). *El jardín de infantes: contribución experimental*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarmiento, D. F. (1914). *Obras completas*. Buenos Aires: Belín Sarmiento Editor, La Facultad, T. XX, vol., III

- Sarmiento D. F. (1914). "Discursos parlamentarios". En *Obras completas*. Buenos Aires: Balín Sarmiento editor, La Facultad, T. XX, vol., III
- Sosa de Newton L. (1980). *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra, p. 483
- Szurmak M. (2000). *Women in Argentina: Early Travels (Mujeres en Argentina: primeros viajes)*. Gainesville, U.P. of Florida
- Szurmak M. (2007). *Miradas cruzadas: narrativas de viaje de mujeres en Argentina 1850-1930*. México: Instituto Mora
- Vera de Flachs M. C. (1998). "El Reto al analfabetismo. 1920-1980". En: *La Educación en Córdoba*. Córdoba: Ediciones del Copista, Siglo XX, capítulo V, pp. 105 a 154
- _____. (2011). "Rosario Vera Peñaloza: maestra de la patria". En: R. Jardilino- Jesús Paniagua- Diana Soto Arango-, Vera de Flachs M. C., (Editores) *Educadores latinoamericanos*. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L., T. IV, Siglos XX y XXI., p. 17
- _____. (2011). *De Comadronas a Obstetras. La institucionalización del saber*. Córdoba: Báez Ediciones
- _____. (2012). "Vera Peñaloza, una maestra que dejó huella en la historia de la educación argentina". En: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vol. 14, p. 18
- Vera Peñaloza R. (1929). "El museo argentino para la escuela primaria. Plan General del Museo Argentino para la Escuela Primaria. Doctrina, alcance y forma". Rosario
- _____. (1915). "Breves apuntes sobre los jardines de infantes". *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y Froebeliano*, p. 163
- _____. (1915). *Estudio comparativo de los sistemas montessori y froebeliano*. Buenos Aires: Sociedad Nacional de Kindergarten
- Vera Peñaloza R. y otras (1936). *El Kindergarten en la Argentina, Didáctica Froebeliano*, Buenos Aires



Devenir histórico educativo: retrospectiva y prospectiva de la escuela normal 1 de Nezahualcóyotl

Educational historical development: retrospective and prospective of the normal school one of Nezahualcoyotl

Yheny Lorena Pineda-Rodríguez¹⁶

Universidad de Caldas
Manizales- Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6168-4245>

yhelopi@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3148>

DOI : 10.25965/trahs.3148

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: El presente artículo pretende exponer someramente el devenir histórico educativo en la formación de maestros desde la comprensión del contexto que posibilitó el nacimiento y la consolidación de la Escuela Normal número uno de Nezahualcóyotl, ubicado en el Estado de México, México; el corte temporal se ubica desde el siglo XX para comprender el momento coyuntural de la misma hasta la reforma de la educación de 2012 que la sobreviene hoy. Metodológicamente se orientó desde un enfoque cualitativo, histórico hermenéutico, con seis entrevistas narrativas a sujetos objeto de estudio con más de veinte años de experiencia en la institución, así como un proceso heurístico y doxográfico de archivo documental. Luego de la recolección y análisis de datos, se percibió un tiempo histórico desde la conciencia de los tiempos cortos o coyunturales propios de cada legislación y de cada directivo institucional y largos, estructurales, propios de la naturalización de los procesos, desde la continuidad o ruptura de las situaciones vividas.

Palabras clave: Escuela Normal, formación, educación, maestros, legislación

Résumé : Le présent article prétend exposer brièvement l'évolution historique de l'éducation dans la formation des enseignants à partir de la compréhension du contexte qui a rendu possible la naissance et la consolidation de l'École normale numéro un de Nezahualcóyotl, située dans l'État du Mexique, au Mexique à partir du XX^e siècle, pour en comprendre le moment conjoncturel, jusqu'à la réforme de l'éducation de 2012, appliquée de nos jours. La méthode suivie est celle d'une approche herméneutique qualitative et historique, à partir de six entretiens obtenus de sujets ayant plus de vingt ans d'expérience dans l'institution ; elle se fonde aussi sur un processus heuristique et doxographique d'archives et de documents. Après la

¹⁶ Doctora en Educación (C), Magister en Educación y Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas, Manizales- Colombia. Asesora de investigación en la maestría en educación de la Universidad de Caldas. Asesora y docente de investigación en la Escuela Normal Superior de Manizales del Programa de Formación Complementaria. Investigadora activa del Grupo "Maestros y Contextos" de la Universidad de Caldas, Manizales- Colombia. Becaria, financiación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, Colombia.

collecte et l'analyse des données, un temps historique a été perçu à partir de la prise de conscience de temps courts ou conjoncturels propres à chaque législation et à chaque cadre gestionnaire institutionnel et de temps longs, structurels, caractéristiques de la naturalisation des processus, de la continuité ou de la rupture des situations vécues.

Mots clés : École normale, formation, éducation, enseignants, législation

Resumo: O presente artigo tenta expor brevemente a evolução histórica educacional na formação de professores a partir da compreensão do contexto que possibilitou o nascimento e a consolidação da Escola Normal número um de Nezahualcóyotl, localizada no Estado do México, México; o corte temporário está localizado a partir do século XX para entender o momento conjuntural do mesmo até a reforma educacional de 2012 que ocorre hoje. Metodologicamente, foi orientado a partir de uma abordagem hermenêutica qualitativa histórica, com seis entrevistas narrativas para sujeitos em estudo com mais de vinte anos de experiência na instituição, além de um processo heurístico e doxográfico de arquivamento de documentos. Após a coleta e análise dos dados, percebeu-se um tempo histórico a partir da conscientização dos tempos curtos ou conjunturais de cada legislação e de cada gerente institucional e longos, estruturais, típicos da naturalização dos processos, a partir da continuidade ou ruptura das situações vivenciadas.

Palavras chave: Escola Normal, treinamento, educação, professores, legislação

Abstract: This article aims to briefly expose the historical educational development in teacher training from the understanding of the context that made possible the birth and consolidation of the number one Normal School of Nezahualcóyotl, located in the State of Mexico, Mexico; the temporary cut is located from the twentieth century to understand the moment of the same up to the reform of education in 2012 that follows today. Methodologically it was oriented from a qualitative, historical hermeneutic approach, which used six narrative interviews with subjects of study with more than twenty years of experience in the institution, as well as a heuristic and doxographic process of documentary archive. After the collection and analysis of data, a historical time was perceived from the awareness of the short or circumstantial times proper to each legislation and each institutional director and long, structural, proper to the naturalization of the processes, from the continuity or rupture of the lived situations.

Keywords: Normal School, training, education, teachers, legislation.

Devenir histórico de la formación de maestros en México, notas referenciales.

Las escuelas normales mexicanas, dadas las condiciones socio-históricas del país, han sido producto de devenires y convergencias políticas, económicas y legislativas que han hecho posible la formación de maestros con fines homogeneizadores sobre la base del nacionalismo. El presente escrito de orden histórico educativo, pretende dar cuenta, someramente, del nacimiento de las Escuelas Normales mexicanas y su relación, directa o indirecta, con la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, Estado de México, en cuatro tiempos o momentos estructurales que marcaron su dinámica institucional.

Los retos que los maestros normalistas afrontaron, a lo largo del siglo XIX, XX y XXI, estuvieron ligados a la expansión nacional progresiva del servicio educativo popular en el país con miras a consolidar, a través de la homogeneización ideológica, una nueva nación unificada hacia el progreso. Maestros que inicialmente fueron pensados para “Enseñar en nombre del Estado” en zonas primordialmente rurales, pero con la transformación de la sociedad, el éxodo rural y el crecimiento demográfico, fueron necesarios maestros más ilustrados áulicos y menos dirigentes comunales.

El Estado de México fue el tercero en fundar una Escuela Normal en la república para profesores de Instrucción primaria, (12-04-1882), después de la de Guadalajara y Puebla y en 1886, las de Michoacán, Querétaro y Veracruz (Hernández, 2001). Fue hacia 1890 cuando se facultó al Estado para dirigir y administrar la instrucción pública, así como para determinar sus planes, materiales y útiles didácticos, bajo los preceptos de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, que a futuro favorecieron maestros con vocación, orientadores comunales y líderes sociales (Estrada, 2002).

La reestructuración del sistema educativo se dio progresivamente debido a un sinnúmero de factores que hicieron posible su avance, entre ellos se reconocen el advenimiento de la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales de 1906, la revolución mexicana de 1910, la Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos de 1917; y la creación de la Secretaría de Educación Pública [SEP] de 1922 (Navarrete, 2015) y de la Dirección técnica de Educación pública de 1926, implicados con la alfabetización y educación rural y con la promoción del desarrollo capitalista del país (Figuerola, 2002) (Fuentes, Rodríguez & Morales, 2002), las que propiciaron la consecuente reestructuración del sistema educativo, a través de la homogenización de planes y programas así como la creación de Escuelas Normales Rurales (Navarrete, 2015) llamadas posteriormente Escuelas Normales campesinas con tres años posteriores a la educación primaria.

Hacia la década del cuarenta, el modelo económico desarrollista -de una economía agraria, hacia una economía industrial- sumado el éxodo rural en el país, incrementó las demandas del tercer sector de la economía en especial la educación. Circunstancias que influenciaron la paulatina transformación del sistema educativo, desde la unión de planes y programas de estudio para Escuelas Normales urbanas y rurales, con la pretensión de fortalecer la formación profesional, “humanística, científica y pedagógica centrada en el aula” (Muñoz, 2014: 87) con menor énfasis en formación ideológica y política centrada fuera del aula -al eliminar materias como práctica agrícola, zootecnia y comunismo- sin dejar de lado su carácter oficial, gratuito, laico y obligatorio.

Pese al crecimiento educativo del país, fue imposible contar con maestros formadores de maestros totalmente capacitados en las áreas básicas del conocimiento para preparar suficientes profesores para la gran demanda educativa

del país por lo que jóvenes sin formación normalista fueron incorporados al mundo laboral; situación que obligó en 1941, a la fundación de sendos planteles. El primero, Instituto Federal de Capacitación del magisterio para la formación de docentes en servicio (Fuentes, Rodríguez & Morales, 2002), quien los certificó a través de cursos por correspondencia; el segundo, la Escuela Normal Superior de México 1942, con cuatro años de formación, que debían formar al técnico de la educación (Navarrete, 2015).

Posteriormente, el avance de la industrialización y la creciente urbanización, obligaron a la atención de diversos tipos de necesidades y poblaciones, por lo que fue necesaria la creación de la Dirección General de Enseñanza Normal en 1951 y de la Junta Nacional de Educación Normal en 1954 y con ella, establecimientos educativos con características regionales (Hernández, 2001), entre otras como las Escuelas de Educación Normal y las Escuelas Normales elementales (Fuentes, Rodríguez & Morales, 2002). Instituciones con planes de estudios unificados, con énfasis en las prácticas dado la intencionalidad del control, bajo los preceptos de la tecnología educativa, con estructuras organizativas propias de aprendizajes que legitimaran la ciencia y la técnica como primera fuerza de producción, de ninguna manera sobre un soporte teórico, más bien a través de una formación instrumental (Figuroa, 2002). A pesar de la masificación educativa, la alfabetización de ninguna manera evidenció un crecimiento que reflejara la política educativa de la época (Navarrete, 2015).

En las décadas del sesenta y setenta, el crecimiento demográfico conllevó a una gran demanda educativa, el gobierno nacional estableció el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria con el que sustentó su campaña alfabetizadora (Navarrete, 2015); situación que propició la expansión de Escuelas Normales de Educación primaria y de educación preescolar en el país y en el Estado de México, aunque particularmente en éste, fueron insuficientes dado que para la época existieron aproximadamente nueve mil maestros de los cuales cuatro fueron mil interinos sólo con preparación de secundaria; a pesar de la proliferación de las mismas, para el Estado la carrera magisterial se concebía subprofesión (Hernández, 2001).

Particularmente en el Estado de México la situación de ninguna manera mejoró, el panorama magisterial fue desolador al continuar atendido por personal sin estudios pedagógicos y sólo por algunos normalistas provenientes de la ciudad de Toluca, lo que obligó a algunos municipios a crear una escuela Normal bajo la pretensión de formar maestros pertenecientes al mismo municipio con sentido de pertenencia y arraigo en la comunidad (Villegas, 2005).

La demanda social de la región oriente del Estado de México dado el notable crecimiento demográfico, en la década de los setenta, obligó a atender un alto porcentaje del servicio público de la educación primaria; situación coyuntural que obligó al gobierno local a implementar la política educativa que asegurara una mejor distribución y arraigo de los maestros de las distintas regiones. Para afrontar la crisis educativa, la administración de gobierno 1969-1975, determinó el Proyecto de Expansión de la Educación Normal en el Estado de México, con la fundación de instituciones de este nivel, con nuevos planes de estudios, donde se estableció -con base en lineamientos nacionales- la separación del bachillerato de la formación secundaria, como antecedente del ciclo normal, con cuatro años de formación normalista. Fue así como, a partir de 1972 se propuso formar simultáneamente bachilleres y profesores (Hernández, 2001) y se pasó de 36 asignaturas a 110 al incluir los dos primeros años de bachillerato (Villegas, 2005).

Metodología

El diseño de la investigación desde el “Trayecto como fundamento” del método histórico (Loaiza, Pineda & Arbeláez, 2014), permitió delimitar cuatro momentos históricos coyunturales, que caracterizaron el devenir histórico educativo de las normales en México, específicamente, de la Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl del Estado de México. Un primer momento que podría llamarse de institucionalización de la formación normalista a lo largo del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Un segundo momento desde la década del cuarenta hasta la década del ochenta del siglo XX, de centralización política, tanto estatal como federal con miras a mejorar la calidad de la educación y del sistema educativo, aunque soterradamente con sentido económico.

Un tercer momento hacia la década del ochenta del siglo XX, que dio otro status a la Escuela Normal, quien, sin autonomía en la toma de decisiones, se estructuró orgánica, administrativa y académicamente como educación superior; y un cuarto momento desde el neoliberalismo, con programas y planes de estudios, estrategias y metodologías didácticas de enseñanza, materiales y recursos, investigación e innovación, capacitación, actualización y superación y formación por competencias.

Metodológicamente se orientó la investigación desde un enfoque cualitativo, histórico hermenéutico, como el trayecto que fundamentó las etapas de heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica (Cardoso, 2000), a partir de la búsqueda, clasificación, sistematización, codificación, categorización y análisis que dio como resultado el presente estudio y que posibilitó la percepción de un tiempo histórico, coyuntural, con legislaciones y líderes educativos, que posibilitaron procesos y situaciones vividas en la Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl del Estado de México.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información, fueron la entrevista narrativa, en profundidad, desde las voces de los sujetos que conformaron la unidad de análisis, quienes, para el caso particular de la presente investigación, fueron elegidos de forma intencional, caracterizados por ser docentes de la Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl del Estado de México con más de veinte años de experiencia en la institución; datos que fueron analizados desde el análisis del discurso. Y el archivo histórico documental, con fuentes primarias, tanto institucionales como estatales y nacionales, con relación a la comprensión del contexto que posibilitó el nacimiento y la consolidación de la Escuela Normal número uno de Nezahualcóyotl, desde el análisis documental.

Contexto histórico del nacimiento de la Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl del Estado de México

Bajo el mandato del gobernador constitucional del Estado de México, Carlos Hank González (1968-1976), hacia 1973, nació la Escuela Normal número siete de Nezahualcóyotl del Estado de México bajo la dirección de Valente Romero Ortiz (1973-1974). Inicialmente como Normal Elemental escolarizada de cuatro y cinco años -hasta 1987, registrada en la sección primera del libro 71-II de Instituciones educativas, a foja 55; en el acta del dictamen del 14-10-1976, Tomo I, foja 17, acreditada como Escuela Normal Mixta No. 7; y finalmente, el acuerdo de modificación del 27-07-1989, la denominó Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl (CIEES, 2010; Secretaría de Educación Pública, s.f.), idónea para impartir educación normal con licenciatura en educación primaria.

A mediados de 1973, abrió convocatoria para los interesados en la carrera magisterial en educación primaria; en agosto aplicó exámenes de admisión a 76 aspirantes, con 40 aceptados como primer grupo oficial el 10 de septiembre de 1973; posteriormente, aplicó nuevos exámenes a 98 aspirantes con 45 aceptados más cinco enviados por el Departamento de Educación de Normales, como segundo grupo, el 24 de septiembre del mismo año (Peñuelas, Molina, Cruz & Silva, 2003).

La primera generación de profesores en Educación Primaria con el plan de estudios 1972, único para el Estado de México, con énfasis en formación, ciencia, humanidades, psicopedagogía, tecnología, física y arte (Molina, 2005); y posteriormente con el Plan de estudios de 1975, de cinco años (Peñuelas, Molina, Cruz & Silva, 2003) que incluyó, además de dos años de bachillerato y tres de ciclo profesional docente, tres líneas básicas, científico-humanístico, físico-artístico y profesional- específico, con algunos cursos de investigación, historia y cultura de México (Figueroa, 2002). Aunque desde sus inicios contó con una exigua planta física (Peñuelas, Molina, Cruz & Silva, 2003) y deficientes espacios deportivos, la dirección de la normal bajo el mando de Yolanda Gutiérrez Medina (1974-1977) junto con el colectivo de maestros, se preocuparon siempre por motivar e incentivar el deporte, la cultura y la sana convivencia.

Escuela Normal que posibilitó en la región y en la formación de maestros, un impulso, al asumir, paralelo a su creación la dirección de la cuarta agencia del Instituto de Capacitación del Magisterio del Estado de México -ICMEM- para docentes en servicio con tan sólo estudios de educación secundaria pero que ejercían la docencia como profesores alfabetizantes, interinos o supernumerarios. Normal que ofertó cursos intensivos o semiescolarizados los días sábados y, años más tarde, cursos intensivos en períodos vacacionales con el mismo mapa curricular del plan de cuatro años que operaba en el curso ordinario, según el Acuerdo 10195 de 1975 (Villegas, 2005). Institución que se anexó a la Normal con sus instancias administrativas, pedagógicas, docentes y comunitarias y posibilitó el curso intensivo, luego llamado curso semiescolarizado; la primera generación de 1977, bajo la dirección de Guillermo Torres Poblete (1977-1977) y posterior con Raúl Quiroga González (1977-1978), fue de 69 profesores del curso intensivo y 78 del curso ordinario (Molina, 2005).

El Proyecto Principal de Educación -PPE-, coordinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura -UNESCO- para América Latina y el Caribe, en 1979 y las reflexiones y análisis del sistema educativo mexicano de diferentes actores, se consideraron los artífices que, tal vez, posibilitaron, a lo largo de los años subsiguientes, la construcción de políticas de desarrollo y crecimiento en México que impactaron a su vez políticas educacionales (Sánchez, 2004, pág. 4) que ya venían centralizadas por la Secretaría de Educación Pública -SEP- desde la década del veinte.

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la década del ochenta, el panorama educativo nacional en temas de formación de maestros en las Normales, estuvo guiado por al menos siete planes de estudios diferentes, con programas y materiales pedagógicos diferentes para los tres sectores de instituciones normalistas, el federal, el dependiente de los gobiernos estatales y los que estaban bajo sus propios criterios programáticos; con resultados adversos para el país al tener un número de normalistas superior al porcentaje de empleo en el ámbito escolar (Fuentes, Rodríguez & Morales, 2002).

En el contexto local, la descentralización propició en 1981, con base en la reforma de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México, el surgimiento de organismos de control y vigilancia como la Secretaría de Educación, Cultura y

Bienestar social y bajo su mando, la Dirección General de Educación, área que a su vez se dividió en la Dirección General de Desarrollo educativo y en la Dirección General de Operación educativa, dependiendo de esta última las Escuelas Normales (Secretaría de Educación Pública, 2003). A pesar de los esfuerzos desde el deber ser de la educación, desde lo declarativo, tanto en el ámbito estatal como en el local, la dirección de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, a cargo de Porfirio Xala Jiménez (1978-1985), fue rezagada por las vicisitudes tanto curriculares como de espacios físicos y del contexto que así lo rotularon; aunque a partir de esta administración, la Normal fue reconocida socialmente por la implementación de la banda de música.

La Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl del Estado de México, visión general retrospectiva y prospectiva

El normalismo fue el subsistema tradicional formador de docentes como instituciones de educación media, a lo largo del siglo XX. Para la década del ochenta estos subsistemas normalistas (Hernández, 2001) conquistaron el campo de nivel superior, para la profesionalización del maestro, a través de la reforma de la educación que estableció la educación Normal, independiente del tipo y especialidad, con grado académico de licenciatura (23-03-1984), tanto en educación primaria, como en áreas concretas según la especialidad y en consecuencia, el aumento progresivo de los años de estudio (Secretaría de Educación Pública, 1994), con planes para cuatro años, el bachillerato como requisito para ingresar a la Normal, así como su articulación con el nivel primario y secundario (Sánchez, 2004).

Período en el que, específicamente en la Escuela Normal de Nezahualcóyotl número siete del Estado de México, dado el momento coyuntural y bajo la dirección de Tom Olvera Rodríguez (1985-1995), se institucionalizó la preparatoria anexa para garantizar la articulación entre el nivel secundario y la formación normalista (Villegas, 2005) así como cursos semiescolarizados y escolarizados (Molina, 2005). Bajo el plan de estudios de 1985, se titularon un número importante de licenciados en Educación primaria; desde 1986, maestros de la licenciatura en educación media en el área de ciencias sociales; desde 1988, maestros de la licenciatura en educación media básica en el área de matemáticas; y desde 1989, maestros de la licenciatura en educación media básica en el área de español (Márquez, 2018a).

Hacia finales de la década del ochenta, el gobierno nacional estableció la Reforma de Modernización Educativa (1989), viabilizada a través del Programa Nacional para la Modernización Educativa -PNME- del cual dependió, a su vez, el Plan Nacional de Desarrollo propuesto para el período 1989-1994. Plan que concibió la transformación cualitativa y cuantitativa de la educación mexicana sobre los contenidos curriculares, la investigación e innovación, la organización del sistema mismo, los materiales y apoyos didácticos, la moderna tecnología y la participación activa de maestros y sociedad en general (Hernández, 2001; Secretaría de Educación Pública, 1994).

Entre tanto, a principios de la década del noventa, en lo que respectó a la formación de docentes, la presión de organismos internacionales como la UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, influyeron a algunos países, a mejorar las condiciones generales de la docencia, a través de la educación superior (Colegio de Directores, 2001).

Sumado a ello, la política económica del país pasó de un Estado benefactor a la adopción -gradual hasta 1994, según el Tratado de Libre Comercio de América del

Norte- de la economía neoliberal, privatizadora y globalizante, con diseños de política educativa acordes con las imposiciones del nuevo orden mundial provenientes de países desarrollados (Navarrete, 2015), que conllevaron a priorizar lo administrativo e instrumental a través de la formación por competencias, de la institucionalización de procesos de acreditación, de la certificación desde la evaluación, autoevaluación y seguimiento tanto al interior de las Normales como por parte de organismos estatales y federales (Muñoz, 2014: 94).

Fue así como hacia 1991, las Escuelas Normales del Estado de México se reglamentaron como instituciones de Educación superior dentro de los principios de la Constitución política en su Artículo tres, en la Ley Federal de Educación de 1973 y en la Ley de Educación Pública del Estado de México (Secretaría de Educación Pública, 1991). Producto de estos postulados educativos, la Escuela Normal de Nezahualcóyotl número uno estableció la preparatoria abierta para profesores en servicio, con dos años de duración, e instauró en el tercer grado, el bachillerato específico de corte universitario; situación que la convirtió en la primera Normal en ofrecer el bachillerato pedagógico en el turno vespertino con especialidades en ciencias sociales, español y la tradicional educación primaria. Además, ofreció el curso intensivo de nivelación pedagógica para quienes laboraban como profesores y pretendían estudiar alguna licenciatura en educación, pero carecían de los elementos legales que el bachillerato pedagógico ofrecía (Villegas, 2005). Contó además con la licenciatura en educación primaria como curso semiescolarizado desde 1991 -hasta 2002- y con la licenciatura en Pedagogía como curso semiescolarizado desde 1994 - hasta 2002 (Molina, 2005).

Los devenires socio políticos del momento histórico propiciaron, bajo la tríada gobierno federal, entidades federativas y SNTE, hacia 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica -ANMEB- con miras a fortalecer el nuevo federalismo educativo y generar crecimiento y desarrollo del país a partir de la restauración del sistema educativo (Salinas, Zedillo & Gordillo, Acuerdo Nacional, 1992). Consideró, entre otros, el acceso de maestros a niveles superiores de asignación salarial, con iguales funciones, con base en antigüedad y experiencia, perfeccionamiento y preparación profesional, grados académicos y desempeño profesional (Sánchez, 2004). Situación que generó en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, la basificación de ciertos maestros quienes, aunque carecían de condiciones académicas, didácticas y pedagógicas reconocidas, contaban con tiempo de antigüedad laboral en la institución; se podría considerar desacierto en términos de calidad educativa al ser formadores de maestros con niveles aún menores con respecto a quienes estaban formando.

Esa tradición y esa costumbre mal concebida de origen, traduce que para las escuelas normales, la práctica se repite, entonces a ver, “necesitamos alguien en inglés... ah, pues yo conozco alguien que da inglés allá en la secundaria... pues tráetelo”, bastaba con que lo hiciera pero llegando “qué cree, que nada más tenía nivel de secundaria” o si acaso, si, siendo muy ambiciosos bachillerato, y son gente que empiezan a hacer antigüedad y por antigüedad se basifican, y aunque tienen antigüedad y basificación siguen sin actualizarse, sin un nivel, digamos, de formación, entonces le digo hay cosas todavía más preocupantes, hay gente aquí que sigue en esas condiciones, tienen secundaria, tienen el nivel técnico y algunos bachillerato, que es menos que la normal elemental, todavía la normal elemental es formación específica para docentes, pasan a licenciatura también” (Pitayo, 2018).

El ANMEB que legitimó al Estado como el regulador total de la formación docente, según lo expresado en la Ley General de Educación (Salinas, 1993) la cual determinó el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. En ese sentido, reglamentó planes y programas de estudio en los niveles de primaria, secundaria, educación normal y formación de maestros (Sánchez, 2004) y reconoció la educación normalista de nivel superior en todas sus especialidades. Visión reafirmada según la SEP (1997) como una carrera de vida y en el 2003 por la SEP (como se citó en Sánchez, 2004), como una profesión, como un campo profesional de actividad.

Conjuntamente, el Estado de México, con el fin de impulsar el Programa para la Modernización Educativa, creó el Sistema Escalafonario de los Trabajadores Educativos (1993) con base en aspectos académicos de perfil profesional, así como cursos de actualización, experiencia, desempeño laboral y antigüedad dentro del sistema educativo estatal (Poder Ejecutivo del Estado de México, 1993).

El Plan de desarrollo del Estado de México 1993-1999, estableció la relación entre educación y economía; fue por ello que propuso, para mejorarla, vincular la educación media superior y superior con las necesidades sociales del sector productivo. Y a partir del recién creado Sistema Nacional de Actualización y superación profesional, se contempló la necesidad de articular los requerimientos del Estado con los de los profesores y las de las instituciones a través de la Red Sistemática de Escuelas Normales, con los programas de actualización de docentes (Secretaría de Educación Pública, 1994).

Inició, por tanto, la denominada nivelación pedagógica ofertada en las Escuelas Normales donde se capacitaban maestros en ejercicio que carecieran de formación normalista, pedagógica y didáctica, necesaria para el ejercicio docente; nivelación ofertada, en el caso particular de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, mediante Acuerdo de adición (28-02-1993) con licenciatura en educación primaria como curso intensivo, bajo los parámetros ya establecidos por el gobierno para maestros de la región. Entre tanto, el Acuerdo de adición (03-06-1994), aprobó las licenciaturas en educación media, con un número significativo de egresados (Márquez, 2018a), en las áreas de matemáticas, español y ciencias sociales en el curso ordinario y para 1997; y el Acuerdo de adición (28-01-1997) aprobó como curso intensivo la licenciatura en pedagogía (Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, 2009).

Los cambios experimentales de la educación básica para la formación de maestros, relacionados con enfoques y contenidos curriculares, disgregación temática y falta de relación entre teoría y práctica, entre otros, propiciaron el establecimiento del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, bajo la consolidación progresiva de desarrollos educativos y de la articulación de las Escuelas Normales -hacia 1996 contaba con 508 Escuelas Normales de preescolar, primaria y secundaria, 346 públicas y 162 particulares-, con los “centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional y las unidades que [operaban] en los Estados” (Secretaría de Gobierno México, 1996: 138, 158).

Horizonte desde el cual se aprobó el Programa para la transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales -PROTFAEN- con la paulatina reestructuración curricular de las diferentes licenciaturas ofertadas en las Normales, el perfeccionamiento y la actualización del personal docente (Sánchez, 2004); y, además en el caso del Estado de México, con los Lineamientos generales para las Escuelas Normales (Secretaría de Educación Pública, 1996), en los que ratificaron, planes y programas de estudios vigentes con modalidades de curso ordinario e intensivo, para profesionales de la educación.

PROTFAEN, comenzó la fase inicial de formación de profesores con la licenciatura en Educación Primaria, plan de 1997 y con estándares nacionales en 1998; y la segunda fase con las licenciaturas en educación preescolar y en educación secundaria, con los planes de 1999. Para el plan de 1997 de la licenciatura en educación primaria, la Escuela Normal de Nezahualcóyotl número uno del Estado de México asumió, bajo la dirección de Rosamaría Rodríguez León (1995-2002), la reestructuración de la licenciatura en educación primaria e implementó desde 1998 hasta el 2000 la licenciatura en educación en el área de matemáticas como curso escolarizado (Molina, 2005), bajo los postulados del perfil deseable del futuro maestro (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1998) con base en la formación por competencias, producto de la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes a través del dominio de campos disciplinares, de competencias didácticas y de destrezas intelectuales (Secretaría de Educación Pública, 1997).

El gobierno del Estado de México, hacia 1998, preocupado por dar un impulso a la educación, propugnó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en el contexto del ANMEB, a través de la consolidación de la formación docente y con ello lograr una mejor educación; proyecto con dificultades en los objetivos propuestos dados los resultados en la eficacia, equidad y eficiencia en la educación por el limitado desarrollo educativo con respecto al crecimiento demográfico desmedido del territorio nacional (Departamento de Educación Normal, 1998). Conjuntamente favoreció el Proyecto de Seguimiento y Evaluación del Programa de Transformación que, finalmente, orientaría las acciones en torno al problema de la crisis educativa nacional y en las instituciones formadoras de maestros (Colegio de Directores, 2001).

Con base en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se reglamentaron los planes de estudios de formación inicial de los profesores de educación primaria según los acuerdos 259 (Secretaría de Educación Pública, 1999a), el Acuerdo 261 (Secretaría de Educación Pública, 1999b) y el Acuerdo 304 (Secretaría de Educación Pública, 2001); así como de los profesores en educación preescolar, según el Acuerdo 268 (Secretaría de Educación Pública, 2000a) y en educación secundaria, según los acuerdos 269 (Secretaría de Educación Pública, 2000b) y 284 (Secretaría de Educación Pública, 2000c), los cuales determinaron para la formación de los licenciados en cada nivel, las habilidades intelectuales específicas y las competencias didácticas; los contenidos a ser enseñados y la orientación de los mismos para su apropiación por parte de alumnos; así como la importancia del aprendizaje de la teoría y su relación con la acción pedagógica, la investigación científica, la importancia de la identidad profesional y ética, entre otras trascendentales para la formación normalista.

El Estado de México, legitimó el perfil de los maestros, a partir de las transformaciones de tipo académico y administrativo para las 36 Escuelas Normales de la entidad, a través del trabajo colegiado para mejorar canales de comunicación e identificar problemas comunes, establecer estrategias conjuntas y proponer la solución de las mismas. Fue así como se instituyó el Colegio de Directores de las Escuelas Normales del Estado de México (Colegio de Directores, 2001). Sin embargo, análisis posteriores sobre la formación de maestros normalistas, indicaron la necesidad de reconfigurar las condiciones académicas y administrativas para su funcionamiento dado que los maestros encargados de formar maestros de educación básica, carecían de formación en especialidades como matemáticas, ciencias, inglés o español dado que eran licenciados en preescolar, primaria o áreas específicas, bajo el imaginario que les atribuía “la capacidad de impartir todas las disciplinas” (Medrano, Ángeles & Morales, 2017: 17).

Época en la que, para el caso específico de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl del Estado de México, como institución que desempeñó funciones de formación, ofertó, en las transiciones de las administraciones Rosamaría Rodríguez León (1995-2002) y Benjamín Ortiz Rodríguez (2002-2005), cursos escolarizados en las licenciaturas de secundaria con especialidad en lengua extranjera, según el Acuerdo 322 de 2003 (Molina, 2005) y en inglés desde 2000 hasta 2005 (Márquez, 2018a); así como el Programa de Maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional, bajo la modalidad a distancia (Gobierno del Estado de México, 2003). Además, contó con la licenciatura en Educación Física modalidad escolarizada en el año 2000 - Plan de 1985- con reapertura en el año 2002 -hasta el año 2018- con el nuevo plan de estudios desde 2002 (Medrano, 2003) (Lobato, Oficio, 2003). En el mismo año, según directrices estatales, se da la separación de la preparatoria anexa a la normal, se independiza la dirección general de la institución y se formalizan maestros de base para garantizar las dinámicas administrativas, pedagógicas, didácticas, deportivas y culturales en cada una de las instituciones.

Consecuentemente con las políticas nacionales, hacia 2003, el panorama educativo ofertó un sinnúmero de opciones para la población docente, con “actividades de actualización, formación inicial, bachillerato pedagógico y superación profesional” (Sánchez, 2004, pág. 134). Particularmente, la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, continuó con sendas licenciaturas en educación física, el plan 85 y el plan 2002 y con la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera, inglés; además con el posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de México, con la maestría de Psicología Educativa, donde hasta 2006 habían egresado dos generaciones (Secretaría de Educación Pública, s.f.).

Entre tanto, para fortalecer el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas -PROMIN- desde 2002, se aprobó el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal -PEFEN- encaminados a “reducir las brechas de calidad en la formación inicial de los maestros” (Secretaría de Educación Pública, 2010b, pág. 73). En esa línea, en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, bajo la administración de Crescencio Ibarra Pérez (2005-2009), se aprobó la adición de los estudios de la licenciatura en Educación secundaria con especialidad en lengua extranjera inglés, que ya venía ofertadas con sendos grupos en el 2000-2004 y 2001-2005, reafirmados el 24 de mayo de 2005 (Lobato Oficio, 2005); y se planearon actividades académicas con base en los lineamientos de PEFEN 1.0 (Secretaría de Educación Pública, s.f.).

Sin embargo, fueron muchas las vicisitudes afrontadas por la institución dadas las carencias académicas, pedagógicas y didácticas de los maestros para ofertar dichos programas a la comunidad; con acciones que implicaron la consecución de maestros de áreas específicas, externos a la Normal, dadas las carencias en las diferentes áreas ofertadas en la misma institución, por los maestros de base, pertenecientes a otras áreas del conocimiento para poder subsanar los propósitos establecidos.

Como que, tratan de especializarlas para que no tengan todas de primaria porque esa demanda ya se cubrió, pero se sigue teniendo la demanda, entonces a nosotros nos dan este, educación física. Todos los que estábamos aquí, el grueso de los maestros, no era de formación en educación física, no, todos así casi que podríamos decir teníamos formación en primaria o la mayoría, perdón no todos, perdón, porque hay de la UPN, que es la Universidad Pedagógica Nacional, tiene plaza y están aquí, entonces tiene pedagogía en, digo licenciatura en pedagogía o en ciencias de la educación, o una

cosa así, pero no es, no son normalistas y tienen plaza pero sí están enfocados a la educación, el detalle es que educadores físicos no y lo que se tiene que hacer es buscarle donde para que vengan a trabajar, educadores (Bolaños, 2018).

El Plan Nacional de Desarrollo propuesto para 2007-2012 (Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, 2007, pág. 44), reiteró la educación como un sector económico crucial para la dinámica, desarrollo y competitividad del aparato productivo, social y político del país. En esa línea, se contó con la Alianza por la Calidad de la Educación (15-05-2008) entre el Gobierno Federal y el SNTE, según el cual se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, el cual operó con 24 Consejos estatales, con El Programa de Mejoramiento del Profesorado -PROMEP- (2009), con los -CIEES- encargados de revisar los planes de estudios de las Normales, estipulados en los acuerdos 494 (Secretaría de Educación Pública, 2009) y 540 (Secretario de Educación Pública, 2010a) a partir de las evaluaciones nacionales (Amador, 2009); y, en el ámbito local, con el Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de México, con base en el PEFEN -1.0- y los planes de estudios vigentes de educación preescolar, según el Acuerdo 348 (Secretaría de Educación Pública, 2004a), de educación especial, según el Acuerdo 349 (Secretaría de Educación Pública, 2004b) y educación básica y secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2007).

Entre tanto, acorde con la política nacional, la nueva administración de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, a cargo de Leopoldo Serrano Montero (2009-2014), asumió desde el Proyecto Integral para el Fortalecimiento de la Escuela Normal, la autoevaluación institucional, los planes y programas de la licenciatura para alcanzar el perfil del egreso de los educadores físicos (Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, 2008); así como el proyecto de reconocimiento de las limitaciones con respecto al personal académico y a las condiciones materiales para llevar a cabo la formación de licenciados en Educación Física (Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, 2009). Y, en el ámbito regional, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal -PEFEN- 2011 y 2012, las AEL, la AFSEDF y las Escuelas Normales Públicas, plantearon acciones que beneficiarían a los maestros y a la calidad de la educación, con apoyos técnico-pedagógicos y apoyos financieros (Secretaría de Educación Pública, 2010b). Específicamente la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, según el PEFEN, ofertó la especialización para docentes en educación media superior y posteriormente, la maestría de educación primaria.

En el primer año que entró el maestro Leopoldo le tocó ir a recibir el reconocimiento al primer lugar a nivel nacional de toda la escuela, estaba considerada la número uno a nivel nacional, ahí está el reconocimiento, ahí en la dirección y él llega pero fue la administración anterior la que ya traía todo eso de planes de estudios, incluso cuando vinieron a hacer, este, la revisión para lo de, cómo se llama, del ISO 2000 o calidad y esto, se enteraron las maestras que venían a, como a auditar, pues, “a poco le ganaron a la de México, a poco le ganaron a la del norte, yo no les creo” y se metieron a la internet y todavía estaba ahí y fue a nivel nacional, se las entregó el secretario de educación, eso fue la escuela toda, es que en eso alegaban todas las otras escuelas que esta no tenía ni, porque también en el Estado de México hay una escuela de educación física, allá en Toluca, no, es que la educación física no nada más es, este, deportes y todo eso (Asencio, 2018).

En el ámbito nacional, se aprobaron sendas reformas en 2011 y 2012. La primera, la Reforma integral de la educación básica, a partir de los resultados educativos nacionales y bajo el asesoramiento de organismos internacionales quienes con intenciones económicas más de crecimiento que de desarrollo del país, ofertaron el tránsito hacia el sector económico de los servicios, especialmente en el conocimiento; en esa medida, en cada una de las 32 entidades federativas, se integraron Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento –CEAS- desde los aprendizajes planteados en los nuevos estándares curriculares, desde el desempeño de los docentes y desde la gestión institucional, en los tres niveles de la educación básica, según el Acuerdo 592 (Secretaría de Educación Pública, 2011). Y segundo, la Reforma Curricular de la Educación Normal, que instauró, teorías, metodologías y formas de gestión educativa, a través de los planes de estudios para la formación de maestros de educación primaria, según el Acuerdo 649 (Secretaría de Educación Pública, 2012a) y maestros de preescolar, según el Acuerdo 650 (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

El problema es que antes no existía como tal los exámenes para los normalistas, es en este sexenio con este cuate, desde mi punto de vista fue una reforma administrativa no fue una reforma educativa, desde mi punto de vista fue laboral, aparte de todo fue una de las exigencias del fondo monetario internacional por un lado eliminar, quieren cerrar los sindicatos entre comillas, de 5 años o seis para atrás, o cuatro, no recuerdo bien, los chicos salían de la normal e inmediatamente ingresaban a laborar sin examen y la súper ventaja de esto era de que ya iban directamente con base, era seguro su trabajo no tienes que hacer interinatos, ni tener cierta antigüedad, tu nombramiento era cuando salías de la normal y sólo entrabas a trabajar en la base y esperar sus 30 años para jubilación (J.M., 2018).

Después, el gobierno nacional propuso el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 con políticas enfocadas en la generación de capital humano con miras a potenciar el crecimiento económico del país y a su vez, incrementar la calidad de vida, desde el derecho a la educación para todos, la articulación entre la triada ciencia, tecnología y sector productivo y la toma de decisiones en procesos educativos. Fue así como en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl el director Leopoldo Serrano Montero consideró la asignación de nuevas funciones para aquellos maestros que de ninguna manera evidenciaran avances académicos, pedagógicos o didácticos en los diferentes componentes que estaban a su cargo.

Posteriormente, la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl bajo la administración de Mario Alejandro Pacheco Delgado (2014-2017), asumió el reto frente a la implementación del Acuerdo 04/05/14 (2014), correspondiente al Plan de Estudios 2012, según el cual se sumó el aprendizaje basado en competencias, la evaluación y acreditación de las licenciaturas de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe. Postulados que, según las Normas generales de control escolar de 2015, establecieron condiciones de procesos de selección e inscripción de futuros docentes, la acreditación, la regularización de estudios por fuera del periodo ordinario, la certificación de los estudios realizados y el título profesional certificado por una Escuela Normal (Blanco, Normas Generales de Control Escolar, 2015).

Entre tanto, con base en los exámenes 2014-2015 para el ingreso a la carrera docente, la formación de las Escuelas Normales se consideró efectiva, dado que sus

egresados ocuparon la mayoría de los cargos “docentes de educación básica, en comparación con los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras instituciones de educación superior del país” (Medrano, Ángeles & Morales, 2017: 19). Fue así como en el ámbito local, la densidad de población del municipio de Nezahualcóyotl y su área de influencia generó la necesidad de formar profesores en diversas especialidades y, con el beneplácito del gobierno estatal, la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl se convirtió, desde el año 2002, en la única institución de la zona oriente del Estado de México en ofertar el programa educativo de licenciatura en educación física y la segunda en la zona en ofertar, a partir del ciclo escolar 2016 - 2017, la licenciatura en educación primaria, Plan 2012.

Conjuntamente, se implementó el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales, con el fin de consolidar desde la planeación prospectiva un Sistema Estatal de Educación Normal de Calidad bajo la implementación de proyectos académicos centrados en mejorar las actividades educativas, a partir de programas y administración escolar (Medrano, Ángeles & Morales, 2017). Período que, específicamente para la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, de ninguna manera representó un cambio educacional de trascendencia, dadas las insuficientes condiciones académicas de los maestros formadores de maestros.

Si usted ve la planta, dice ah, este, cincuenta maestros, de estos ¿cuántos tienen licenciatura? ¿cuántos maestría? y ¿cuántos doctorado?, y ellos son maestros que pertenecen a nuestra planta, y que entonces tenemos cinco o seis maestros que no cumplen el perfil porque no alcanzan ni la preparatoria. Nuestro pecado, que no hemos podido deshacernos por cuestiones políticas de los que no cumplen el perfil [...] nuestra planta de docentes, este, llegó a estar casi al mismo balance si tenía 79 [estudiantes] y tenía 60 docentes, mire cómo nos tocaba, de a uno, pues así estábamos, y sin producción (Márquez, 2018b).

Tenemos maestros [...] licenciados sin titularse, teníamos, ya se tituló, una maestra bueno ya estudió la licenciatura, con normal elemental como investigadora y que significa normal elemental, de cinco o de cuatro años, después de secundaria y con título de investigadora en donde el investigador tendría que estar en el nivel más alto académico. Tenemos le digo, licenciados sin título, este, con licenciatura sin título, tenemos maestros con maestría igual inconclusa e igual con maestros igual con título y doctores muy pocos, ahorita Julián, la maestra Donají y nada más porque los maestros que dicen que están estudiando en el doctorado no es ser doctor, hasta que no tenga el grado (M. L. Morales, comunicación personal, 10-09-2018).

Ese tipo de cosas más la falta de capacitación de los docentes, más las condiciones institucionales, más el no asumir compromisos, más la falta de ética de algunos pues obviamente trae como consecuencia ciertos efectos negativos en la formación de nuestros docentes (Pitayo, 2018).

Posteriormente, para el 2017, se publicaron las Normas específicas “de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada” (p.1). Normas enfocadas, entre otras, a permitir la flexibilidad curricular, la regulación de ingreso

para aspirantes a cursar programas de licenciatura en modalidad escolarizada, Plan 2012, la acreditación del examen profesional reglamentario y, finalmente, la expedición del Título Profesional (Blanco, Normas Específicas de Control Escolar, 2017). Normas de acreditación para la formación docente que, para el caso específico de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, carecieron de reconocimiento social dado el bajo capital cultural ofertado en la institución.

Y el maestro no sabe cómo exigir pues no tiene herramientas metodológicas, didácticas como para trabajar y obligarlos a trabajar, por eso es que se vuelve un vicio, de ida y vuelta, un círculo vicioso donde, decíamos antes “uno hace como que trabajan y los alumnos hacen como que estudian” pero al final los resultados no son los más idóneos (Pitayo, 2018).

Basificaron el año pasado como a cuatro compañeros; antes de basificarlos daban el alma por la escuela, los basificaron y ya ahora están quietecitos y yo digo, no, eso no puede ser verdad, entonces al sentirse ya muy seguros desde el ámbito laboral y económico, dejan de hacer cosas, pero ya lograron la base y ahora ya, entraron ah y bueno (Márquez, 2018b).

Finalmente, para el período 2017-2018, asumió la administración de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, Julián García Espinosa con el reto de posicionar nuevamente la Normal en el Estado de México, de difundir la formación normalista y de promocionar la institución al trascender fronteras con la inserción de estudiantes a las dos licenciaturas; así como de ampliar las fronteras académico-culturales con la gestión de convenios internacionales con instituciones de nivel superior como el caso del convenio firmado entre la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl y la Escuela Normal Superior de Manizales, institución colombiana de carácter público en el nivel tecnológico, con énfasis en educación preescolar y educación de básica secundaria.

Epílogo: notas crítico/perspectivas de la formación de maestros en la Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl

Es importante señalar que el presente artículo presenta, de manera resumida, algunos aspectos del devenir histórico educativo que consolidaron la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl debido a los límites del artículo; por ende, el trabajo de ninguna manera contempla detalladamente todos los aspectos que desarrollan esos amplios y complejos procesos.

A modo de colofón, la Escuela Normal número uno de Nezahualcóyotl inicialmente se consolidó para formar maestros en educación básica pero, con el transcurrir de momentos coyunturales, con el paso por políticas públicas cada vez más capitalistas, con reformas educativas más laborales que académicas; naturalizó, progresivamente, desde el transitó por modalidades y especificidades disciplinares -en tiempos intencionados para suplir necesidades contextuales- un perfil de maestro con formación pedagógica y didáctica, desde la licenciatura en educación física que la sobreviene hoy.

Texto que procura para el lector, percibir un tiempo histórico desde la conciencia de los tiempos cortos o coyunturales propios de cada legislación, acuerdo, sistema o programa, que marcaron la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl; tiempos llenos de trazabilidades, de esfuerzos y vicisitudes a lo largo de la vida institucional, que, en conclusión, naturalizaron procesos curriculares dadas las situaciones

cotidianamente vividas, tanto por maestros como por estudiantes y comunidad en general.

El camino hacia el perfeccionamiento de la formación normalista gradualmente presentó diferentes formas de reconocimiento social que se tergiversaron, con el transcurrir del tiempo, al estar en contravía pedagógica con las intenciones iniciales de instauración; políticas educativas con tintes inicialmente de emancipación rural que fueron desvirtuados a través de procesos de masificación e instrucción exclusivamente áulica y que, finalmente, se centralizaron en un nacionalismo intencional, soterrado, de maestros globalizados.

La Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, desde su origen, ha sido administrada y concebida extrínsecamente por el macrocurrículo, a partir del marco nacional, con diferentes acciones encaminadas, entre otros, hacia la modernización de la educación con base en la Ley General de Educación (1993), desde donde se reglamentaron planes nacionales de desarrollo, programas para la modernización educativa, sistemas nacionales de actualización y superación profesional; y desde iniciativas del gobierno estatal, quienes dentro de la misma lógica nacional, plantearon planes estatales de desarrollo educativo, planes de fortalecimiento, planes de apoyo a la calidad y transformación de la educación Normal, normas generales de control escolar, reformas curriculares de la educación básica en sus diferentes modalidades; las que conjuntamente han entramado lógicas microcurriculares de realización.

Conjuntamente, la institución educativa ha estado marcada intrínsecamente, en mayor o menor medida, por las administraciones en cabeza de los directores y del equipo de docentes, quienes han hecho de ella lo que hoy se conoce como Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl; institución que evidencia un decreciente proceso de actualización y capacitación de maestros, especialmente en las últimas administraciones, al tener en su planta base un alto porcentaje de ellos con mínimos niveles académicos, hasta inferiores con respecto al nivel ofertado para las diferentes licenciaturas; sumado a ello, exiguos trayectos de investigación liderados por profesores frente a su quehacer educativo, difusión y extensión académica; aunque el aumento en la matrícula estudiantil de los últimos años, se podría traducir como avance social con incipientes tintes de recuperación de prestigio socio académico.

En tanto que la formación docente ha implicado para la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, transformaciones académicas, pedagógicas, didácticas, culturales y hasta sociales que le han significado ascensos en la construcción de su identidad magisterial; en ese sentido, la formación normalista se consideraría el primer escalón dentro de los ciclos propedéuticos, dado que estudios de posgrado de la mano de cursos, diplomados, seminarios, talleres, entre otros, se ubicarían en peldaños superiores encaminados a la actualización permanente de la formación.

Referencias

- Amador, J. C. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: Modernización de los Centros Escolares y Profesionalización de los Maestros*. Documento de Trabajo No. 74. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Asencio, L. G. (2018). *Entrevista, comunicación personal*. Nezahualcóyotl, Estado de México, México, 14 de septiembre
- Blanco, E. G. (2017). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad*

escolarizada. México: Secretaría de Educación Pública; Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación

Blanco, E. G. (2015). *Normas Generales de Control Escolar relativas a las instituciones formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación

Bolaños, G. (2018). *Entrevista, comunicación personal*. Nezahualcóyotl. Estado de México, México, 12 de septiembre

Cardoso, C. F. S. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. España: Crítica Barcelona.

Centro de Estudios de las Finanzas Públicas. (diciembre de 2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Escenarios, Programas e Indicadores*, CEFP 096. México: Comité del Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.

CIEES. (5 de noviembre de 2010). *Guía de autoevaluación*. Archivo historial. Nezahualcóyotl, Estado de México, México: Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior -CIEES-; Licenciatura de Educación física.

Colegio de Directores. (2001). *Las Normales Forman e Informan*. Gaceta(1), 1-4.

Departamento de Educación Normal. (marzo de 1998). *Prácticas Pedagógicas. Documento Normativo*. Toluca, Estado de México, México: Departamento de Educación Normal.

Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. (2 de agosto de 2008). *Programa Anual de Trabajo. Programa 2008-2009*. Nezahualcóyotl, Estado de México, México: Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. (30 de marzo de 2009). *Programa Anual de Trabajo. Programa 2009-2010*. Nezahualcóyotl, Estado de México, México: Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Estrada, F. J. (julio-agosto de 2002). *Transformar el Normalismo: en la Educación del siglo XXI*. Magisterio(6), 4-13.

Figuerola, L. M. (mayo- junio de 2002). *Reforma de la Educación Normal de 1997; Dilema: Modernidad y Tradición*. Magisterio(5), 12-16.

Fuentes, L., Rodríguez I., M., & Morales P., M. E. (mayo-junio de 2002). *La educación Normal en México*. Magisterio(5), 4-11.

Gobierno del Estado de México. (29 de julio de 2003). *Acuerdo. Para la Prestación de Servicios Profesionales en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl*. Nezahualcóyotl, Estado de México, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente.

Hernández, G. (septiembre- octubre de 2001). *El Normalismo en el Estado de México*. Magisterio, 1, 32-38.

J.M. (7 de septiembre de 2018). *Entrevista. Comunicación Personal*. Nezahualcóyotl, Estado de México, México.

Loaiza, Y. E., Pineda, Y. L., & Arbeláez, N. (2014). *Debate pedagógico: el maestro de las Escuelas Normales de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano*. Manizales: Universidad de Caldas.

Lobato, J. L. (20 de febrero de 2003). Oficio. Archivo historial de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. México: Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Profesiones; Dirección de Autorización y Registro Profesional; Departamento de Instituciones Educativas.

Lobato, J. L. (24 de mayo de 2005). Oficio. No. DIEN/O304/2005 de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. México: Dirección de Autorización y Registro Profesional.

Márquez, I. (2018a). Captura de datos del Departamento de Control Escolar. Archivo historial. Nezahualcóyotl, Estado de México, México: Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Márquez, I. (2018b). Entrevista. Comunicación Personal. Nezahualcóyotl, Estado de México, México.

Medrano, V., Ángeles, E. & Morales, M. A. (2017). La Educación Normal en México. Elementos para su Análisis: Estadísticas e Indicadores Temáticos. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-.

Medrano, A. (14 de febrero de 2003). Oficio. Archivo historial de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. México: Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social; Subsecretaría de Educación básica y Normal, Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente.

Molina, E. (abril de 2005). Una mirada al pasado de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. Tu tiempo y tu espacio. Aprender a enseñanza, enseñar a aprender. Órgano de información y difusión, 1(0), 31-34.

Muñoz, M. (marzo de 2014). El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las escuelas normales de México. Revista de Educação e Humanidades(5), 77-97.

Navarrete, Z. (julio-diciembre de 2015). Formación de Profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 7(25), 17-34.

Peñuelas, H., Molina M., E., Cruz S., H. J., & Silva T., A. (2003). 30 aniversario. Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, 1973-2003. Nezahualcóyotl, Estado de México, México: Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Pitayo, A. C. (12 de septiembre de 2018). Entrevista. Comunicación Personal. Nezahualcóyotl, Estado de México, México.

Poder Ejecutivo del Estado de México. (2 de junio de 1993). Reglamento escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México. Gaceta del Gobierno(104).

Salinas, C. (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación. México, México: Congreso de los Estados Unidos Mexicanos.

Salinas, C., Zedillo, d. L. & Gordillo, E. E. (19 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional. Para la Modernización de la Educación Básica. Ciudad de México, México: Congreso de los Estados Unidos Mexicanos; Secretaría de Educación Pública; Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Sánchez, H. (2004). La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México. Tesis para optar el título de magister. México: Universidad Iberoamericana.

Secretaría de Educación Pública. (1 de octubre de 1999b). Acuerdo número 261. Por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (11 de mayo de 2000a). Acuerdo número 268. Por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación preescolar. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (11 de mayo de 2000b). Acuerdo número 269. Por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (16 de noviembre de 2001). Acuerdo número 304. Por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592. por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (Continúa en la Tercera Sección). México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2 de agosto de 1999a). Acuerdo número 259. Por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2012a). Acuerdo número 649. el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2012b). Acuerdo número 650. por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2003). Manual de organización. Escuelas Normales del Estado de México. Estado de México, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente.

Secretaría de Educación Pública. (21 de septiembre de 2000c). Acuerdo número 284. Por el que se establece el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (27 de octubre de 2004a). Acuerdo número 348. por el cual se determina el programa de Educación Preescolar. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (3 de diciembre de 2004b). Acuerdo número 349. por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Especial. México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (30 de diciembre de 2010b). Acuerdo número 569. Por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. México, México: Diario Oficial.

Secretaría de Educación Pública. (7 de septiembre de 2009). Acuerdo número 494. Ppor el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los

Programas de Estudio para la Educación Primaria (Continúa en la Cuarta sección). México, México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (abril de 1994). Análisis y perspectivas de la formación y actualización docentes. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Toluca, Estado de México, México: Dirección General de Educación; Subdirección de Educación Técnica, Media Superior y Superior; Departamento de Educación Superior.

Secretaría de Educación Pública. (abril de 1997). Propósitos y Orientaciones Académicas de los Planes de Estudio. para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica: Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales. México: Secretaria de Educación Básica y Normal; Reunión Nacional de rectores de las Escuelas Normales.

Secretaría de Educación Pública. (agosto de 1991). Reglamento General. Escuelas Normales. Toluca, Estado de México, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; Dirección General de Operación Educativa.

Secretaría de Educación Pública. (junio de 2007). Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de México. Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal -PEFEN 1.0-. México: Gobierno de México.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Registro de licenciaturas ante profesionales 2009-2010. Archivo historial de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. Nezahualcóyotl, Estado de México, México.

Secretaría de Educación Pública. (septiembre de 1996). Documento de Trabajo. Lineamientos Generales para las Escuelas Normales. Estado de México, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; Dirección General de la Educación; Dirección de Educación Técnica, Media Superior y Superior Estado de México.

Secretaría de Gobierno México. (12 de febrero de 1996). Programa de Desarrollo Educativo. Diario oficial de la Federación. México: Secretaría de Gobierno México.

Secretario de Educación Pública. (2010a). Acuerdo número 540. por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria (Continúa en la Tercera Sección). México, México: Diario Oficial de la Federación.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (enero de 1998). De la Escuela Normal. Gaceta(O).

Villegas, M. (diciembre de 2005). Una mirada a la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. Tu tiempo y tu espacio. Aprender a enseñanza, enseñar a aprender. Órgano de información y difusión(1), 28-42.



Investigación narrativa. Pensamiento decolonial normalista

Narrative research. Decolonial *normalista* thinking

Marlén Rátiva Velandia¹⁷

Secretaría de Educación
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

marave01@gmail.com

José Rubens Lima Jardimino¹⁸

Universidade Federal de Ouro Preto
Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

jrjardilino@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3099>

DOI : 10.25965/trahs.3099

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: La narrativa de los maestros está permeada por varios años de experiencia docente, de vida personal, saberes e imaginarios, siendo el punto central de nuestro artículo el develar los saberes de los docentes normalistas, desde el pensamiento decolonial, quienes participan en un proceso de investigación iniciado en Brasil y que incluyó a Colombia. En el presente artículo abordaremos el caso de tres maestros. Su base metodológica parte de la entrevista, pasa por el análisis del corpus, la triangulación y finaliza con la interpretación. El corpus recolectado se analizó a partir de las categorías formativo (saberes pedagógicos), profesional (saberes de la profesión) y quehacer docente (saberes de la docencia). Concluimos que la mirada colonial está inmersa en las narraciones, producto de la formación de los maestros en las Escuelas Normales entre 1940 y 1970, sin embargo, en el análisis se devela que los maestros normalistas a partir de sus experiencias personales, profesionales y laborales han construido sus propios saberes e imaginarios sobre la formación y profesión docente.

Palabras clave: colonialidad, formación normalista, Investigación narrativa, pensamiento decolonial, saberes

Résumé : Le point central de notre article est de montrer les connaissances des enseignants normaliens, issus de la pensée décoloniale, qui participent à un processus d'enquête qui a débuté au Brésil et qui inclue la Colombie, aussi leur récit est-il marqué par leurs années d'expérience d'enseignement, leur vie personnelle, leurs connaissances et leurs imaginaires. Nous aborderons, ici, le cas de trois enseignants. La méthodologie suivie est celle de l'entretien, passe par l'analyse du

¹⁷ Docente investigadora Grupo de Investigación HISULA-Uptc. Docente Secretaría de Educación de Bogotá.

¹⁸ Docente investigador. Researcher ID G-5256-2016

corpus, la triangulation et se termine par l'interprétation. Le corpus collecté est analysé à partir des catégories formatives (connaissances pédagogiques), professionnelles (connaissances du métier) et pédagogiques (connaissances de l'enseignement). Nous concluons que le regard colonial est immergé dans les récits, produit de la formation des enseignants dans les Écoles Normales, entre 1940 et 1970. Cependant, notre analyse montre que c'est à partir de leurs expériences personnelles et professionnelles que les enseignants normaliens ont construit leurs connaissances et leurs imaginaires, confortés par la formation qu'ils ont reçue et leur profession en tant qu'enseignants.

Mots clés : colonialité, formation normaliste, recherche narrative, pensée décoloniale, savoirs

Resumo: A narrativa dos professores é permeada por vários anos de experiência de ensino, vida pessoal, conhecimento e imaginário. O ponto central deste artigo é desvendar o conhecimento de professores normalistas, a partir do pensamento decolonial, a partir da participação deles em um processo de investigação iniciado no Brasil, que inclui a Colômbia. Neste artigo, abordaremos o caso de três professores. A base metodológica parte da entrevista, passa pela análise do corpus, a triangulação e termina com a interpretação. O corpus coletado foi analisado nas categorias formação (conhecimento pedagógico), profissional (conhecimento da profissão) e práticas de ensino (conhecimento de ensino). Concluímos que o olhar colonial está imerso nas narrativas, produto da formação de professores nas Escolas Normais entre 1940 e 1970; no entanto, na análise, revela-se que os professores normais de suas experiências pessoais, e de práticas profissionais têm construído seu próprio conhecimento e imaginário na formação e na profissionalidade docente.

Palavras chave: colonialidade, formação normalista, pesquisa narrativa, pensamento decolonial, conhecimento

Abstract: The narrative of teachers is permeated by several years of teaching experience, personal life, knowledge and imaginary. The central point of our article is to unveil the knowledge of normal teachers from a decolonial thinking and from those who participated in a research process initiated in Brazil that included in Colombia. In this article we will address the case of three teachers. Its methodological basis starts from the interview, goes through the analysis of the corpus, the triangulation and ends with the interpretation. The collected corpus was analyzed from the formative (pedagogical knowledge), professional (knowledge of the profession) and teaching tasks (teaching knowledge) categories. We conclude that the colonial gaze is immersed in the narratives, product of the training of teachers in the Normal Schools between 1940 and 1970, however, in the analysis it is revealed that normal teachers from their personal, professional and work experiences have built their own knowledge and imaginary on the training and teaching profession.

Keywords: coloniality, normalist training, narrative research, decolonial thinking, knowledges

Introducción

El método narrativo inaugurado en las Ciencias Sociales como alternativa a la concepción positivista de las investigaciones en el siglo xx, conforme nos indican Nóvoa y Finger (2010), promueve un giro metodológico en las herramientas de investigación en las Ciencias Sociales clásicas. Desde la Escuela de Annales, cuando Bloch (1929) abrió una grieta en la ciencia histórica para permitir el diálogo con la Ciencias Sociales y agregado con la imperia en los fenómenos más cercanos, en tiempo y espacio, de la experiencia humana (política, social y económica) fueron abriéndose varias perspectivas en las ciencias en búsqueda de alternativa al método cartesiano-positivista de las humanidades. De ahí en adelante, no solamente el presente, sino el cotidiano, las trayectorias individuales y colectivas, por medio de los fenómenos y prácticas sociales buscarán las particularidades de lo micro-social y su interlocución con el colectivo en las investigaciones de las humanidades.

Los cambios se sucedieron en varios campos del conocimiento. En los estudios de las ciencias de la educación, en especial, en las investigaciones sobre la formación de maestros, estos elementos se tornaron claves para tal campo investigativo. Como nos ha dicho Souza (2006), “Ahora es posible “agrupar términos como autobiografía, biografía, relato oral [...] y narrativas de formación como despliegue desde la historia oral. Las investigaciones en educación han elegido [...] las narrativas de formación como fuentes de la investigación” (Souza, 2006: 23). Entonces, cuando hablamos y narramos nuestras experiencias empezamos a encontrar otros sentidos al quehacer docente, diversas miradas ayudan a la comprensión de nuestras acciones, decisiones, sentires y pensamientos. Coincidimos con Arias y Alvarado (2015), al manifestar que:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias y Alvarado, 2015: 172).

A partir de esta propuesta, el presente artículo aborda la narración de tres maestros que nos compartieron sus conocimientos y saberes que se fueron construyendo a partir de las relaciones con otros, de su formación docente, de su experiencia docente y de su relación familiar. Nuestro objetivo es el develar los saberes de los docentes normalistas partiendo de la premisa de que el quehacer docente y los maestros en esencia, producen conocimiento, el cual es epistemológicamente válido, “por lo que requieren de un diálogo con el llamado conocimiento universal, para construir argumentos que permitan enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que solo la ciencia produce conocimiento, mientras que la práctica solo lo aplica” (Mejía, 2015: 25).

En la primera parte, abordaremos la perspectiva teórica sobre el enfoque decolonial que nos permitirá luego situar a los maestros (Brasil y Colombia), quienes de manera generosa nos compartieron sus experiencias de vida, rodeadas de anécdotas, felicidad, orgullo y esperanza. Lamentamos que el texto escrito limite las emociones, la expresividad, la alegría y los sentimientos que se hacen evidentes en el tono de voz, en sus rostros y la carga emocional, que a pesar de la distancia y del uso de pantallas producto del aislamiento, se puede sentir, vivenciar y disfrutar. Tratando

de ser fiel a las narraciones, se realizan las transcripciones, sin otra pretensión más que, la de acercar al lector un poco más a los relatos.

En la tercera parte, presentaremos fragmentos del corpus recolectado y su análisis abordado desde la formación docente en las décadas del cuarenta, sesenta y setenta del siglo xx, tiempo en el que los maestros que hacen parte de esta investigación estuvieron estudiando en las Escuelas Normales. La cuarta parte, correspondiente a los hallazgos en el que los relatos develan el saber de los maestros normalistas. Otro análisis que se realiza, está en el develar los rasgos de la colonialidad, como producto de la formación eurocéntrica, que está arraigada y “concentra su potestad en por lo menos cuatro áreas o ejes entrelazados [...] colonialidad del poder, [...] colonialidad del saber, [...] colonialidad del ser y [...] colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma” (Walsh, 2008: 136-138). Que para nuestro análisis será desde la colonialidad del saber y del ser.

I. El enfoque decolonial

Durante el siglo XIX países como Brasil, Chile y Colombia enviaron a Europa y Estados Unidos a algunos representantes para que identificaran las dinámicas de las Escuelas Normales (por considerarse avanzadas y gozar de buena reputación), su conformación, organización y pedagogía, para luego, implementar aquello que fuera considerado exitoso y novedoso. De esta manera, la formación de maestros se fundamentó a partir de las teorías que provienen de dichos países, se implementaron algunas prácticas y se contrataron maestros de Alemania y Estados Unidos para que dirigieran las escuelas o enseñaran en ellas.

La mirada hacia los países del norte y el desconocimiento de los aportes y saberes propios han sido la constante en la formación de los maestros; como lo indica Díaz (2010) “[...] los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos [...]” (Díaz, 2010: 224) que estructuran y organizan el sistema educativo imitando aquello considerado de calidad, dejando a un lado la diversidad de los territorios y sus propias dinámicas.

Desde la perspectiva decolonial, se observa a un sistema educativo centrado en ideas, postulados y planteamientos ajenos a la realidad, que reproducen desde la colonialidad del poder (Quijano, 2007) el racismo, la negación del saber propio de las comunidades, la invalidez del saber frente al europeo, “formas de dominación y explotación sexuales, políticas, económicas, espirituales, lingüísticas [...]” (Vargas, 2009: 52); prácticas que la Universidad y las Escuelas Normales se han encargado de reproducir y por ende a validarlas.

Al respecto, Lander (2000, como se citó en Castro y Grosfoguel, 2007) manifiesta que las universidades se han encargado de realizar una “*reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000:79) y esto a su vez, en muchos casos, ha sido replicado por los maestros en las aulas de clase en la totalidad del sistema educativo, sin una reflexión crítica sobre los hechos, lo cual conlleva a una reiteración, propagación en la sociedad y naturalización.

Entonces, no solamente hablamos de la colonialidad del poder, sino que se identifica en el sistema educativo lo que denomina Castro (2007) “la estructura triangular de la colonialidad” (Castro, 2007:79) conformada por “la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber”. (Castro, 2007:79-80), que para Donoso (2014) hacen referencia respectivamente a:

[...] geopolítica del conocimiento que instituye y hace prevalecer la visión de mundo del dominador, [...] estructura global de poder creada a partir de la idea de raza, [...]

violencia física, conceptual y espiritual sobre los pueblos para destruir su identidad y abortar su voluntad de cambiar el mundo (Donoso, 2014:54).

A esto se le añade la propuesta de Walsh (2008) al mencionar la existencia de la “colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma” (Walsh, 2008:138) referida a la anulación de las creencias ancestrales; las tradiciones de los pueblos afro, indígenas, ROM; la relación del ser humano con la madre naturaleza y la desaparición de comunidades indígenas. Una colonialidad en la que prevalece la explotación de los recursos naturales con fines políticos, comerciales, recreativos, lucrativos e individualistas.

II. Maestros normalistas, experiencias de vida

Estando en la tarea de encontrar maestros normalistas, formados en escuelas normales entre los años cuarenta y setenta, tiempo en el que las Escuelas Normales existían en Brasil y, en Colombia superaban las doscientas. Tuvimos la fortuna de dialogar con una pareja, matrimonio pedagógico de 39 años de convivencia y 41 de conocerse, y con una maestra de Brasil, egresada de la Escuela Normal de señoritas en Mariana, Minas Gerais.

Se trata de tres maestros cuya formación docente inició en las Escuelas Normales del lugar de residencia y continuó en la universidad. Han dedicado gran parte de su vida a la educación formando a niños, adolescentes y jóvenes. Gozan de reconocimiento por sus aportes, dedicación y compromiso en el quehacer docente.

1. Hebe Maria Rôla Santos – Mujer, Normalista, Poetisa y defensora de la causa de la educación y cultura en Mariana, Brasil

Es una maestra muy conocida en la ciudad, con más de sesenta años de carrera docente. Fue formada en la Escuela Normal y después pasó a ser profesora de la misma escuela. Con 89 años, ahora jubilada, trabajó a lo largo de su carrera profesional en las escuelas de básica primaria de la municipalidad y en la Provincia de Minas Gerais. En las escuelas de estudios secundarios impartió clases de lengua portuguesa. De igual modo, en los años ochenta con la llegada de la Universidad Federal de Ouro Preto a Mariana, por su reconocimiento y competencia, fue invitada por el Departamento de Lingüística de la Universidad a asumir la Cátedra de lengua portuguesa y lengua y cultura francesa. Hoy es profesora emérita de la universidad, fue miembro de la Academia de Letras de Minas Gerais y embajadora universal para los círculos universales de embajadores de la paz.

Su formación es muy sólida, la cual fue realizada cerca de la finca de donde vivió con sus padres, en una Escuela Normal de Señoritas (fundada en 1902) administrada por las monjas vicentinas francesas, quienes llegaron a Brasil en marzo de 1849 y al año siguiente empezaron el proyecto educacional “Mientras aprendían el portugués, las monjas visitaban los pobres y enfermos. El Colegio Providencia, antes de la Casa Providencia, se volvió la cuna de las Hijas de la Caridad en el país” (hermana Edvanir Leôncio Lopes, Jornal Estado de Minas, 2012).

La maestra Hebe se formó en un ambiente sólido de conocimientos humanitarios y comprometido con las personas, desde ese locus formativo se puede comprender su pensamiento pedagógico. Inicialmente, quería ser abogada para defender a todos los que necesitaran justicia, esto debido a que “no teníamos esclavos en la finca, pero vi en otros rincones que la gente sufría demasiado” (Hebe). A los quince años cuando

tuvo la experiencia con los niños comprendió que era la labor docente la que definiría su vida profesional. Dice; “Yo comencé a ver que era tan buena para enseñar y comencé a estudiar mucho para ser una profesora digna, porque un profesor que no estudia está predestinado a ser considerado un mal profesor” (Hebe).

Recuerda con mucho aprecio y considera que la marcaron en su labor docente aquellos estudiantes que se caracterizaron por su lucha y persistencia, en sus palabras; “Aquellos que tenían dificultades, que luchaban, luchaban heroicamente para llegar al fin de los cursos, y hasta contribuir para la manutención de la familia, esos me marcaron más hasta hoy, me da una felicidad verlos trabajando en las escuelas” (Hebe).

2. Gloria Marlene Cabrera Mora y Jorge Alirio Muñoz Vallejo. Matrimonio pedagógico

Él llegó de vacaciones a Túquerres y allí la conoció, ambos egresados de Escuelas Normales. Él de la Escuela Normal en Icononzo en Tolima, en 1973. Ella del Instituto Normal Teresiano en Túquerres, Nariño, finalizó sus estudios en 1980, desde pequeña tuvo claro que quería ser profesora: “En mis juegos de niña, cogía un tablerito y me ponía a enseñar, mis estudiantes eran los vecinos” (Gloria Marlene), en su familia hay varios docentes. Cuando se conocieron, Jorge Alirio, ya era docente de profesión, influenciado por sus hermanos quienes eran docentes, especialmente uno de ellos por ser docente en Escuelas Normales del país. Trabajó primero en Sapuyes (Nariño), luego pasó a Túquerres (Nariño) como docente en el Colegio San Luis Gonzaga, en el 74. Se conocieron cuando Gloria Marlene era estudiante en la Escuela Normal, decidieron casarse en 1981.

En 1973, Jorge Alirio pasó a ser docente en propiedad de la planta Nacional como profesor de Historia, Democracia y Geografía, y Gloria Marlene en 1987 con el departamento en el colegio San Juan Bosco, ejerciendo como docente en Básica Primaria. Debido a la reorganización realizada por el Ministerio de Educación Nacional, el Colegio San Juan Bosco pasó a ser sede del colegio San Luis Gonzaga; lo que les permitió ser docentes en la misma institución educativa. Ambos son licenciados en Ciencias Sociales y Jorge Alirio es especialista en Cuencas Hidrográficas.

Su formación en la Escuela Normal fue diferente debido a que Jorge Alirio estudió en una Escuela cuya dirección no estuvo a cargo de religiosas, caso contrario para Gloria Marlene quien fue formada bajo los preceptos de las hermanas Carmelitas. Jorge Alirio en la actualidad es jubilado, mientras que Gloria Marlene trabaja con un grupo de treinta y cinco (35) niños de grado tercero de primaria en el Colegio San Luis Gonzaga. Ella goza de reconocimiento en su comunidad porque se ha destacado en la enseñanza de la lectura y la escritura; cientos de niños al continuar sus estudios en la básica secundaria han sido reconocidos por ser excelentes lectores.

Jorge Alirio, a quien sus estudiantes le reconocen el trabajo realizado con ellos, la experiencia de acercarlos a la realidad, de hacerles ver la importancia de lo que se está aprendiendo, los argumentos de pensamiento distinto, la oportunidad de ver aquello que no aparece en los libros y los aprendizajes para la vida que hacen ver de otra manera la realidad.

Ambos manifiestan su orgullo y felicidad por haber tenido la oportunidad de formar y educar a sus propios hijos, Jorge Alirio lo manifiesta en su relato;

La enseñanza en primaria la recibieron por parte de mi esposa, ese es el orgullo que nosotros tenemos de haberlos

tenido como maestros y enseñarles. Gloria, las primeras letras y yo en mi materia, que era Ciencias Sociales. Influidos en la formación de nuestros hijos. Les inculcamos el hábito de la lectura desde pequeños (Jorge Alirio).

El ser padres de familia y al mismo tiempo profesores de sus propios hijos implicó diferenciar los espacios de interacción en el colegio y en el hogar, brindar otro tipo de lecturas en casa, lo cual contribuyó a que ellos tuvieran una “visión diferente, progresista, socialista” (Jorge Alirio).

III. La formación docente en las décadas del 40, 60 y 70

Las Escuelas Normales en Suramérica comparten algunas características como la adopción del método lancasteriano, comisión de un representante para viajar a Europa y Estados Unidos con el fin de conocer el funcionamiento de las Escuelas, contratar maestros de otros países, en lo pedagógico funcionaron bajo las propuestas de Lancaster, Pestalozzi, Rousseau, Comenio, Herbart, Decroly y Montessori; incluso el cierre, establecido para otorgarle a las universidades o institutos especializados la formación de los docentes, así como ocurrió en Alemania en 1920 y España en 1970.

Algunas investigaciones realizadas en el cono sur dan cuenta de lo anterior abordando la historia de las escuelas (Alarcón, 2012; Díaz y Chávez, 1990; Escolano, 1982; Figueroa, 2016; Loaiza, 2016; Lima, 2008; Lima y Seraphim, 2016; Mansilla, 2018; Rátiva, 2016 y 2018) en lo referido a conformación, consolidación y su desaparición. Otras sobre el currículo, pedagogía, práctica pedagógica, evaluación y formación docente (Báez, 2004 y 2005; Figueroa, 2000; Figueroa y Londoño, 2014; Lima, 2010; Rátiva, 2019a y 2019b).

De allí, se identifica que es Brasil en 1971 el primer país de Suramérica que cierra las Escuelas Normales a través de la Ley 5692, determinando que los docentes debían tener el título de licenciatura plena, el cual solamente era otorgado por las Universidades. Sin embargo, la formación de maestras y maestros para la enseñanza primaria y jardín infantil se dio en las Escuelas hasta 1996, fecha de la nueva Ley de Educación en Brasil (Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional –LDBEN 9394/96) la cual determinó que la formación de todos los maestros de la Educación Básica Nacional sería en la Universidad.

Por otro lado, en las décadas del 40, 60 y 70 en las Escuelas Normales se formaba a los maestros bajo los postulados de Pestalozzi quien proponía que el objeto de la educación era la sabiduría humana y la educación debía realizarse desde los valores, el goce, la diferencia, la paz y la armonía, lo cual se hace evidente en palabras de Gloria Marlene quien manifiesta que en la Escuela se brindaba:

[...] una educación integral, especialmente en valores, más religiosa, las monjitas eran más estrictas en su forma de enseñarnos, nuestra personalidad especialmente, nos educaban de forma como ellas lo practicaban, en cuanto a los uniformes, al comportamiento, la pedagogía con los niños, todo eso nos inculcaban las hermanas carmelitas, especialmente valores. Los docentes impartían todas esas formas de enseñanza. María Montessori y Pestalozzi fueron los autores que estudiamos en nuestras clases (Gloria Marlene).

La educación bajo los preceptos de las hermanas Carmelitas era rigurosa, exigente, de compromiso con la sociedad. Algo muy similar manifiesta la maestra Hebe al

referirse a la educación que recibió de las monjas vicentinas francesas en la Escuela Normal de Mariana.

Para el caso de Jorge Alirio, a pesar de no haber estudiado en escuela religiosa su educación tuvo relación con ésta, más aún por ser estudiante interno y la formación se diferenció con la de su esposa, porque:

La educación religiosa era un poco menor, asistíamos a misa, obviamente, los domingos (por ser interno) nos llevaban uniformados y bien presentados al templo, allá nosotros íbamos a misa. Entonces la educación, recuerdo que era, sí, especialmente en tener mucha dignidad, personalidad, valores para cuando uno es practicante (Jorge Alirio).

Todos coinciden en que su formación tuvo grandes aportes a su conocimiento sobre qué hacer, cómo hacerlo y qué saber para desempeñarse como docentes. La práctica empezó en los grados de básica primaria hasta secundaria;

Yo también comencé a practicar desde tercero de primaria, cuarto y quinto, a veces me daban primero, porque también, ya en primero es diferente, enseñarles las letras, enseñarles los primeros números, todo eso es diferente. Cuando practicábamos, en primero teníamos que hacer hasta el más mínimo material, pedagógico. Por ejemplo, yo iba a enseñar las vocales eso tenía que hacerlas lógicamente bien diseñadas en todos los modelos PALMER que nos enseñaban a nosotros. En cambio, los niños de tercero, algunos ya podían leer, mejor escribir, entonces la práctica era un poco diferente (Jorge Alirio).

Desde sus aportes, se identifica que la práctica cambia según el grado de enseñanza, pero es allí, en la diversidad en que el maestro va perfeccionando su labor, va comprendiendo las dinámicas, se va apropiando del conocimiento necesario para desempeñarse, amplía las estrategias y metodologías; desarrollándose saberes desde lo pedagógico, la profesión y el quehacer docente. Para Hebe la profesión docente ha tenido varios cambios entre ellos destaca;

Los profesores eran muy valorados por la familia, a pesar de que el salario no era muy bueno. Los padres, las familias daban a los profesores pleno derecho de facilitar la educación para los niños, (...) hoy vemos a los padres que quieren orientar a los profesores en la pedagogía, veo mucha dificultad para trabajar con determinados alumnos, en nuestro tiempo los alumnos eran más dóciles (Hebe).

IV. Hallazgos

1. Saberes de los maestros normalistas

A partir de las narraciones de los maestros participantes, identificamos saberes que Tardif (2004) propone cuando habla del desarrollo profesional de los docentes. Entre ellos están: práctico (condicionado al servicio de la acción), interactivo (modelado por las interacciones), social (construido con diversas fuentes) y heterogéneo (diferentes conocimientos y formas de saber hacer).

El saber social construido a partir de las diversas fuentes; entendidas como autores, teorías y datos, informa sobre qué se enseñaba y cuál era la prioridad de la

educación. Al preguntar por los teóricos que fueron estudiados y referenciados durante su formación se reconocen a Montessori, Pestalozzi, Herbart y Decroly, cuyas propuestas fueron diseñadas y pensadas en y para los contextos en los que ellos se desenvolvían, pero que al implementarlas en el contexto latinoamericano no tuvieron los mismos resultados debido a la carencia de material, la poca formación docente, la inadecuada infraestructura y la baja inversión en educación. Este es solamente, un ejemplo, que ha sido recurrente en el sistema educativo, se invierte en la búsqueda de alternativas, se exportan propuestas y se imponen bajo el pretexto de mejorar las condiciones.

Jorge Alirio, con una postura crítica manifiesta “El profesor de fundamentos nos daba conocimiento de todos esos grandes pedagogos que existieron en Francia y aquí en Colombia muy pocos, que yo recuerde. No, de Colombia no recuerdo. Eran pedagogos europeos, esos sí nos los daban a conocer” (Jorge Alirio).

En la narración, recrea su historia como estudiante y su vivencia como docente, siendo consciente de la influencia colonial ejercida en la educación, lo que se enseñaba dependía del conocimiento que se producía en Europa, sin dar crédito a lo que estaba sucediendo en el cono sur. Esta misma postura fue la que le permitió formar a sus hijos con otro tipo de pensamiento y brindar a los estudiantes otras posibilidades de ver la realidad, como lo mencionó anteriormente a través de diversas lecturas que cambiaban la visión. Desde la perspectiva colonial se descarta:

[...] la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual” (Walsh, 2008: 137).

Por ende, son considerados como válidos en nuestra sociedad y que junto con la colonialidad del ser terminan descartando, eliminando, rechazando al otro; son los estereotipos que tenemos y seguimos repitiendo. Desde esta concepción, es como se ha visto al docente, para el caso colombiano del decreto 2277 de 1979, a los normalistas frente a los licenciados, al docente de primaria frente al de bachillerato y el universitario, al maestro que trabaja en zona rural frente al de la zona urbana, a la Escuela Normal frente a la universidad.

Con respecto a esta última, desde esta visión colonizadora, el Ministerio de Educación Nacional propuso a través del Decreto 3012 de 1997 la celebración de convenios con universidades para ofrecer el Programa de Formación Complementario que permitiría continuar formando maestros. Se identifica que es desde la supremacía de la universidad, donde solo es posible que los maestros se formen, investiguen y divulguen conocimiento.

Sin embargo, consideramos vital mencionar que los maestros normalistas han sido reconocidos por tener una verdadera vocación para la docencia, entendida como la disposición, agrado e interés por el acto de educar y formar, de generar en el ser humano la sensibilidad, la conciencia y la actitud para acceder al conocimiento, apropiarlo y transformarlo. Para Gloria Marlene “esa era una verdadera vocación, porque desde muy pequeña he tenido claro que me gustaba ser maestra, requería de bastante trabajo, de bastante esfuerzo, dedicación, para formar y transformar a nuestros pequeñitos, ¿para qué? para que sean unos buenos ciudadanos” (Gloria Marlene).

En sus palabras se hace evidente el saber práctico el cual está condicionado a la naturaleza de la labor docente, es decir, el servicio que se presta al otro y el deseo de transformar. El deseo de transformar al sujeto es entender la educación como una liberación, “como dicen muchos pedagogos, la educación debe ser liberadora, una educación viendo objetivamente las cosas” comenta Jorge Alirio. En este mismo sentido Hebe le apostó a la enseñanza de la lectura y la escritura, pensada como un acto de empoderamiento y liberación, que transforma al sujeto en su actuar y pensar debido a que, en sus palabras: “el que sabe leer va a poder defenderse por sí mismo. Aprendiendo el uso del lenguaje escrito, creo que se defienden” (Hebe). Por ende, llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad, conlleva a una experiencia diferente y a su vez la apropiación y comprensión de un mundo que está a su alcance, en el cual, él es partícipe. Desde esta perspectiva, es su apuesta de maestra, “la formación de buenos ciudadanos” (Gloria Marlene).

Este conocimiento sobre el uso de la escritura y la lectura para empoderarse y liberarse pasó previamente por largas jornadas de reflexión sobre lo que estaba sucediendo en la profesión docente, en la práctica pedagógica y en la cotidianidad. La conciencia de cambiar y transformar se convirtió en un acto de revolución que ellos mismos reconocen como uno de los aportes que los docentes pueden realizar cuando se trata de cumplir con su labor, de esta manera y como lo manifiestan Restrepo y Rojas (2010) “[...] la acción pedagógica es fundamental para formar sujetos revolucionarios comprometidos con la creación y re-creación, y allí la labor del educador es fundamental” (Restrepo y Rojas, 2010:57).

En ese mismo sentido, el saber práctico como proceso pasa por diferentes etapas que permiten ir modelando una estructura, una forma, un proceder, un actuar y que conlleva a un hacer, pero en este proceso se realiza una intervención generalmente dada en la interacción con otros, el medio, un par o un superior, es el saber interactivo que es reconocido por Jorge Alirio desde su experiencia en la Escuela Normal de Icononzo y que considera debe darse en las aulas:

Dentro de la normal existían dos modalidades, unos que eran internos y otros externos. Yo era interno. A veces, había un poco de rivalidad porque, nosotros allí, los internos, estábamos unos diez del mismo curso, entonces nos ayudábamos y planeábamos, realizábamos el material. En cambio, los externos que venían de sus casas (trabajaban solos), nosotros les llevábamos un poco más de experiencia (Jorge Alirio).

Este se reconoce como un segundo aporte brindado por los docentes normalistas, en la búsqueda hacia el reconocimiento del saber del otro, el cual se logra a través de las mediaciones, por ende, la educación como práctica y el saber práctico, mediado por las interacciones del sujeto con el medio y todo lo que éste le ofrece debe potenciarse para adquirir la experiencia, los conocimientos y buscar la transformación. Tanto maestros como estudiantes han estado en la dinámica del trabajo individual, solitario y aislado negando la oportunidad de construir en conjunto, de aprender con el otro, de llegar a consensos; convirtiéndose en un nicho propicio para “la explotación, la dominación, el control y el conflicto” (Vargas, 2009: 52).

Otro de los hallazgos está desde el saber Heterogéneo referido a los diferentes conocimientos y formas de saber hacer. Se van adquiriendo, aprendiendo, desarrollando y afianzando a partir de la interacción entre el docente y el conocimiento, docentes y estudiantes, entre pares. Los tres maestros opinan al respecto:

El conocimiento es el que se tiene de la vida, de los libros, de todas las experiencias acumuladas, de los familiares y de la comunidad en general (Hebe).

Desde mi formación en la normal, los que estábamos en el tercero de normal, nos reuníamos y realizábamos todo el material para los que iban a dictar en los diferentes grados, ahí íbamos conociendo más, de otras materias, temáticas, veíamos las cosas desde otros puntos de vista, desde la diversidad. Todos formulábamos las preguntas de lo que estábamos enseñando (Jorge Alirio).

El trabajo en grupo también se realizaba, las preparaciones de los temas, carteleras. Así el día que tocaba la práctica ayudábamos a las compañeras para preparar las clases y hacer el respectivo material. Había colaboración y muchos aprendizajes. Los conocimientos que tenemos son aprendidos de los niños, de los compañeros, de los rectores, coordinadores (Gloria Marlene).

En el saber heterogéneo los tres maestros dan cuenta de que la enseñanza en los diversos niveles es diferente, Gloria Marlene al trabajar con los niños utiliza muchos dibujos, imágenes, pinturas, para explicar las temáticas, mientras que Jorge Alirio con los jóvenes explicaba a través de la palabra, la relación con el contexto y algunas imágenes. Aunque “cada uno tiene su forma, su método de enseñar, de aplicar la pedagogía en sus respectivas aulas de clase” (Jorge Alirio), rescatan que el aprendizaje se da en conjunto con el otro; quien aporta un saber que es válido y del cual se puede aprender, es un saber que transita de la experiencia con sus compañeros, familia, amigos y el contexto. Desde este análisis realizado por los maestros, el conocimiento no se descalifica, se aprovecha, se vuelve parte del diario vivir, se incorpora a los eventos de clase y se apropia. Además de establecer el reconocimiento del otro, de sus aportes, de sus pensamientos. Acto contrario a lo que se planea desde la colonialidad del ser “[...] conlleva a la idea que los otros no piensan, no conocen y por tanto no son [...]” (Vargas, 2009: 53) siendo este otro de los aportes que desde la narración nos dejan los maestros; concluyendo que la persona que tiene conocimiento tiene más poder y se puede defender en cualquier campo, “Lo más importante es el conocimiento y la formación del estudiante como un buen ciudadano y como una gran persona, que las Ciencias Sociales sea humanística” (Gloria Marlene).

En esta dinámica coincidimos con Mejía (2015) en que “Los procesos de intervención social y los conocimientos locales y populares sean organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción” (Mejía, 2015: 25). De esta manera reconocemos el saber de los maestros normalistas, sus aportes, su interés por brindar mejores condiciones tanto a los niños y jóvenes como a los futuros maestros, hecho que reconoce Hebe desde su experiencia como formadora de maestros cuando decidió “capacitar a los maestros para trabajar en la primaria y la secundaria y ser el enlace, tanto que fue mi vida” (Hebe).

Esas situaciones han permitido que los maestros normalistas reconozcan el papel de la Escuela Normal en su formación, en el desempeño de su labor y que esos saberes han estado presentes a lo largo de su vida profesional, saberes que se van perfeccionando, reproduciendo “socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana y tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción” (Mejía, 2015: 25) empoderándolos en su oficio, en el ámbito escolar, local, nacional e internacional.

Los relatos de los tres maestros, Jorge Alirio, Gloria Marlene y Hebe, aportan a la discusión referida a que “el maestro reconoce sus procesos de autoformación, los mismos que enriquecen su práctica y construyen una propuesta de aprendizaje y formación colaborativa, entendida como proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con otras maestras y maestros” (Mejía, 2015: 32) y que desde lo vivido tienen mucho que aportar en la formación de otros de maestros, en la construcción del conocimiento de la labor docente, de la práctica pedagógica; siendo referentes válidos en el análisis, interpretación y discusión dentro del ámbito educativo.

V. Conclusiones

La investigación narrativa aporta a la reflexión del quehacer docente, para nuestro caso, los maestros se confrontan con el pasado, el presente y su futuro. Su pasado evidencia la formación desde una pedagogía colonizada centrada en el conocimiento europeo que por aquella época era el referente para la formación docente de los maestros del cono sur. Desde el saber social, práctico, interactivo y heterogéneo analizado en las narraciones se evidencia que a pesar de haber sido formados desde una postura eurocéntrica, esto fue cambiando con el transcurrir del tiempo, en el desarrollo de la práctica docente, en la formación complementaria y en la interacción con otros; como ellos lo mencionan transformaron su realidad y la de aquellos con quienes compartieron sus conocimientos, para esto encontraron en la lectura y la escritura sus mejores aliados.

En la narración de los normalistas partícipes en la investigación que presentamos en este artículo, se identificó el deseo de transformar al sujeto (estudiante) y para lograrlo comprendieron que su papel era fundamental. Dicha conciencia de cambiar y transformar fue considerada como un acto de revolución que ellos mismos fueron desarrollando a medida que reflexionaban durante su experiencia docente y no como producto de su formación en la escuela normal entre los años cuarenta y setenta. En esa apuesta por el cambio, establecieron que al utilizar el contexto para la exploración, la ampliación de saberes, la inserción de situaciones reales en el aula, no solamente posibilitaba experiencias con mayor sentido y significado sino que la interacción con el medio potenciaba sus conocimientos y todos participaban valorando sus comentarios. Con esto, la estructura de poder ejercida por el maestro se distribuyó entre los estudiantes entregándoles la responsabilidad, empoderándolos a través de la palabra hablada o escrita y visibilizándolos a partir de los aportes.

El sistema educativo tiene una gran responsabilidad en la implementación y difusión de prácticas con rasgos de la colonialidad; se observa el rechazo por lo regional al implementar experiencias que provienen de otras latitudes; al decretar que para ofrecer el título de normalista solamente es posible a través de convenio con una universidad; para el caso de Brasil al cerrar las escuelas y dejar la formación de docentes exclusivamente a las universidades; las prácticas de algunos maestros que se distinguen por la repetición, la memorización, la copia y el silencio al interior de las aulas, evitando a toda costa que los estudiantes piensen, propongan, debatan y asuman una actitud crítica. Esto conlleva a que se piense en una verdadera transformación del sistema, de la formación de los docentes y a una mayor conciencia ética y política de los maestros en la formación de los futuros ciudadanos.

Para lograr la transformación es necesario reconocer que hay fuerzas de poder que reprimen, ignoran, explotan, niegan y controlan, y que esto debe ser cambiado; pensar en revisar las maneras de enseñar, para qué enseñar y qué enseñar; establecer currículos propios para las comunidades afro, aborígenes, raízales, ROM,

evitando a toda costa la homogeneidad a través de un currículo único como ocurre en muchos países; rescatando y reconociendo los ideales, las ideologías, las creencias y las costumbres de las comunidades, y empoderando al maestro como agente imprescindible en la formación de ciudadanos críticos, propositivos y que busquen alternativas para resolver las diversas problemáticas.

Finalmente, una constante en las narrativas es de reconocidas marcas. Todos están envueltos en una pedagogía humanista y con huellas de la cultura de la cristiandad religiosa, fruto de sus procesos de formación bajo la pedagogía católica de los colegios y escuelas normales en el continente sudamericano característico del siglo xx. Reconocemos en ellos, que sus apuestas fueron las de formar buenos ciudadanos, transformar sus vidas y contribuir desde la escuela a mejorar las condiciones de todos aquellos que pasaron y continúan pasando por sus aulas, incluidos sus propios hijos.

Referencias

Alarcón Meneses, L. (2012). “Maestros y escuelas normales en el caribe colombiano durante el Régimen Federal”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 155-182. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1624

Arias Cardona, A.M. y Alvarado Salgado, S.V. (2015). “Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos”. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Báez Osorio, M. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870 - 1886*. Tunja: Publicaciones e imprenta, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Báez Osorio, M. (2005) "Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de Maestros en el Siglo XIX". *Revista EccoS* 7(2), 427-450. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>

Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (79-91). Siglo del Hombre Editores.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103879:Decreto-2277-de-Septiembre-14-de-1979>

Decreto 3012 de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86205.html?_noredirect=1

Díaz, C. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades” *Tabula Rasa*, 13: 217-233. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>

Díaz, M. y Chávez, C. (1990). “Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto”. *Revista Educación y Cultura*, 20, 15-26.

Donoso Miranda, P. V. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina: ¿Transformación de la geopolítica del conocimiento? *Temas de nuestra américa* 30(56), 45-56. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6417>

Escolano Benito, A. (1982). "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, 269, 55-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1961>

Figuroa, C. (2016). "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-181. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4370

Figuroa, C. y Londoño, C. A. (2014). "La Escuela Normal Superior y los tests en Colombia". *Revista Praxis y Saber*, 5(10), 245-265. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a13.pdf>

Figuroa Millán, L. (2000). "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XXX*, 1, 117-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>

Jornal Estado de Minas - Educação. (2012). Periódico de la Provincia de Minas Gerais. https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/03/03/internas_educacao,281243/primeira-escola-feminina-de-minas-gerais-comemora-162-anos.shtml. Recuperado el 10 de julio de 2020.

Ley 9394 de 1996. Directrices y Base de la Educación Nacional -LDBEN. Recuperado de <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/39/ley-ndeg-93941996-directrices-base-de-la-educacion-nacional>

Lima Jardimino, J. R. (2008). "Houve uma Escola Normal Superior na América Latina?: O caso Brasil e Colômbia". *Revista de Historia de la Educación Colombiana*, 11, 95-108. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1033>

Lima Jardimino, J. R. (2010). Formação de Professores na América: Notas sobre História comparada da Educação no século xx. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2, 54-67. Recuperado de <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/13>

Lima Jardimino, J. R. y Seraphim Pedruzzi, J. (2016). A Escola Normal de Ouro Preto - um percurso marcado por crises e reestruturações (1835-1852). *Cadernos De História Da Educação*, 15(2), 679-699. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36088>

Loaiza Zuluaga, Y. E. (2016). "Origen de las Escuelas Normales en el departamento de Caldas". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26) 47-70. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4365

Mansilla Sepúlveda, J. G. (2018). "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883 - 1920". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 57-86. Recuperado de

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/8574

Mejía, M. R. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 15-38. Recuperado de <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.2>

Nóvoa, A. y Finger, M. M. (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo, SP: Palus.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (93- 126). Siglo del Hombre Editores. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Rátiva Velandia, M. (2016). "Las Escuelas Normales en Suramérica "El normalismo en vía de extinción" Colombia ¿cómo estamos?". *Revistas Hojas y Hablas*, 13, 169-178. Recuperado de <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>

Rátiva Velandia, M. (2018). "Escuela Normal Colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones Pedagógicas y administrativas". *Revista Praxis* 14(1), 7-22. Recuperado de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/2537>

Rátiva Velandia, M. (2019a). *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1847-2010*. Tunja, Editorial: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.19053/978-958-660-343-0.1>

Rátiva Velandia, M. (2019b). "La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010". *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 11(22), 111-124. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/285/221>

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial universidad del Cauca.

Souza, E. C. A (2006). "Arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação". *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Vargas, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de otra economía. *Otra economía*, 3(4), 46-65. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/61.pdf>

Walsh, C. (2008). "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa*, 9, 131-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>



Enseñar a enseñar: una aproximación a la obra. *Yo, profesor*

Teaching to teach: an approach to the work. *I, a teacher*

Santiago López R.

Escuela Normal Superior de Caldas
Manizales, Caldas, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-9980-9736>

elsanto2313@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3246>

DOI : 10.25965/trahs.3246

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: Este texto intenta acercar al lector a la obra *Yo, profesor*, a las ideas que provocaron su origen, su estructura y su temática. También pretende reflexionar acerca de la enseñanza en las escuelas normales y de los retos que deben enfrentar los docentes normalistas como formadores de educadores proactivos y comprometidos con su sociedad. En cierto tono autobiográfico el autor expone sus vivencias como docente normalista, escritor y músico; a su vez, se muestran en este texto las reflexiones en torno a la misión más compleja de la docencia: “enseñar a enseñar”.

Palabras clave: docencia, códigos comunicativos, Escuelas Normales, educación, guitarra, categorías gramaticales, tildes

Résumé : Ce texte est un essai destiné à faire connaître l'ouvrage *Moi, professeur* au lecteur; ce qui a motivé sa conception, sa structure, son thème. Il se veut aussi une réflexion sur l'enseignement imparti dans les écoles normales et les défis auxquels les professeurs normaliens doivent faire face en tant qu'éducateurs dynamiques et engagés dans leur société. Par le biais de l'autobiographie, l'auteur retrace ses expériences à la fois en tant que normalien, écrivain et musicien et nous fait part de ses cogitations sur la mission la plus complexe qui soit de l'enseignement: « apprendre à enseigner ».

Mots clés : enseignement, codes de communication, École normale, éducation, guitare, catégories grammaticales, accent

Resumo: Este texto procura aproximar o leitor da obra *Eu, Professor*, das ideias que lhe deram origem, sua estrutura e seu tema. Visa também refletir sobre o ensino em escolas normais e os desafios que os professores normalistas devem enfrentar como educadores proativos e comprometidos com a sua sociedade. Em certo tom autobiográfico, o autor expõe suas experiências como professor, escritor e músico normalista; por sua vez, este texto apresenta reflexões sobre a mais complexa missão do ensino: “ensinar a ensinar”

Palavras chave: ensino, códigos comunicativos, Escuela normal, educação, violão, categorias gramaticais, sotaque

Abstract: This text tries to bring the reader closer to the work *I, teacher*, to the ideas that caused its origin, its structure and its theme. It also aims to reflect on teaching in normal schools and the challenges that normalistas teachers must face as

proactive educators who are committed to their society. In a certain autobiographical tone, the author exposes his experiences as a normalista teacher, writer and musician; at the same time, this text shows reflections on the most complex mission of teaching: "teaching to teach".

Keywords: teaching, communicative codes, Escuela normal, education, guitar, grammatical categories, accent

Yo, normalista

Mi ciudad es pequeña, no somos más de 450.000 personas, no es un portento comercial o industrial, no tenemos rascacielos ni tenemos una gran infraestructura. Manizales, mi ciudad, es una localidad universitaria, un centro estudiantil. Tenemos cinco universidades de calidad nacional e internacional y muchas instituciones educativas de todo talante, incluyendo dos escuelas normales dedicadas a la formación de los futuros docentes de Colombia. Podría decirse que nuestra mayor virtud es la vocación académica.

Una de estas instituciones es la Escuela Normal Superior de Caldas, fundada en 1910. Como todas las Escuelas Normales, tiene como misión formar docentes. Su larga historia obliga a la excelencia, y he intentado responder a este llamado de la mejor manera.

Mi historia y la historia de la Escuela Normal Superior de Caldas confluyeron en el año 2015. Después de ser nombrado en propiedad mediante concurso público de méritos debía elegir una institución en la cual enseñar; como he dicho anteriormente, Manizales tiene muchas instituciones públicas de calidad como el Instituto Técnico Francisco José de Caldas, el Colegio de Cristo o el Instituto Universitario de Caldas, del cual soy orgulloso egresado. Sin embargo, la Escuela Normal Superior de Caldas ofrecía para mí un reto: enseñar a enseñar. Tomé la decisión luego de sopesar cuidadosamente las opciones.

El aspecto más apasionante de este constante “enseñar a enseñar” es la práctica pedagógica, un proceso en el cual nuestros estudiantes deben orientar clases con el acompañamiento de un docente titular. Las clases están dirigidas a alumnos de básica primaria, desde preescolar a grado quinto. Los docentes practicantes deben presentar la planeación de sus clases, una vez aprobada esta planeación deben orientar las actividades propuestas. Posteriormente, y como paso final, el docente acompañante realiza una retroalimentación señalando aspectos por mejorar. Este proceso, en el caso de los estudiantes de IV semestre, aspirantes al título de normalista superior, se repite sin pausa durante seis meses.

Tuve la fortuna de acompañar a un docente practicante en mi segundo año de labores. Una tarde cualquiera este joven diligente, atento e inteligente se me acercó, en su rostro se advertía cierta angustia; sin duda, algún predicamento daba vueltas en su mente. “Profesor, ¿Usted cree que yo sirva para esto?”, me dijo de repente.

La pregunta me sorprendió, tenía una excelente relación con el chico y había alabado su trabajo en varias ocasiones. Entonces recordé una conversación que habíamos sostenido la tarde anterior, en ella había yo criticado duramente una de sus clases. El tema orientado no era dominado en su totalidad por el practicante, ni se habían desplegado las herramientas didácticas indicadas.

“Yo pienso que sí sirve ¿Usted qué piensa?”, repliqué. Su respuesta me dejó perplejo: “Ser como usted quiere es muy difícil, profesor”. Mentalmente repasé cada una de las palabras que le había dicho, quería entender cuál de ellas le había hecho pensar que no estaba calificado para la labor de enseñar. Yo nunca había intentado, conscientemente, hacer que el docente practicante que tenía a mi cargo fuera como yo deseaba que fuese, entendía que con mi exigencia lo estaba motivando, al parecer no era el caso.

En ese momento descubrí la magnitud de la empresa que tenía por delante. Ciertamente, los docentes de las escuelas normales podemos arruinar una brillante carrera docente con nuestras palabras o guiar por el camino del éxito a una mente capaz. ¿Cuál es el límite exacto entre exigir intelectualmente y causar frustración?

¿Brindamos a nuestros estudiantes las herramientas necesarias y suficientes para que sean lo mejor que pueden llegar a ser? ¿Estamos preparados para enseñar a enseñar?

Estas preguntas, aún hoy, siguen sin respuesta; enfrentarse a ellas diariamente requiere disciplina y paciencia, pero sobre todo autocrítica. He aquí el reto permanente de un docente normalista: enseñar a enseñar obliga a la exigencia y a la reflexión constantes.

Después de compartir opiniones y experiencias con el docente practicante de mi historia, durante todo su proceso de práctica, asistí a su graduación. Estando allí sentado, viéndole recibir su merecido diploma como normalista superior, pensé que para corregir algunos de los pocos errores que había yo identificado en su quehacer era necesario brindarle herramientas metodológicas claras, no solo palabras bien intencionadas. Ese fue el primer momento en el que me propuse escribir un libro para profesores en formación como él, un libro que les brindase luces acerca de lo que debe hacerse o debe evitarse a la hora de enseñar. No sabía por dónde empezar, pero la semilla estaba sembrada.

Soy licenciado en música de la Universidad de Caldas, el instrumento que me llevó a elegir ese pregrado fue la guitarra. Esta ha sido parte de mi vida desde los 13 años, he enseñado lo poco que sé de este maravilloso instrumento a muchas personas; de cierta manera, siempre había creído que dedicaría mi carrera docente a la enseñanza musical y guitarrística. Sin embargo, al llegar a la Escuela Normal Superior de Caldas las plazas para docente de educación artística-música ya habían sido ocupadas por algunos talentosos compañeros. Las directivas valoraron mi conocimiento gramatical y mi poco talento para escribir, y decidieron que orientara la asignatura de lengua castellana. Estaba lejos de la música.

No obstante, mi inclinación hacia lo musical me llevó a entrometerme en algunas clases de guitarra y pude observar los enormes vacíos técnicos en la interpretación del instrumento. Pude observar malas posturas, esfuerzos innecesarios y un parcial desconocimiento de la lectura y escritura de la música.

Ya que dichas clases no hacían parte de mi asignación académica y que corregir a mis compañeros no hace parte de mis funciones laborales, decidí incluir en el texto, aquel que me había propuesto crear, una sección acerca del aprendizaje de la interpretación de la guitarra. Recordé paso a paso la manera en que aprendí a tocar y la manera en que fui corrigiendo errores, siguiendo los consejos de mis maestros. Quien enseña debe recordar constantemente los aspectos que representaron dificultad en cualquier proceso de aprendizaje que haya llevado a cabo, así será más fácil ayudar a sus estudiantes a superarlos cuando estos se presenten.

Consignando estas dificultades técnicas propias fui creando un pequeño método, una herramienta metodológica que ponía a consideración de mis compañeros cada tanto. Sin duda, sus aportes fueron vitales en la construcción de lo que posteriormente llamé *Programa de estudio para la interpretación de la guitarra*, texto que describiré más adelante.

Este método requiere una segunda parte, diseñada para los estudiantes de grado once, que abordará temáticas como armonía básica aplicada a la guitarra y composición de canciones sencillas aplicada a la enseñanza de diversas temáticas.

Escribo de manera asidua desde hace unos 10 años, mi primer libro fue *Guillermo Rendón G: 5 obras de cámara y trazos biográficos*, como trabajo final de mi pregrado en música. Luego escribí *El hombre y su relación con la música*, una reflexión filosófica acerca del fenómeno sonoro musical, como trabajo final de mi posgrado en

filosofía. He escrito cuentos y artículos para un periódico local llamado La Patria. Lo último que escribí es una novela intitulada *Cuando todos comenzaron a flotar*.

Sin embargo, nunca me he considerado un escritor. He leído las palabras escritas por Cortázar, Gabo, Borges, Camus, Hemingway, Carrasquilla y muchos otros... en honor a la verdad, no encuentro relación alguna entre su oficio y el mío. Yo escribo, pero no soy escritor, lo mío es narcisismo provinciano. Yo soy un chico pobre de barrio, nací en una casa con piso de tierra, no recibí una formación literaria férrea, no tengo familiares influyentes ni vengo de una casta de escritores, todos mis antepasados han sido trabajadores ejemplares, pero ni uno solo se ha dedicado a la escritura profesionalmente. Sin embargo, con todo en contra, hay algo en mí que me impulsa a escribir. Aunque sepa que no tengo ni la formación ni el talento necesarios para igualar a los gigantes que he mencionado, siento que debo plasmar mis ideas en el papel.

Siento también que debo ligar de alguna manera todas las habilidades que he desarrollado a lo largo de mi formación y mi ejercicio profesional. Alguna vez me pregunté: ¿Cómo podría hacer coincidir mi vocación literaria con mi carrera docente?

Esta lucha constante por escribir con un mínimo de coherencia, esta lucha permanente en contra de mis limitaciones me ha permitido desarrollar ciertas estrategias para superarlas. Por otro lado, la labor docente me ha permitido observar los problemas de mis estudiantes a la hora de comunicar sus ideas de manera escrita. Muchas de esas equivocaciones y limitaciones son las mismas que he experimentado, así que la conclusión es lógica: si los errores y tropiezos de mis estudiantes se parecen a los que yo he ido enfrentado y superando con algún éxito, entonces debería compartirles mi manera de enfrentarlos. Así confluyen mi vocación literaria y mi vocación docente.

Sin embargo, esto requería un método, un paso a paso. No podría corregir a cada uno de los 200 estudiantes que tengo a cargo, menos podría corregir individualmente cada error de los 1.000 estudiantes de la Escuela Normal Superior de Caldas. Un texto de carácter metodológico que se ocupara de mejorar el uso de algunos aspectos sintácticos de la lengua castellana escrita debía unirse al método, casi terminado para entonces, acerca de la interpretación de la guitarra.

Así nació *De categorías y tildes*.

Mientras trabajaba en *De categorías y tildes* surgió *Carta a un aprendiz de profesor*. Este escrito es producto de una de mis clases, mis estudiantes de grado noveno querían saber cuál había sido mi motivación para dedicarme a la docencia, cuestionamiento que, como se imaginaran ustedes, suele ser recurrente en una Escuela Normal. La pregunta que hizo las veces de disparador fue la siguiente: ¿Qué debo hacer para ser un buen profesor?

Uno de mis estudiantes expresó esta duda en mitad de la clase, me dejó sin palabras. Alguna vez escuché que considerarse buen profesor es el primer paso hacia la resignación y la mediocridad, así que le dije a mi estudiante que yo mismo no era un buen profesor y que por lo tanto no estaba capacitado para responder. Sin embargo, la duda quedó en el aire y todos en el aula quedamos a la expectativa.

Dediqué dos días a la redacción de un texto que ayudara a resolver esta duda, me enfrentaba a temas espinosos, a saber: la definición de “buen profesor”, el papel del docente en la sociedad, la finalidad de la labor docente y la difícil cuestión de profesar el conocimiento adquirido sin entrar en fatuidades.

El resultado de este esfuerzo reflexivo fue socializado con el grupo de estudiantes que, con sus dudas, fomentó su creación. Las amables correcciones de mis alumnos fueron incluidas en el texto final. No hay mejor crítico que quien tiene la intención de comprender tus ideas.

Esa es la historia que precede a mi obra, en cada una de sus secciones. A continuación, resumiré para ustedes el contenido de mi libro:

La preocupación por los códigos en la obra “Yo, profesor”

Yo, profesor es un compendio de diversas estrategias metodológicas que pretenden facilitar la lectura y la escritura de los códigos necesarios para la comprensión de diversos conceptos propios de la interpretación de la guitarra, la correcta acentuación de las palabras y las categorías gramaticales. Contiene también un llamado a las mentes jóvenes que se interesan por la docencia como camino de vida. El trabajo está dividido en tres secciones, a saber:

- **Carta a un aprendiz de profesor**, reflexión acerca del papel de los profesores en la sociedad y un llamado a la disciplina y al rigor intelectual propio de la labor docente. Es un texto dirigido a aquellos que aspiran a desempeñarse laboralmente como profesores.

- **Programa de estudio para la interpretación de la guitarra**, es un método sencillo dirigido a los estudiantes de décimo grado de la Escuela Normal Superior de Caldas que se acercan a la guitarra como parte de su práctica instrumental aplicada a su práctica pedagógica. Consta de tres módulos, cada uno dividido en tareas cognoscitivas, que contemplan intensidad horaria, logro a alcanzar y ejercicios prácticos. Este texto reproduce íntegramente, a manera de homenaje, la “Carta a un joven intérprete”, de mi maestro Guillermo Rendón G. Escrito que, sin duda, brindará una profunda enseñanza a aquel que decida dedicarse al ejercicio de la música, sea profesional o recreativo su afán.

- **De categorías y tildes**, es un texto enfocado en solucionar algunas dificultades que se observan en el ejercicio de la lectura y la escritura de la mayoría de los estudiantes de grado sexto a grado once. Estas dificultades son de orden sintáctico, así que el correcto uso de las tildes y la comprensión de las categorías gramaticales son las temáticas abordadas.

Más allá de esta descripción formal de mi obra quisiera abordar el fondo de *Yo, profesor*, sus motivaciones y su esencia.

Los docentes de las Escuelas Normales nos enfrentamos a un reto que exige el mayor de los compromisos: enseñar a enseñar. Estar a cargo de la formación de futuros docentes es una labor monumental que supera, por mucho, las habilidades de un profesor promedio. Por esto, entiendo que los textos diseñados para mejorar la práctica docente son muy necesarios en esta labor. “Yo, profesor” es una de estas herramientas metodológicas, pensada para profesores; es un texto que indica a los docentes cada paso que deben seguir para alcanzar los logros en las temáticas propuestas.

No se equivocan quienes afirman que un docente es un profesional de la comunicación. Es un ser humano que, a través de la palabra y toda clase de actos comunicativos, lleva información desde su mente al pensamiento de alguien más, ayudando a transformar dicha información en conocimiento. Por lo mismo, se hace vital que el docente se exprese correctamente, de manera escrita u oral. El futuro docente debe hacer llegar sus ideas a otros con total claridad, además, debe garantizar que el receptor sepa descifrar el código comunicativo empleado. La

preocupación por la lectura y la escritura de códigos como condición para la comunicación exitosa está presente a lo largo de *Yo, profesor*.

Uno de estos códigos es el castellano escrito. Es frustrante para los docentes actuales observar que, a pesar de sus esfuerzos, la pobre comprensión de lectura de los estudiantes persista. Yo creo que una de las causas de esta falta de comprensión de lo leído se debe a la poca apropiación de los códigos utilizados en el proceso de lectura y escritura. A manera de ejemplo: si el estudiante no sabe diferenciar una palabra con tilde de otra similar perderá el contexto y su hilo conductor se habrá roto.

No basta, entonces, que el estudiante aumente la cantidad de tiempo que dedica a la lectura, esta lectura debe ser más eficiente para evitar la pérdida de la motivación. He comprobado, a través de mi trabajo de campo, que los estudiantes que comprenden mejor las normas ortográficas entienden con mayor facilidad lo leído; esta es una conclusión lógica, si se quiere, pero es el fundamento pragmático de mi obra. En este orden de ideas, las tildes y demás virgulillas del castellano se estudian y se apropian mediante la realización de ejercicios breves y concisos. También las categorías gramaticales, que son portadoras de información en sí mismas, se explican con actividades cortas.

Un principio metodológico transversal en toda mi propuesta de enseñanza es evitar los términos complejos. Comenzar una clase escribiendo en la pizarra un título del tipo: “La conjugación de los verbos”, es un error; pues la mención de la palabra *conjuguar* debería ser el último paso, imagino una clase en la cual el estudiante aprenda a transformar los verbos según sus necesidades comunicativas y que su docente le informe al final de la misma que lo que acaba de hacer es *conjuguar*. Empezar con un término desconocido es complicar e invitar al fracaso a una bien intencionada labor educativa.

Otro principio metodológico es la repetición constante de las temáticas. Enseñar las normas del tildado en los ciclos de básica primaria y dar por sentado que los estudiantes ya poseen este conocimiento es un error histórico del sistema educativo colombiano. Propongo repetir estos contenidos anualmente, según cada profesor lo considere pertinente dentro de sus clases.

Otro sistema de códigos comunicativos que se aborda es la notación musical, en el *Programa de estudio para la interpretación* de la guitarra se analizan diversas maneras de escribir y leer la música, a saber: la notación tradicional y la tablatura. La primera es herencia de la práctica musical occidental, sus inicios pueden rastrearse hasta la lectura y escritura del canto gregoriano, aproximadamente hacia el siglo IX. La segunda es una innovación norteamericana del siglo XX.

Se abordan ambas debido a la popularización de la tablatura en épocas recientes y la facilidad que brinda a los neófitos a la hora de aproximarse a la lectura de la música; sin embargo, es necesario aclarar que la lectura de partituras abona el camino de todo estudiante, no solo en la interpretación de la guitarra sino en la comprensión de la práctica musical en general.

El uso continuo de la guitarra en el aula de clase es importante para fomentar la disciplina, la atención y un sano ambiente de aprendizaje. La Escuela Normal Superior de Caldas, a lo largo de sus 110 años de labor educativa ha visto en la práctica musical un elemento clave en la formación de docentes. El docente normalista debe entender la guitarra como herramienta didáctica, pero debe evitar caer en simplificaciones excesivas, creer que con un bajo nivel interpretativo basta para orientar sus clases lo puede llevar al error. En lugar de ello, ha de mostrarse

dispuesto a superar sus límites e intentar convertirse en el mejor guitarrista que pueda ser, para brindar educación musical de calidad a sus estudiantes.

El *Programa de estudio para la interpretación de la guitarra* está diseñado para los estudiantes de grado décimo, quienes se enfrentan a su segundo ciclo de prácticas docentes. El programa comienza desde el nivel básico y lleva al estudiante disciplinado hasta la ejecución a dos guitarras de una pieza perteneciente al ámbito estético del blues norteamericano de la primera mitad del siglo XX. En el programa se incluye la audición de algunas de las obras para guitarra más representativas, como preludio al cultivo de la apreciación musical, tan necesaria en esta época de globalización de la estupidez, en la que parece que cualquier adefesio sonoro puede ser catalogado como música.

Es así como el estudio de diversos códigos comunicativos se entrelaza con la formación de docentes normalistas en el libro *Yo, profesor*, un intento de quien esto escribe por aportar a la forja de docentes activos intelectualmente. También es un esfuerzo que pretende aportar al crecimiento intelectual colectivo de la nación.

Les invito a leer mi obra y espero que lo aquí expuesto les permita aproximarse a ella de una mejor manera.

Conclusión

A manera de epílogo quisiera transcribir algunas líneas de mi texto *Carta a un aprendiz de profesor*. Quisiera que sea objeto de honda reflexión y que juntos, como comunidad académica intentemos resolver una duda que persiste en mí desde que empecé a enseñar: ¿Cuál es la labor última del docente?

Sabemos que debemos orientar nuestras clases con rigor académico, cumplir un horario, ser responsables, ser respetuosos, estar preparados intelectual y físicamente, expresarnos correctamente... pero creo firmemente que éstas son meras formas, son condiciones primeras sin las cuales no podría alguien pisar un aula de clases en calidad de profesor, pero el fondo permanece oculto para mí.

¿Cuál es la función de los profesores? No creo que sea enseñar solamente; el ser humano está diseñado para transmitir su conocimiento y cualquier persona está en la capacidad de enseñarle a otros, sea cual sea su nivel educativo; de hecho, nuestros jóvenes reciben enseñanzas de la internet, de sus padres, de su ambiente. Creer que somos los profesores los únicos que les enseñamos algo es creer en ilusiones vanas.

Siendo así, ¿Para qué habitamos el planeta los profesores?

Carta a un aprendiz de profesor

Fragmento

¿Has caminado por las calles de los barrios pobres de tu ciudad? ¿Has visto la pobreza moral y material en la que están sumidos tus hermanos de especie? ¿Has visto cuán profundo ha caído el nivel intelectual de casi todo nuestro pueblo, inmerso en el fanatismo y la banalidad? ¿Has visto cuánto daño puede causar una clase gobernante envanecida y corrupta a nuestra gente?

Si no lo has hecho, si no lo has visto, si no has pensado en esto ni lo has vivido... no sabes para qué estás estudiando.

La educación es una herramienta de promoción social, defender ese sagrado principio será tu labor, tu profesión, tu ocupación y la razón de tu existencia de hoy en adelante. Cada

persona que ayudes a formar intelectualmente va a ser un esclavo menos, piensa en eso. Defiende siempre los valores supremos de la justicia y la equidad, no interesa tu tipo de vinculación laboral, no interesan las amenazas del poder, no importa nada cuando se trata de defender los derechos de tus estudiantes, los de tus compañeros o los tuyos, no calles ante la injusticia, no seas un profesor entre muchos, sé lo mejor que puedas llegar a ser (López R., 2019: 9).

Santiago López R.
Manizales, agosto de 2020

Referencias

López R, S. (2019). *Yo, profesor*. Manizales, Colombia: *Editorial Escuela Normal Superior de Caldas*



Una taza de café, el frío paisaje juninense y una escuela normalista por acreditar

A cup of coffee, the cold landscape juninense and a *normalista* school to be certified

Dora Cristina Enríquez López¹⁹

Escuela Normal Superior
Junín, Cundinamarca, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0682-525X>

cryssall@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2807>

DOI : 10.25965/trahs.2807

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: La Escuela Normal Superior de Junín - ENSJ, ubicada en el municipio de Junín, Cundinamarca, requería superar el proceso de acreditación propuesto por el decreto 1490 de 2008. Al llegar como rectora, encontré un alto nivel de incertidumbre dado que aún no se había empezado la sistematización de evidencias con relación a este proceso. De los trece ítems a evaluar, de acuerdo con la estrategia del semáforo implementada para la verificación de los mismos, cuatro se encontraban en verde, los demás, en matices de naranja y rojo. Supe entonces que venía un trabajo arduo para todo el equipo, pero que a la vez sería una oportunidad para renacer pedagógicamente como Escuela Normal Superior. Con la implementación de las estrategias, el compromiso del equipo y el liderazgo pedagógico de mi parte, se logró la anhelada acreditación de la ENSJ por ocho años. Dejando a su vez, el desgaste por los procesos pedagógicos, comunitarios, administrativos, operativos y muchos más a cargo del rector de una Escuela Normal Superior, acentuando también, la sobrecarga de una gestión pedagógica en todo su potencial y la soledad ante el panorama institucional, el frío paisaje juninense y la ausencia del Estado.

Palabras clave: Escuela Normal Superior, acreditación, ciclo complementario, interdisciplinarietàad, gestiones institucionales, sobrecarga laboral

Résumé : L'école normale supérieure de Junín (ENSJ), située dans la municipalité de Junín, Cundinamarca, devait passer le processus d'accréditation proposé par le décret 1490, de 2008. À mon arrivée en tant que directrice de l'ENSJ, j'ai constaté que l'équipe dont j'avais la responsabilité était très préoccupée par la mise en place de cette procédure dans la mesure où, sur les treize items qui allaient être évalués selon la stratégie des « feux signalisation » mise en place, quatre étaient en vert, les autres en orange et rouge. Je sus alors qu'un travail acharné nous attendait, mais qu'en même temps, ce serait l'occasion pour notre école de renaître en tant qu'École Normale Supérieure. La mise en œuvre des stratégies, l'engagement de l'équipe et mon leadership pédagogique, permirent l'obtention de l'accréditation souhaitée et ce, pour huit ans. Les processus pédagogiques, les mécanismes administratifs et

¹⁹ Rectora Escuela Normal Superior de Junín

opérationnels et bien d'autres encore dont nous nous servîmes à cette occasion eurent sur nous des répercussions conséquentes, mais plus encore sur la Directrice de l'École qui se retrouva seule face à l'Institution et qui dut affronter le froid de Junin et l'absence de soutien de l'État.

Mots clés : accréditation, cycle complémentaire, interdisciplinarité, gestion institutionnelle, surcharge de travail

Resumo: A Escola Normal Superior de Junín (ENSJ), localizada no município de Junín, Cundinamarca, devia passar no processo de credenciamento proposto pelo Decreto 1490, de 2008. Ao chegar como diretora do ENSJ, eu constatei que a equipe sob minha responsabilidade estava bastante preocupada pela implementação deste processo na medida em que, dentre os treze itens que seriam avaliados segundo a estratégia de “sinalização em cores” adotada, quatro estavam verde, os outros em laranja e vermelho. Eu suspeitava que um trabalho difícil nos aguardava, mas que ao mesmo tempo, seria a ocasião para nossa escola renascer enquanto “Escola Normal Superior”. A implementação das estratégias, o empenho da equipe e minha liderança pedagógica permitiram a obtenção do credenciamento desejado, por oito anos. Os processos pedagógicos, os mecanismos administrativos e operacionais e tantos outros dos quais nos utilizamos nesta ocasião tiveram repercussões significativas sobre nós, mas ainda mais sobre a Diretora da Escola que se viu sozinha perante a Instituição e que teve que enfrentar o frio de Junin e a falta de apoio do Estado

Palavras chave: credenciamento, ciclo complementar, interdisciplinaridade, gestão institucional, sobrecarga de trabalho

Abstract: The Higher Normal School of Junín - ENSJ, located in the municipality of Junín, Cundinamarca, needed to pass the accreditation process proposed by the decree 1490 of 2008. Upon arriving as principal, I found a high level of uncertainty since it had not yet started the systematization of evidence regarding this process, and rightly so, of the thirteen items to be evaluated, according to the traffic light strategy implemented to verify them, four were in green, the rest, in shades of orange and red. I knew then that hard work was coming for the entire team, but that at the same time it would be an opportunity to be reborn pedagogically as a Normal School. With the implementation of the strategies, the commitment of the team and the pedagogical leadership on my part, it achieved the accreditation of the ENSJ for eight years leaving in turn, the wear and tear of the pedagogical processes, community, administrative and operational processes, and many more charges in the hands of the principal of a normal school, accentuating the overload of pedagogical management in all its potential and the loneliness in the face of the institutional panorama, the cold juninense landscape and the absence of the State.

Keywords: accreditation, complementary cycle, interdisciplinarity, institutional management, work overload

La Escuela Normal Superior de Junín (ENSJ), está ubicada en el municipio de Junín, Cundinamarca, a unos 112 km. de Bogotá. Cuenta con un total de 538 estudiantes de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media, Sistema de Aprendizaje Tutorial y 33 futuros maestros en el Programa de Formación Complementaria (PFC), 10 sedes rurales, una escuela urbana y la sede secundaria, en las cuales laboran 34 docentes, 2 directivos (rectora y coordinador), 6 administrativos; información específica para el año 2018.



Vista desde la rectoría de la Institución

Fuente: Foto tomada por la autora, febrero de 2020

Al llegar como rectora a la Normal Superior de Junín, en octubre de 2017, encontré un ambiente de incertidumbre por la cercanía del proceso de acreditación que se exige a las Normales Superiores del país²⁰; esto tenía que ver con que aún en la institución no había empezado la sistematización de evidencias del cumplimiento de los criterios de calidad estipulados en el decreto 4790 de 2008. Supe que venía un

20 Las Escuelas Normales Superiores en Colombia, están regidas bajo el Decreto 4790 de 2008, el cual estipula, entre otros, las condiciones básicas de calidad con las que debe cumplir el Programa de Formación Complementaria (PFC); esto es, los grados 12 y 13 que cursa un estudiante para obtener el título de Normalista Superior. Previa autorización por parte de la Secretaría de Educación, la Escuela Normal debe presentar ante pares académicos asignados por el Ministerio de Educación Nacional, evidencias con relación al cumplimiento de las trece (13) condiciones de calidad desarrolladas en la Institución. De su cumplimiento depende la renovación de la autorización de funcionamiento del PFC, o como también se le llama, acreditación.

trabajo arduo para todo el equipo, pero que a la vez sería una oportunidad para renacer pedagógicamente como Escuela Normal.

Llegar a Junín fue el resultado de un proceso de traslado por las difíciles condiciones de acceso que tenía el colegio del que provenía y que habían afectado mi salud²¹, así que era también una gran oportunidad para mí, aunque, por como estaba el ambiente, iba a tener que compensarla con trabajo en tiempo extra.



Junín (Cundinamarca)

Fuente: Foto tomada por la autora, mayo de 2018

Mi primera tarea fue socializar al equipo cómo estábamos y qué nos faltaba. Nos faltaba mucho. De los trece ítems a evaluar, de acuerdo con la estrategia del semáforo implementada para la verificación de los mismos²², cuatro se encontraban en tonos verde, los demás, en matices de naranja y rojo. Esta fue una forma de involucrarlos activamente desde el conocimiento real de la situación, que, por fortuna, contó con la disposición de todos.

Es aquí cuando mis temores de “hacer bien” emergen en mis pensamientos y mis acciones. Era mi primera vez en un proceso de acreditación, menos mal no la primera liderando grupos y trabajando a contra tiempo; tenía visita en menos de un mes de un delegado de la Secretaría de Educación para autorizarnos y empezar así, el proceso de acreditación.

¿Cómo cambiar los matices de los nueve ítems que no contaban con evidencia o que, si la tenían, no era suficiente?

Me habría encantado encontrar la respuesta en google o en alguna política pública, quizá en otra experiencia en la que hubiese participado; en la universidad no cursé

21 Las “difíciles condiciones de acceso” se refiere a transitar por vías terciarias, al pie del abismo, necesario para llegar a la vereda (zona rural) en donde se encontraba la institución en la que laboraba. La situación era más difícil para mí, en época de invierno, por las maniobras y destreza necesaria para controlar un carro en terrenos maltrechos por las constantes lluvias. Este transitar semanalmente afectó mi sistema nervioso. El desplazamiento al municipio de Junín, no cuenta con este tipo de caminos, tampoco con vista al abismo.

22 Junto con el cargo, recibí un instrumento en el que se encontraban las trece condiciones de calidad evaluadas con tres criterios; rojo: si no existía, amarillo: si existía, pero no se desarrollaba, verde: si existía y estaba en funcionamiento; es decir, por medio de un semáforo, o al menos así me lo compartieron y así le seguimos llamando. Por mi parte, sistematicé la evaluación realizada por los docentes, estudiantes y padres de familia, para obtener los matices que fueron socializados posteriormente.

alguna asignatura al respecto. El Estado no estaba para ayudarme, sino para evaluarme. No podía presentarme al Ministerio o a la Secretaría, a contar que tenía varias condiciones de calidad en rojo, según nuestro semáforo, o que me faltaban evidencias de que en algún momento se llevaron a cabo, al contrario, debía demostrar que las condiciones de calidad se venían desarrollando y que tenía cómo evidenciarlo. ¡Vaya reto!

Se me ocurre entonces aprovechar a los docentes para proponer un trabajo interdisciplinar junto con mi interés por el desarrollo de competencias, que ya había implementado en mi colegio anterior, para arrancar por algún lado. Ahí estaba, asumiendo un liderazgo pedagógico, convenciendo de la necesidad de trabajar en equipo para reconocernos como tal, como profesionales y como personas, perfilando la apuesta por competencias como andamiaje a las nuevas mallas curriculares y muerta del susto por si ése no era el camino a la acreditación.

El liderazgo pedagógico inicia con la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), para el cual diseñé una guía que describía cada gestión con la normatividad que soporta sus componentes, asignando a grupos interdisciplinarios de docentes; la revisión de la versión anterior del PEI versus la guía, determinando lo que había y lo que no. Lo que faltaba, debía proponerse al interior del equipo para socializarlo posteriormente. En términos más reales “lo que faltaba, había que hacerse”.

Éste fue el primer y gran paso. Ya teníamos algo claro; un nuevo PEI, que condensa nuestra apuesta pedagógica, y con ello, el delegado de la Secretaría nos dio la autorización, el aval para presentarnos a la famosa, esperada y anhelada acreditación.

Cada día me sentía como una estratega, moviendo fichas, pensamientos, decisiones y personas para lograr eso que la comunidad educativa²³ solicitaba; en reunión con docentes, consejo directivo, administrativos y estudiantes, todos manifestaron querer acreditar su Escuela Normal Superior; yo no podía ser la excepción. Las instituciones se deben a su contexto, era yo la que me acoplaría.

Gratamente cada día tenía una aliada, Mireyita. Aunque todos la llaman Mireyita, para mí es Nore. Nore tenía una gran tarea, proveer el tinto diario²⁴, al comienzo; luego, todos los tintos necesarios para amenizar las jornadas de trabajo hasta las ocho o incluso doce de la noche. No solo llevaba el tinto, también la cobijita de su nieto, que dejó al irse a vivir con su hijo, para que no me afectara el frío. También era quien dictaba la información impresa haciendo que el tiempo rindiera. Realmente lo más importante era y ha sido, su compañía.

Inicié unas jornadas pedagógicas a modo de taller; trabajé con los docentes sobre qué son las competencias y cómo construirlas, no siendo suficiente un taller, sino dos, tres, adicionalmente la revisión de cada avance realizado por ellos para su realimentación y ojalá su aprobación. Asumiendo, aquí, un verdadero liderazgo

23 La comunidad educativa la conforman los estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y administrativos adscritos a la institución educativa.

24 Tinto, se refiere a una taza de café negro, de mi preferencia cargado y sin dulce. En Colombia, se diferencia el café del tinto, en que el primero se toma con leche. El dulce o cantidad de azúcar lo define el consumidor.

pedagógico ante un equipo comprometido y decidido a aprender, pero, sobre todo, expectante por lo que la nueva rectora les pudiera ofrecer.

Cada taller requería preparación. Me resultaba increíble que algunos docentes no tuvieran claridades frente al tema de las competencias²⁵, siendo ésta una política pública con varios años de existencia en nuestro país. Tuve que dejar de lado mis juicios y hacerme a mi propia propuesta de reconocer al equipo de profesionales a mi cargo, quizá más que eso, a personas dispuestas a jugar este partido y a darlo todo en la cancha.

Los talleres requerían ejemplos, guías, escucha; eran como una clase: un rector que enseñaba y unos docentes que aprendían. De esta manera logramos una estructura curricular que contempla los datos generales del área, los estándares, objetivos de aprendizaje de manera general, derechos básicos, competencias: saber, saber hacer y ser, evidencia de evaluación, estrategias de evaluación y criterios para cada período, rescatando la importancia de valorar en el estudiante sus aptitudes y formas de relacionarse, más que sus conocimientos.

Otra parte del equipo la conforman los administrativos: secretaria, bibliotecaria, pagador, aseadora, servicios generales y la vigilante, Nore. Fue necesario involucrarlos en el proceso de acreditación, aclarando sus funciones para que, desde las mismas, mantuvieran la información organizada y al día, precisamente por el proceso que atravesaba la institución.

Nore, una mujer menuda de unos cincuenta y tantos años, responsable de la seguridad de la institución, debía mantenerse en su puesto de control: una silla plástica de color verde debajo del árbol diagonal a la puerta principal; ya no podría asumir otras tantas funciones que tenía por su gran sentido de colaboración, sino exclusivamente la seguridad de estudiantes, docentes y administrativos. Excepto, llevarle el tinto a la rectora en una de las rondas de vigilancia por la institución.

Si bien, para el proceso de acreditación los aspectos académicos e investigativos toman gran relevancia, otros aspectos como la inversión en infraestructura deben considerarse, en especial, el puesto de control de vigilancia. A veces, llegaba al colegio en medio de la lluvia y Nore me recibía emparamada con su gran chaqueta ocre que, según ella, no dejaba le diera frío. Siempre odié esa chaqueta porque además de ocultar la rosa que adornaba su cuello armada con nudos en su pashmina, me recordaba las pésimas condiciones en las que ella prestaba sus servicios.

25 Para el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional emite los Estándares Básicos de Competencia con el ánimo de indicar los estándares que deben manejar los estudiantes para lograr las competencias en cada área; entendidas estas como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven”, en el mismo documento.



Puesto de control de vigilancia

Fuente: Foto tomada por la autora, febrero de 2018

Nunca se lo dije, pero había empezado a elaborar el presupuesto para la construcción de la caseta de vigilancia, apostando a que ella, sí se iba a quedar dentro de la caseta.

Otro aspecto académico a revisar tenía que ver con el Sistema Institucional de Evaluación (SIE)²⁶. Inicé conminando a los docentes al reconocimiento de otras estrategias de evaluación, a una evaluación alternativa, que permitiera la participación de todos los estudiantes desde sus capacidades y competencias; estrategias de evaluación que quedaron plasmadas en el SIE y por ende en el manual de convivencia.

Este nuevo sistema divide la evaluación en cuatro momentos: heteroevaluación a cargo de los docentes, valorando las actividades durante la mayor parte del período académico; la autoevaluación a cargo de los estudiantes para valorar su proceso durante el período; la coevaluación realizada por los estudiantes en cuanto al aporte a la convivencia y el rendimiento académico del grupo; al final, una evaluación tipo SABER²⁷, que busca el aprestamiento de los estudiantes a este tipo de prueba externa y en consecuencia, a mejorar el posicionamiento institucional a nivel local, regional, departamental y nacional.

26 En el año 2009, el Ministerio de Educación emite el decreto 1490 que reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes de un grado a otro; insta a las instituciones educativas a generar su propio sistema de evaluación, claro, bajo unas pautas dadas en el mismo decreto. Esto genera una cierta autonomía institucional para la evaluación de los aprendizajes, muy necesaria en nuestro caso, como institución, que acabábamos de reestructurar el Proyecto Educativo Institucional y las mallas curriculares.

27 Las pruebas SABER, son pruebas nacionales, es decir, que deben presentar todos los estudiantes del país al finalizar la educación media; grado once, y educación básica; grado noveno, así como al finalizar grados tercero y quinto de primaria. Consisten en responder pruebas escritas con preguntas de selección múltiple de las asignaturas que determine el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Estas pruebas, además de ayudar a las instituciones a identificar fortalezas y aspectos por mejorar en cuanto a sus procesos de formación interna, miden el desempeño de las instituciones educativas; de ahí que sea necesario el entrenamiento de los estudiantes durante su paso por la escuela para la presentación de esta prueba externa, y que en nuestro sistema de evaluación las hayamos incorporado al finalizar cada período académico

Estaba consciente que no bastaría con acreditar el Programa de Formación Complementaria de cara a los bajos resultados en las pruebas SABER por los que la institución está catalogada en una baja categoría a nivel nacional.

Siendo lo anterior, mi discurso bandera para convencer a los padres de familia de lo necesario y pertinente de los ajustes realizados al sistema de evaluación (competencia que todo líder debe tener; poder de convencimiento).

Llegó la primera asamblea de padres de familia. Elaboré un informe académico para docentes y padres con porcentajes de aprobación y reprobación por grado, así como el promedio, estableciendo el ranking de puestos por aprobación y por promedio.

La intención era incentivar a los asistentes a mejorar, a partir del cómo vamos, y con compromiso, a dónde podríamos llegar. Una vez expuesto, los padres se mostraron agradados por el informe. No niego que, igualmente por lo que la rectora sabía, logré convencerlos, y así fue cómo surgió una tarea adicional que yo misma inventé; cada período haría los cálculos necesarios para el informe y el ranking. Éste sería, en adelante el termómetro académico, su medición, responsabilidad de todos.



Asamblea de padres de familia en el aula múltiple de la Institución

Fuente: Foto tomada por la autora, octubre de 2018

No obstante, en medio del liderazgo pedagógico, enmarcado hasta ahora en la reorganización del PEI, la reestructuración de las mallas curriculares y la definición del Sistema de evaluación; la actividad diaria continúa. Como rector debes estar presto a la atención a padres de familia, estudiantes, docentes y administrativos desde sus particularidades y necesidades, quejas, reclamos, dudas, caprichos en ocasiones, reuniones, directrices, entes gubernamentales locales y regionales, distribución de recursos económicos, contratación, consejos directivos, académicos, jornada escolar, presentación de informes, entre otros.

Una noche en la oficina, mientras Nore me dictaba los datos de las evaluaciones de docentes, tarea que había heredado de la rectoría anterior, le dije vehemente y quitándome la cobijita que renunciaría, que estaba cansada, que no me había imaginado tanto trabajo, que era mejor dar un paso al costado. Ella no se inmutó, solo dijo: “tranquila, yo le sigo dictando, yo la acompaño”. Ella sabía que no iba a renunciar, yo sabía que era una crisis de inseguridad.

Llega un momento en el que paras y piensas si ése es el camino correcto para lograr lo que se propone, si estás en lo cierto, si no le vas a fallar a tu equipo; llega la zozobra, la incertidumbre, el estrés, junto con una premisa conocida en nuestro

entorno; descrita claramente por Francisco Cajiao como “la soledad del rector”, en su artículo del mismo nombre publicado en el año 2013²⁸. En la tarde noche en la oficina, solo estás tú con lo que pudiste resolver, lo pendiente y el horizonte de decisiones, esperando tomes las correctas.

Con el proceso de acreditación en marcha, no había mucho tiempo para parar, era necesario continuar. Otro ítem a revisar con rumbo a la acreditación era la investigación institucional. Propuse una gran línea de investigación con dos sublíneas que son: estrategias didácticas en el aula y proyección social, constituidas por proyectos de investigación propuestos por cada docente desde las mismas áreas del conocimiento. Cada docente debía proponer su propio proyecto de investigación, partiendo de sus intereses personales y de su área de desempeño; proyectos que desarrollaron los estudiantes bajo la asesoría de la coordinadora de investigación y de los docentes, quienes en esta actividad pasan a ser coinvestigadores.

La apropiación de los docentes para con sus proyectos, se ha evidenciado en las jornadas de socialización que realizan los estudiantes al terminar su proyecto de investigación junto con su año escolar. En estas jornadas, los docentes acompañan como jurados de la socialización de los proyectos de sus colegas. Los coinvestigadores fueron todos los docentes de secundaria, los docentes de la escuela urbana y los directivos.

La coinvestigación es una forma de actualización docente, pues implica procesos de lectura y escritura para todos sus participantes. Es a la vez una oportunidad para reescribir tus propias prácticas pedagógicas a través de la investigación en el aula. Un docente de una Escuela Normal Superior realiza su trabajo con una responsabilidad más allá de la docencia; la formación de nuevos maestros, que no puede quedar rezagada a lo aprendido por el docente en su carrera universitaria, sino que debe estar actualizada y contextualizada a la enseñanza y al aprendizaje para los estudiantes de ahora. Responsabilidad que se transfiere directamente al rector, por el liderazgo pedagógico que debe asumir.

Así que, por mi parte propuse “la práctica pedagógica investigativa desde las secuencias didácticas” en el segundo coloquio internacional de Escuelas Normales Superiores en Temuco, Chile, en el mes de octubre de 2018. Con ello, mi primera ponencia internacional y los nervios de punta; no solo estaba haciendo propuestas y ajustes para la acreditación en un ámbito nacional, sino que representaría a mi institución fuera del país. Algo me decía que iba por buen camino, pero mis miedos seguían rondando.

Dentro de los ítems de acreditación, teníamos la extensión de la institución en rojo, según nuestro semáforo. Esta ponencia internacional era una evidencia que no estábamos encerrados en nuestras apropiaciones, sino que las dábamos a conocer, que podíamos ser referente pedagógico para otras instituciones, que desde la misma rectoría asumíamos la investigación como aspecto fundamental para la innovación en el aula, la formación de futuros maestros y la actualización pedagógica; evidencia que aporté con gusto porque además haría parte de mis producciones en mi hoja de vida, pero por lo mismo, debía lograrlo por mis propios medios.

Las producciones de una Escuela Normal Superior no hacen parte del presupuesto institucional, municipal y mucho menos gubernamental. Toqué puertas solicitando

28 Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12617449>. Describe las responsabilidades que asume un rector y de cómo las sorteas solo, pues el apoyo es poco o nulo por parte del Estado.

colaboración para el viaje o al menos para la inscripción; únicamente logré se me diera el permiso remunerado. Aunque es una exigencia del Estado, no había apoyo de su parte, otra de sus grandes ausencias.

Los resultados se consiguen con los esfuerzos propios tanto económicos como pedagógicos; se producen satisfacciones personales y logros por supuesto, pero resultaría más gratificante que se dieran en conjunto con las estructuras y que fuese, al contrario, contar con recursos para lograr grandes resultados. Me veo aquí como “la niña Tere” y sus “no importa” ante las decepciones generadas por su escuela (Fregoso Bailón, 2017: 444-445)²⁹.

Una última estrategia para la acreditación, la constituyó el compartir pedagógico, logrado en dos proyectos interdisciplinarios: docencia compartida y encuentro pedagógico. El primero se realizó en un primer momento, rotando por un día, a los docentes de primaria a la secundaria y viceversa; la rectoría la asumió un docente y yo fui a una escuela. Esto, con el ánimo de ponernos en los zapatos del otro y reconocer sus realidades. Para mí era importante también, modelar la práctica a realizar, es decir, ir más allá de la instrucción; dar el ejemplo.

Me fue difícil ponerme los zapatos de un docente de primaria multigrado³⁰; resultó ser más desgastante que las asambleas de padres con su informe académico. Al finalizar la jornada, resulté más cansada de lo habitual; crédula de que el trabajo con estudiantes requiere y gasta mucha energía. “Menos mal cuento con la fortuna del café negro y sin azúcar que solo Nore sabe preparar y que trae exclusivamente para mí desde su casa”, pensé. ¡Sí que me hizo falta! Mi reemplazo en la rectoría estaba molesto por no haber podido disfrutar de sus treinta minutos de descanso, como lo dice la norma sobre jornada laboral del Ministerio de Educación; claro está, le expliqué, esa norma es para los docentes, no aplica para directivos. Adicionalmente, reconoció ser este cargo demasiado extenuante. Y eso que sólo estuvo durante la jornada escolar, ya para la tarde tuve que regresar a la realidad; a la oficina.

En agosto de 2018, llegaron los pares académicos para la revisión de las evidencias de los trece ítems con los que debe cumplir una Escuela Normal Superior. Los matices ahora eran en verde; de acuerdo con la última aplicación del semáforo que hicimos internamente a los criterios de calidad y las evidencias a presentar. Únicamente quedó el Seguimiento a egresados, en color naranja. Ellos notaron el trabajo realizado en tan poco tiempo; también fueron envueltos por mi poder de convencimiento transferido al equipo líder del proceso de acreditación, quienes resultaron, además de las evidencias recogidas previamente, con testimonios y pruebas de todo y para todo lo que los pares académicos preguntaban³¹.

Orgullosamente, logramos la acreditación de la Escuela Normal Superior de Junín por ocho años. Resignificamos nuestros procesos pedagógicos, conocidos y

29 “La niña Tere” es uno de los personajes de la poeta Carmen Tafolla quien da vida a diversos personajes. Comparto un extracto de su representación de la “Tere” en su primer día de clase. <https://vimeo.com/361967228>.

30 Los docentes de la institución son, en su mayoría, licenciados en educación básica, con énfasis en una o varias asignaturas; se ubican en escuelas multigrado por la escasez de estudiantes en el sector rural, lo que hace que un docente deba atender a varios estudiantes de diferentes grados.

31 Nore siempre estuvo pendiente que nada nos faltara, “a la visita había que atenderla como se merecían”, decía. Eso sí, sin dejar de lado el tamaño ideal de la taza de café necesaria para mí por esos días de evaluación.

reconocidos por todos, dada la interdisciplinariedad con la que se ajustaron. Para mí fue todo un reto, así como una gran satisfacción por el sentido pedagógico impregnado en cada acción realizada.

Los padres de familia y estudiantes reconocen el trabajo del equipo docente y el liderazgo asumido por mi parte. Junín es un municipio de gente trabajadora, dedicada a la agricultura y la ganadería. La mayor parte de la población estudiantil vive en las veredas del municipio. Aunque la institución se encuentra en la cabecera municipal, podría catalogarse como una institución rural, con la necesidad de una propuesta pedagógica que le sea pertinente. Los padres de familia acuden con poca frecuencia a la Institución, excepto en las celebraciones del día de la “Familia Normalista”. Este día reconocemos la unidad familiar, la importancia, o más bien, la necesidad, de trabajar mancomunadamente entre los docentes y los padres para lograr la formación integral que la Escuela Normal de Junín ha propiciado; juntos, como una familia, la familia Normalista.

Al igual que Nore y yo, cuando al calor de un rico tinto, el mío sin dulce y el de ella a rebotar de azúcar, nos contamos las historias de la gente, del día a día, cómplices de nuestras afirmaciones y nuestras risas, nos imaginamos lo que pasará con nuestros sueños, con nuestras vidas.



Concursos día de la Familia Normalista

Fuente: Foto tomada por la autora, mayo de 2019

La caseta de vigilancia que tenía en mis planes presupuestales; es todo un hecho. Es una de las grandes obras resultado de mi gestión como rectora. Aunque a Nore le cueste utilizar. Quizá le es más grato seguir ayudando en las diferentes tareas que realizaba anteriormente, quizá mi oficina es un mejor lugar para estar. Ella cree que no me doy cuenta que todas las mañanas riega las plantas gastando más tiempo del necesario y que no digo nada de su abandono a la portería porque más sola me siento cuando ella se va.



Caseta de vigilancia

Fuente: Foto tomada por la autora, mayo de 2019

Mis miedos se disiparon al tener la resolución de acreditación en mis manos, en febrero de 2019. Sin esta no habría podido creer que todo lo ideado y liderado trazó el camino adecuado. ¡Casi un par de años de incertidumbre e incredulidad!

Sin embargo, hoy, en el año 2020 al mirar atrás, siento el peso del liderazgo pedagógico necesario para orientar una escuela Normal Superior, que con gran suerte ha contado con el apoyo y dedicación de los docentes y administrativos, quienes, estoy casi segura, también han sentido el peso del trabajo realizado.

Llegamos a la meta: acreditar la Escuela Normal Superior de Junín. No obstante, algunas cosas han cambiado: ya no hacemos Docencia compartida. El tiempo para ejecutar tantos proyectos en los que todos estuviéramos involucrados es poco y genera cansancio y posiblemente sobrecarga laboral, perdiendo el sentido de la estrategia, el compartir.

En la investigación ya no participamos todos porque el interés de los estudiantes de grado once por cursar ciclo complementario y ser docentes, es cada vez menor, casi nulo; contamos con doce futuros maestros; tenemos pocos estudiantes para coinvestigar. La profesión docente, al menos en Colombia, no es bien valorada con relación a la remuneración económica y también al posicionamiento social; esto dificulta motivar a los estudiantes a ser Normalistas Superiores.

Tal como lo subraya Maldonado (2017), se resalta la importancia y la necesidad de un giro descolonial³² en las Escuelas Normales Superiores del país, que se traduzca en su reconocimiento y posicionamiento, dados sus aportes históricos a la formación de maestros y porque en muchos casos, constituyen la primera y tal vez única oportunidad de formación en municipios como Junín. Municipios que, por la distancia a la capital, Bogotá, les es más difícil acceder a ofertas de carreras universitarias para sus pobladores, siendo, en este caso, la Normal Superior, lo más cercano y accesible.

El proceso de acreditación aquí descrito lo superamos todas las Escuelas Normales Colombianas. Ojalá no solo en ocho años se vuelva a hablar de estas instituciones

³² Maldonado-Torres (2007), reconoce la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

para la verificación del cumplimiento de condiciones de calidad, sino, se les apoye desde ahora, para que no mueran las oportunidades de los jóvenes que quieren hacer parte de la historia y trascender como maestros, orgullosamente Normalistas. Los docentes Normalistas Superiores, son reconocidos a nivel nacional, por su gran apropiación de la didáctica y la aplicación en sus clases, eso hace la diferencia con un docente licenciado que no haya pasado por una Escuela Normal Superior, y eso es motivo de orgullo y buenas prácticas.

Nuestro resultado del proceso de acreditación es satisfactorio; una propuesta pedagógica organizada, en favor de los estudiantes, investigativa e interdisciplinar, pero, los procesos pedagógicos, comunitarios, administrativos, operativos y muchos más a cargo del rector de una Escuela Normal Superior, desgastan, aquejan; más, cuando se percibe alrededor la necesidad de volver a lo básico, a lo procedimental, a una propuesta académica, que propenda por la enseñanza de las áreas básicas y la preparación de los estudiantes para las pruebas externas SABER, y nada más.

Creo, ahora, que las apuestas pedagógicas innovadoras son necesarias para efectos de acreditación, porque, sostenerlas día a día en los hombros de una sola persona hace que tambaleen sus bases, que la rectora se canse, que no haya tinto que aguante, que se pause el entusiasmo y se replanteen las ilusiones de una gestión pedagógica en todo su potencial; se refuerza el sentimiento de soledad ante el panorama institucional, el frío paisaje juninense y la ausencia del Estado.

Alguna vez, un jefe me dijo; todo proceso pedagógico es soportado por un proceso administrativo. Ahora lo entiendo. Detrás de la gestión de un rector se encuentra el equipo administrativo. Si detrás mío no hubiese estado la compañía de Nore, lo narrado aquí no habría sido posible.

Referencias

- Fregoso Bailón, R. O. (2017). “La niña Tere: resistencia literaria de Latina/o-América”. *Bilingual Research Journal*, 40(4), 444-445.
- Maldonado-Torres, N. (2007). “La descolonización y el giro des-colonial. Comentario Internacional”. II semestre 2006 / I semestre 2007. Número siete. Recuperado de: <https://www.academia.edu/30470875/>



Arte, memoria y locura: vivencias como maestro en la escuela normal superior

Art, memory and madness. An experience as a teacher in the normal superior school

Wilton Alberto Zapata Muñoz³³

Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza
Medellín, Antioquia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-1850-3020>

wiltonal@hotmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3235>

DOI : 10.25965/trahs.3235

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: El artículo que a continuación se presenta, surge como producto de la labor realizada por el docente en la Escuela Normal *Superior* del municipio de Sonsón Antioquia. Este artículo atravesó por distintos momentos. En el primero se narra el comienzo de la actividad pedagógica en la vereda y las vicisitudes que se tuvieron al iniciar este camino, en el segundo momento se narra sobre la construcción del farol que iluminaría el camino de la pedagogía de la locura, alimentado de fantasía, magia, resiliencia y empoderamiento. En un tercer momento se establece, a partir del contacto y de la relación con los estudiantes y la comunidad, nuevas dinámicas de búsqueda, análisis y reflexión desde el arte, que permitieran la intervención de los estudiantes como creadores de memoria y constructores de paz. Este artículo está marcado por pasión, sueños, angustias, pero sobre todo sobre resignificar la labor docente como una apuesta loca de construir conocimiento en una sociedad que está perdiendo las ganas de soñar. Porque en tiempos de preguntas fuertes con respuestas débiles el maestro es un loco aventurero que se atreve a crear caminos.

Palabras clave: arte, memoria, pedagogía, resiliencia

Résumé : L'article que nous présentons est le produit d'un travail effectué par un enseignant de l'École Normale Supérieure de la commune de Sonsón -Antioquia. Il comprend différents moments : le premier retrace les tout débuts de l'activité pédagogique et les vicissitudes qui l'ont accompagnée, le second évoque la construction de cette lumière qui allait illuminer le chemin de la pédagogie de la folie, nourri de fantasme, magie, résilience et autonomisation. Dans un troisième moment, grâce à l'art, de nouvelles dynamiques de recherche, d'analyse et de réflexion sont générées du fait de la relation avec les étudiants et la communauté : les premiers devenant créateurs de mémoire et bâtisseurs de paix. Notre article est marqué par la passion, le rêve, les angoisses, mais surtout par une volonté de redéfinir l'activité pédagogique comme un pari fou destiné à construire des connaissances dans une société qui perd l'envie de rêver. Parce qu'en ces temps de questionnements forts, lorsque les réponses sont insuffisantes, l'enseignant apparaît comme un aventurier fou qui ose créer des chemins.

Mots clés : art, mémoire, pédagogie, résilience

³³ Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Resumo: Este artigo, apresentado a seguir, surge como um produto do trabalho realizado pelo autor da Escuela Normal Superior Do município de Sonsón Antioquia. Este artigo passou por momentos diferentes. No primeiro, narra-se o início da atividade pedagógica na rua e as vicissitudes vivenciadas ao iniciar esse caminho; no segundo momento, narra-se a construção da lanterna que iluminaria o caminho da pedagogia da loucura, alimentada pela fantasia, magia, resiliência e empoderamento. Num terceiro momento, a partir do contato e relacionamento com os alunos e a comunidade, são estabelecidas novas dinâmicas de busca, análise e reflexão desde o arte, que permitem a intervenção dos alunos como criadores da memória e construtores da paz. Este artigo é marcado por paixão, sonhos, angústias, mas, acima de tudo, ressignificar o trabalho docente como uma aposta louca para construir conhecimento em uma sociedade que está perdendo o desejo de sonhar. Porque em tempos de perguntas difíceis com respostas fracas, o professor é um aventureiro louco que ousa criar caminhos.

Palavras chave: arte, memória, pedagogia, resiliência

Abstract: This article, which is presented below, arises as a product of the work carried out by the teacher at the Escuela Normal Superior of the municipality of Sonsón Antioquia. This article went through different moments. The first narrates the beginning of the pedagogical activity on the sidewalk and the vicissitudes that occurred when starting this path, the second narrates about the construction of the lantern that would illuminate the path of the pedagogy of madness, fueled by fantasy, magic, resilience and empowerment. In a third moment, new dynamics of search, analysis and reflection from art are established, based on contact and relationship with the students and the community, which would allow the intervention of the students as creators of memory and builders of peace. This article is marked by passion, dreams, anguish, but above all about resignifying teaching work as a crazy bet to build knowledge in a society that is losing the desire to dream. Because in times of strong questions with weak answers, the teacher is a crazy adventurer who dares to create paths.

Keywords: art, memory, pedagogy, resilience

Preludio

♪♪ Slip inside the eye of your mind
Don't you know you might find
A better place to play?
You said that you've never been
But all the things that you've seen
They slowly fade away ♪♪ (Oasis, 1995)

Es así como esta canción de Oasis va forjando el camino y moldeando las alas con las cuales la aventura de la educación viajara cual si fuera Perseo en su Pegasus, luchando contra el kraken y liberando su amor, Andrómeda. Así con estas alas construidas de imaginación volamos a luchar contra el kraken de la ignorancia y la injusticia, con la esperanza de liberar la magia de nuestros corazones y desatar los nudos de la locura que permanecen perplejos frente a la ignominia que ha sufrido nuestra educación, es así como esta magia construida con alas de locura será el inicio de esta pasión, donde volamos cual si fuéramos mariposas pero con corazón de Pegasus, donde encontramos un lugar mejor para jugar y no sabemos si es de día o de noche, pero estamos completamente convencidos que podemos mirar el pasado sin rencor.

Un poco de realismo mágico

Quando Mauricio Babilonia empezó a perseguirla, como un espectro que sólo ella identificaba en la multitud, comprendió que las mariposas amarillas tenían algo que ver con él. Mauricio Babilonia estaba siempre en el público de los conciertos, en el cine, en la misa y ella no necesitaba verlo para descubrirlo, porque se lo indicaban las mariposas (García, 2007: 118).

En mi memoria, tengo el día en que nos encontramos por primera vez, lleno de emociones, curiosidades, nerviosismo, alegría... Finalmente entramos al salón y nos sentamos sin saber que en ese momento comenzaba el viaje más maravilloso de nuestras vidas.

¡Qué atrevidos, soñar en un mundo sin sueños, qué arriesgados ser locos en un mundo de autómatas y qué insensatos vivir en la tierra, cuando los pensamientos vuelan alto! Recuerdo con agrado y si me lo permiten con lágrimas del alma, que ese día nos atrevimos a ser mariposas amarillas, esas mariposas que representan alegría y locura, esas mariposas que nos recuerdan divertirnos, porque ver una mariposa amarilla volando a tu alrededor te trae felicidad y prosperidad, somos mariposas que construyeron con alegría los cimientos de esperanza y de futuro, esas mariposas que rompieron los obstáculos, esas mariposas que nos declaramos capaces de ponernos en la piel del otro y nos condujo a preguntarnos si acaso no sería relevante que cada uno de nosotros revisáramos nuestras relaciones, reflexionáramos sobre aquellos momentos en los que nos vemos enfrentados a lo diferente, a lo que no nos simpatiza, a aquellas situaciones en las que preferimos callar o rumorar, antes que actuar en bien de otro que está siendo maltratado, excluido o agredido.

Ser mariposas, nos recordó que siempre podremos estar mejor, que somos parte de un problema y de su solución, que es más lo que nos une que lo que nos separa. Mariposas que fuimos capaces de ver que aquello que supuestamente nos sobra – la presencia del otro, es justamente lo que nos falta; en este reconocimiento empezamos a construir nuestros sueños y los dejamos volar como las mariposas que somos, y pasamos de ser soñadores a ser forjadores de utopías.

Los rostros

Mi primera noche en este frío pueblo, mi sueño se ha esfumado, emprendió viaje con la cordura, me inquieta saber que pasará el siguiente día, pero lo que más me inquieta, son sus miradas, no las logro sacar de mi cabeza, había frialdad, miedos, la búsqueda de un corazón. En este cuarto frío a media luz aparece una hoja de la nada, cual doncella queriendo que mis letras se posaran sobre ella, y cual amante, en la noche, silencioso y con movimientos casi eróticos de mi mano las palabras salían y se posaban en ese cuerpo perfecto de líneas horizontales que clamaban por mis trazos, clamaban que le hiciera el amor con palabras del alma; Los pensamientos se hicieron letras y compuse una poesía a la noche, a las miradas, a la angustia de comprender qué pasaba en mi interior. El amor devino en poesía y la poesía en angustia. De este amor entre mi mano y la hoja nace: las miradas.

Hoy la noche esta fría, las estrellas no dicen nada,
La luna busca un camino que la lleve hasta el alba,
La noche esta oscura, la alumbran esas miradas
Son el consuelo sublime, que está llenando mi alma.
Porque el misterio no es la noche, el misterio son las miradas
En la cual se pierden caballeros que luchan sin calma.
Qué tendrá la noche que nos llena de magia, que tendrán esas
miradas
Que me inquietan el alma.

El Insomnio sigue y en el silencio me pregunto si voy hacer capaz de seguir, Para dejarlo todo, me sobra motivos, pero quiero seguir, no quiero fracasar, en esta dicotomía vuelven las miradas, pero regresan con nombres concretos, se trata de Mariana, de Alejandra, de Jonathan... y puedo asociar cada nombre a una cara, a una sonrisa, a un temor, a un sueño y es en ese instante que contemplo los rostros de todos los estudiantes, estoy en trance y puedo acariciar esos rostros, miradas que hablan y me dicen que no me vaya, que los acompañe en este hermoso camino llamado educación, que sea su guía, su faro de Alejandría, que les dé una oportunidad y que me la de yo, en ese momento salgo del nirvana y me doy cuenta que el rostro no se puede tocar, el que toca posee, domina; pero es en la caricia donde se proyecta, y entendí que la educación igual que el rostro son una caricia del alma, una caricia con fuego, pero es en el camino cuando alzamos nuestras alas que nos damos cuenta que ese fuego ilumina el camino.

Día de la santa cruz

Estoy parado en la ventana de mi cuarto observando hacia las montañas, las ventanas al igual que mis ojos no están en cuarentena, puedo observar al horizonte y recordar los días en los que jugaba a ser maestro, el día esta gris, tiene nostalgia, no me sorprende si llueve, así estoy yo, me invade la melancolía y no me sorprendería que en mis ojos se diera una tempestad de lágrimas, es tres de mayo, día de la santa cruz y me aferro a los recuerdos, ya que son los únicos que no cambian.

Entro al cuarto y una luz se enciende en el cajón de los recuerdos, ese que guardo como un tesoro, una luz mágica, no comprendía esa luz, quería iluminar algo, quería jugar conmigo o tal vez quería que el mar que se contenía en mis ojos se desbocara. Abro el cajón y buscando entre mis cosas viejas yo me encontré, Una carta que decía "todos tenemos la enfermedad de los soñadores", la luz desapareció y en ese instante el cielo se resquebrajó en relámpagos, mi alma se inundó en desasosiego y las lágrimas igual que la lluvia no se contuvieron, como si necesitaran esa carta para

llenar el vacío de los recuerdos, mi alma volvió a ese primer día en la escuela, ese primer día que no se olvida, pero que necesitamos mantener vivo; comencé a leer y sentir las voces, los gritos en los pasillos, las canciones de Anderson, las poesías de Isabel, la campana que anuncia, el pasar de las hojas de los cuadernos, los lápices que caen, por un instante me sentí en la escuela, y fui feliz.

Carta

3 de mayo 2019

Para: Wilton Zapata Muñoz

Asunto: La enfermedad de los soñadores

Un día de la santa cruz llegó usted profe, y desde ese momento le dio un giro irreversible a la educación, con su esencia y sus ideales locos logro captar mi atención, le dio esa chispa que por años faltaba, se convirtió en más que un maestro un amigo, nos ha dado tanta confianza que somos tan libres a la hora de crear, nos enseñó que no debemos quedarnos en lo simple, que siempre hay algo nuevo que buscar, conquistar o simplemente conocer. Es que simplemente con usted fue eso, aventurarnos a descubrir, a ver que la vida no hay límites mientras la tengas, es que realmente volvimos a ser niños en este trayecto, pero sin duda alguna crecimos como adultos, nos alejamos de tanta cotidianidad y de lo inesperado creamos tantas cosas, de la nada nos convertimos en magia, algo imparables, le dimos voz a una pequeña escuela de vereda. Ya no solo éramos un salón en una clase aburrida, éramos más, nos habíamos convertido en esa parte que ya no solo pensaba, sino que también razonaba, éramos personas nuevas, nos definíamos en lo que realmente queríamos. Se despertó la creatividad, en Anderson aquel niño de séptimo que de la nada sobresalía con su rap de enseñanza, o Isabel que todos los días nos alegraba con su poesía... fue eso y tanto, tanto que aprendimos y sentimos que queremos contagiar a todos de lo que sentimos, dándole voz y voto a las personas que no lo tienen, sabe en este camino sin duda alguna el proyecto que más disfrute fue en la piel del otro, personalmente me hizo salir de ese egoísmo a la hora de ver la vida, me di cuenta que no solo era yo, que es todo un país, o un planeta el que sufre, y ante nuestros ojos enceguecidos solo es paisaje, o porque no nos afecta directamente no nos importa. Este fue uno de los trabajos más profundos y significativos para mí, me dejó tantas enseñanzas, pero lo mejor de todo es que no solo se quedó en mí, logramos dar luz en otros lugares con nuestro trabajo, la verdad no se imagina cuan orgullosa me siento de haber hecho parte de ese proyecto, me dio sensibilidad, pero sin duda alguna me dio demasiada admiración al trabajo de ustedes como docentes, que sin duda alguna llenan gran parte de nuestra vida y nos marcan para toda ella; me encanta la huella que usted está marcando porque se sale de lo convencional, es la locura hecha humano, es demasiado creativo, y me deja algo más para admirar, que usted nunca se quiere parecer a los demás, quiere dejar huella con su autenticidad, con su locura, pero sobre todo con la pasión que emprende un proyecto, por ello y por muchas cosas más lo

admiro y me gustaría seguir ese ejemplo incansable de luchar por la justicia, como lo hace Batman o como lo hace usted. Atentamente: Alejandra. (López, 2019: 1)

Mi corazón se regocija en recuerdos, vuelve la tenue calma, sale el sol y florece una flor en mi corazón, una flor de recuerdo, un recuerdo que fue el inicio, un camino, una semilla que creció de tanto regarla, una flor floreció, un camino se mostró y mis estudiantes y yo seguimos enfermos, disfrutando de la enfermedad de los soñadores, la locura.

El mordisco de la media noche: el camino

Una mañana chayo parecía enferma: no quería levantarse del chinchorro.

- Dejémosla tranquila, tiene el mordisco de la medianoche.
- le dijo Sara a Leoncio.
- ¿Qué es el mordisco de la medianoche? - pregunto Mile intrigada.
- Hija - dijo Sara tomándola de cabeza. - es un nombre especial para la tristeza más honda, la de abandonarlo todo: la tierra, los parientes, los amigos y los muertos. Es como si la medianoche se fuera metiendo dentro y uno fuera viendo como toda su vida se vuelve oscura. Perder los sueños, las ganas de vivir (Leal, 2009: 72).

Fue muy duro como maestro comenzar, las ideas, los sueños, las ganas de crear conocimiento, las ganas de emprender este loco camino llamado pedagogía, se fue retrasando, esa frialdad, esa búsqueda incesante en sus miradas me inquietaba, me sentía culpable de esto, sentía que el respeto y cariño que le tenían al maestro anterior estaban en mí contra, me sentí solo, un quijote luchando contra gigantes, sentí una tristeza muy honda, el mordisco de la media noche me había poseído, estaba lejos de mi tierra, solo, sin experiencia, con temor, pero esta mezcla de sufrimientos fue un aliento para comenzar mi camino y el de mis estudiantes, detrás de esas miradas angustiadas estaba la magia única que te dan los comienzos. Me tardé poco tiempo en darme cuenta que estaba equivocado, que el mordisco de la media noche no estaba en mí, estaba en ellas.

Es difícil arrancar cuando el corazón de los estudiantes esta desplazado, no solo del terruño sino del cariño de sus padres, cuando la violencia intrafamiliar y el machismo recalcitrante se apoderan de los corazones y las miradas de las niñas de la comunidad, no hubo necesidad de disparar, pero se masacraron sus sueños, se masacraron sus esperanzas, no solo con balas se asesina, se asesina con la palabra, con los gestos, con la mirada, con imponer el miedo y no permitir que la educación permee la vida de las mujeres, porque están destinadas para servir al hogar.

El mordisco de la media noche fue un elixir para que las mujeres levantaran la voz, una voz disidente que se enfrentó contra esas voces hegemónicas que nos quieren imponer sus verdades. La mujer no debe ser el medio y mucho menos el fin para llevar la barbaridad a los pueblos, asesinar la mujer es asesinar la cultura, es asesinar la creación, es asesinar la esperanza, con ayuda de este libro nos pusimos a la tarea de dar vida al arte desde una mirada resiliente de la mujer, una mujer empoderada que transita por este hermoso país llamado Colombia y que lo hace hermoso y potente con su sonrisa, su caminar, su inteligencia, es por esto que el Arte y la Memoria son el pretesto de dar vida y empoderar a la mujer, llenarla de sentido,

tan valioso como la sonrisa de una niña Wayuuu³⁴, tan encantador como el canto de una niña campesina o tan sublime como el bailar de una niña de escuela en el ocaso de su jornada estudiantil.

El arte que hace memoria es la puerta que se abrió a la memoria histórica, para enaltecer a la mujer y enarbolescer su existencia, fue la entrada a la magia, a la fantasía, a la locura, a gritar fuerte, a no callar, a construir desde el arte universos de posibilidades donde todos cabemos con pasión, a mirar más allá de la vereda. Desde ese momento me puse en la piel del otro y sentí dolor, sentí el dolor de la madre que espera su hijo, sentí el dolor de la niña abusada, sentí el dolor de la niña que calla al maltrato de su padre, sentí el dolor de la mujer desplazada, sentí el dolor de la mujer campesina, de la mujer colombiana. ¿Cuántas mujeres en este momento están siendo abusadas y están perdiendo la esperanza? ¿Cuántas mujeres en este encierro se están sintiendo maltratadas? Fue la hora de darle voz a las sin voz y vencer esas voces hegemónicas que nos dominan, el mordisco de la media noche fue desapareciendo del aula de clases y el temor se convirtió en arte, el arte se convirtió en vida y esta mezcla de arte y memoria nos ayudó a que nuestras mujeres gritaran tan fuerte que se escuchara en nuestros corazones.

Entretejiendo memorias

Yo soy tambores que suenan, yo soy risa que se ahoga, soy miedos y penumbras, soy música y silencio, soy lágrimas y vida, soy luz y oscuridad, soy camino y obstáculo, soy miradas de angustia, soy mujeres que danzan, soy niños en un parque, soy una escuela vacía, soy la oscura noche y el claro día, soy pensamiento, soy un gol en una final, soy un concierto de grillos en la noche, soy una mujer desplazada por la violencia, soy un niño que llora de hambre, soy un tango, soy vallenato, soy un poema de Neruda, soy un cuento de García Márquez, soy rayuela, soy mariposas amarillas, soy arte..soy memoria.

Entretejiendo todo lo que somos y lo que nos representa, el arte se convierte en un clamor a las transformaciones políticas, sociales y económicas necesarias para alcanzar el objetivo principal que es: la paz, es por esto que fue necesario iniciar con urgencia un cambio de mentalidad, donde desnaturalizamos la violencia y apostamos por el arte de mirarnos a los ojos, de agarrarnos las manos y construir semillas de paz, sino nos unimos, la paz seguirá siendo esquiva. Es en esta medida que el arte es la transformación, el arte hoy es conciencia, comunicación, diálogo, circulación de pensamiento, aliciente de sociabilidad.

Así, entretejiendo el arte fuimos abandonando la escuela, no como fuente de conocimiento sino como ese lugar físico de cuatro paredes, que muchas veces se convierte en la prisión del conocimiento, trascender, mostrar un camino de resiliencia y narrativas, compartir el dolor para que el peso no nos agobie, este escape nos sirvió para saldar una deuda con la memoria, una deuda que tiene la escuela con la memoria histórica, esta deuda la hemos venido abonando con arte: obras de teatro, cuentos, cómics, obras de títeres, exposiciones fotográficas, narrativas de vida, cantamos a la vida, recorrimos la vereda narrando la memoria desde el arte, visitamos instituciones educativas, nos hicimos sentir en congresos,

³⁴ Pueblo indígena que habita la península de la Guajira, la parte más nororiental de Colombia, limítrofe con Venezuela; esta **comunidad** de estructura matriarcal, sufrió una incursión paramilitar en el año 2004 donde murieron 12 personas y siendo desplazadas 600 indígenas de la comunidad.

en foros, en redes, dimos luz a la voz de la mujer, reconocimos nuestras diferencias y en ellas dibujamos un camino, un camino que nos lleva a la paz.

Hemos estado en podios que nos llenan de orgullo y nos animan a seguir trabajando. Reconocimientos que sin el empoderamiento y resiliencia de los estudiantes y comunidad no hubiera sido posible. El arte que hace memoria, se entreteje en comunidad y se convierte en tambores que suenan con armonía, en voces que no tienen miedo, en un concierto con instrumentos de esperanza, en pájaros que cantan en la mañana canciones de paz, canciones de vida.

Entretejer la memoria es el espejo en el cual hoy me puedo mirar, de un lado estaré yo, del otro lado estarán los miedos, las angustias, esas miradas inquietantes de mis estudiantes, las pesadillas de los desplazados, los niños sufriendo, las niñas que callan, los sueños perdidos, ese espejo siempre reflejara la tragedia, pero en este lado estoy yo, firme y convencido que todo hay que dejarlo atrás, que el espejo me recuerda que no debemos olvidar, pero que la reconciliación es mucho más fuerte, que el pasado duele y duele mucho, pero no nos debe pesar, de este lado siguen los sueños, sigue la fantasía, sigue la locura, siguen las ganas de ser maestro, de ser arte, de ser vida. Ese espejo siempre me recordará que vivir anclado en el pasado, es perdernos la magia del presente.

La locura de ser maestro

¿Te has preguntado alguna vez, qué no es locura? Es una pregunta que no se hace el maestro, porque tiene la certeza de saber que es la locura y maromea con respuestas si le pides una respuesta, - locura, es la privación del uso de la razón. - Es un desequilibrio mental. - Es la pérdida del autocontrol. - Son alucinaciones o comportamientos absurdos, y así con múltiples respuestas que araña de su conocimiento, cree también tener la respuesta a lo que no es locura, en este caso del maestro que entremezcla el arte y la memoria, donde se convierte en viajante de una pedagogía para la locura, es importante ahondar en esa respuesta.

Hacer siempre lo mismo, una y otra vez y esperar que algo cambie, eso no es locura, sentarte a esperar que todo cambie como por arte de magia, eso no es locura, reproducir lo que nos dictan los libros de texto y los currículos, eso no es locura, son imperativos de normalidad, hay que ser como son todos y ser como todos son, no es locura, es repetición. Eso es lo que he construido en esta locura de ser maestro, desligarme del ser repetitivo. La locura no es querer ser como todos. Es querer ser uno mismo.

La repetición muchas veces se asocia con experiencia, maestros que pululan llevar mucho tiempo y esto les da la palabra en muchas ocasiones, muchos años repitiendo la misma clase no es locura, locura es abandonar esas prácticas y asumir que cada día estamos empezando, la locura del empezar diario, no la vanidad de una falsa experiencia, cada día la locura te habla, los rostros te inquietan y piden cambios, la locura se asume en cambio, en transgredir las vanidades, cada día es un paso nuevo, el acto de la pedagogía no asume repetición, el acto de la pedagogía es una construcción diaria, una pedagogía que no está estática, una pedagogía que está inquieta, creando, una pedagogía de la locura y no una pedagogía de la conformidad, el maestro en este caso es creador, es reflexión, es misterio, moldea cada día como creador, para una pedagogía de la locura, el maestro debe estar convencido que está loco y para esto se necesita valentía, constancia y disciplina.

La experiencia como vínculo de repetición es lo primero que debemos abandonar, es difícil abandonar la comodidad de la rutina diaria, entrar a discutir con la seguridad de lo que se es familiar y despertar de la tranquilidad de lo repetitivo, es muy difícil,

pero es acá donde el maestro debe dar el giro, saber que la locura también es disciplina, que se debe crear, se debe planear, como el músico para darnos su mejor versión ensaya horas y horas, no importa si se la sabe de memoria, el siempre busca la perfección, el CHEF que cocina su mejor plato necesita tiempo, para ellos es importante el producto, pero es mucho más importante quien lo disfruta, porque tienen la pasión de compartir y entregar el alma en cada sabor, en cada canción, es en este momento que como maestro asumo que la experiencia no es repetición, es buscar tu mejor versión, tu mejor sazón, tu mejor canción, cada clase debe buscar lo mejor del ser maestro, pasión y locura dialogando, moldeando para compartir tu mejor producto, para que los estudiantes cada día lo saboreen y disfruten y donde está el secreto, en una pizca de locura.

Este caminar como maestro es una búsqueda constante de experiencias y como buenos locos tenemos una percepción distorsionada de la realidad, creamos mundos mágicos donde nuestros sueños vuelan, donde con arte intentamos tocar corazones, alucinamos con cambios que nos involucren a ser más humanos, el maestro es humano y como humanos nos acercamos a la locura, a las utopías, somos soñadores de escuela, pero de una escuela que este en cada corazón transformando, una escuela justa, una escuela que es inclusiva, una escuela que apoya el arte, una escuela que cante y nos brinde su abrazo, una escuela que nos mire como iguales, como constructores, esa escuela es la que mi imaginación diariamente construye y recrea y es acá donde en las montañas de estos andes mágicos puedo gritar sin temor que la locura de ser maestro es lo mejor que me ha pasado.

Referencias

- García, G. (1967). *Cien años de soledad*. México: Editorial Alfaguara
- Leal, F. (2009). *El mordisco de la media noche*. Colombia: Editorial delfín
- López, A. (2019). *La enfermedad de los soñadores*. Sonsón: Escuela Normal Superior, Carta Inédita
- Oasis. (1995). "Don't Look Back In Anger". En: (What's the Story) Morning Glory? [CD- ROM]. Londres, Inglaterra: Creation Records



Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer

Narratives of rural school teachers and working conditions: ways of living and saying

Elizeu Clementino de Souza³⁵

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Salvador, BA, Brasil

esclementino@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

Gildison Alves de Souza

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc
Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO

<https://orcid.org/0000-0002-9198-9736>

gildson.alvesc@gmail.com

Michael Daian Pacheco Ramos³⁶

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

<https://orcid.org/0000-0002-7261-2714>

michaeluneb@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2835>

DOI : 10.25965/trahs.2835

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumo: O artigo analisa condições de trabalho docente a partir das narrativas de professoras de escolas rurais do município de Capim Grosso (Bahia). Ancorados em princípios da abordagem (auto)biográfica, foram analisadas entrevistas narrativas com quatro colaboradoras na perspectiva interpretativa-compreensiva. As narrativas evidenciam que as colaboradoras ingressaram em escolas rurais com contratos temporários e sem formação específica, sendo indicadas por lideranças políticas e fazendeiros, alcançando mais tarde a formação em nível superior e a aprovação em concurso público. As professoras relataram dificuldades com a infraestrutura, como improvisação de sala de aula, cadeiras e mesas, além da ausência de materiais didáticos e serviços básicos como água e energia elétrica.

³⁵ Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc. Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C - CA-ED/CNPq

³⁶ Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc. Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO.

Contudo, sinalizaram que houve melhorias com o tempo, mas reafirmaram condições precárias de trabalho.

Palavras chave: escola rural, classes multisseriadas, condições de trabalho docente, pesquisa (auto)biográfica, entrevista narrativa

Résumé : Notre objectif est de présenter les conditions de travail des enseignants des écoles rurales, en nous appuyant sur les récits des quatre enseignantes de la municipalité de Capim Grosso, à Bahia. La recherche s'inscrit dans le cadre théorique de l'approche (auto)biographique. Les récits ont été recueillis au moyen d'entretiens narratifs et les analyses, réalisées dans une perspective d'interprétation-compréhension, montrent que ces enseignantes n'avaient pas de formation spécifique. Elles ont été embauchées sur des contrats temporaires et sur la recommandation de dirigeants politiques et d'agriculteurs. Elles ont poursuivi, plus tard, des études supérieures et réussi un concours public. Leurs récits font état des difficultés dues aux mauvaises conditions structurelles des établissements scolaires : salles de classe, et mobilier en mauvais état et, notamment absence de matériel pédagogique et de services tels que l'eau et l'électricité. Elles ont toutefois signalé qu'avec le temps, elles ont constaté des améliorations, mais la précarité des conditions de travail n'a pas changé.

Mots clés : école rurale, salles de classe multiniveaux, conditions de travail des enseignants, recherche (auto)biographique, entretien narratif

Resumen: El artículo analiza las condiciones de trabajo de la enseñanza a partir de las narrativas de los maestros de las escuelas rurales del municipio de Capim Grosso (Bahía). Ancladas en los principios del enfoque (auto)biográfico, las entrevistas narrativas con cuatro colaboradoras se analizaron desde una perspectiva interpretativa-comprensiva. Los relatos muestran que las colaboradoras entraron en las escuelas rurales con contratos temporales y sin formación específica, siendo indicadas por los dirigentes políticos y los agricultores, llegando más tarde a la formación en el nivel superior y a la aprobación en concurso público. Los profesores informaron dificultades con la infraestructura escolar en las aulas (escasez de sillas y mesas), además de la ausencia de material didáctico y de servicios básicos como el agua y la electricidad. Sin embargo, señalaron que había habido mejoras a lo largo del tiempo, pero reafirmaron las precarias condiciones de trabajo.

Palabras clave: escuela rural, clases multigrados, condiciones de trabajo de la enseñanza, investigación (auto)biográfica, entrevista narrativa

Abstract: The article analyzes teaching working conditions based on the narratives of teachers from rural schools in the municipality of Capim Grosso-Bahia, Brazil. Anchored in principles of the (auto)biographical approach, narrative interviews with four collaborators were analyzed in an interpretive-comprehensive perspective. The narratives show that the collaborators entered rural schools with temporary contracts and without specific training, being indicated by political leaders and farmers, later reaching Higher Education and approval in public sector recruitment examination. The teachers reported difficulties with the infrastructure, such as classroom improvisation, chairs and tables, in addition to the absence of didactic materials and basic services such as water and electricity. However, they indicated that there have been improvements over time, but they reaffirmed precarious working conditions.

Keywords: rural school, multi-grade classrooms, teaching working conditions, (auto)biographical research, narrative interview

I - Condições de trabalho e escola rural: diálogos (im)pertinentes

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza o Censo Demográfico Brasileiro, e o levantamento no ano de 2010 aponta que a população brasileira era de 190.755.799 habitantes, dos quais 160.925.791 (84,4%) se encontram no espaço urbano e 29.830.007 (15,6%) no rural (Ibge, 2010).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a localidade urbana concentra 69,6%; e a rural, 30,4% dos estabelecimentos de ensino da educação básica. Em relação às matrículas, existiam 47.874.246 alunos matriculados na educação básica, dos quais 42.545.428 (88,8%) se encontravam em escolas urbanas e 5.328.818 (11,2%) em unidades rurais (Inep, 2020).

O Censo Escolar apontou ainda que no Brasil há 2.212.018 de docentes, sendo 333.003 (15%) no espaço rural e 1.940.175 (85%) no urbano. Nesse ano, também foram registradas 2.169.089 turmas, sendo 1.850.980 (85,7%) localizadas em áreas urbanas e 309.109 (14,3%) em áreas rurais (Inep, 2020).

Dada a quantidade de escolas, matrículas, docentes e turmas, somada às baixas pesquisas (Santos, 2015) e o descaso com as escolas rurais (Souza et al 2017a, 2017b, 2018a, 2018), consideramos pertinente aprofundar as reflexões sobre as condições de trabalho que são desenvolvidas no contexto rural.

Com o intuito de visibilizar modos como as professoras vem desenvolvendo suas atividades em escolas rurais de classes multisseriadas, o artigo apresenta reflexões sobre condições de trabalho de professoras que atuam em escolas rurais do município de Capim Grosso-Bahia no que se refere ao vínculo funcional, formação profissional e condições físicas e materiais das escolas na perspectiva de contribuir com as discussões sobre multisseriação no Brasil.

A partir de uma investigação na literatura acadêmica (Bof, 2006; Inep, 2007; Secad, 2007; Taffarel; Santos Júnior; Escobar, 2010; Sousa, 2015; Bahia; 2017; Souza et al; 2017a; 2017b; 2018a; 2018b; Souza, 2020; Ramos, 2020), constatamos que alguns problemas são apontados como centrais na educação que ocorre em espaços rurais, em todas as regiões do país, são eles: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de transporte e acesso dos professores e alunos às escolas; a falta de professores habilitados e efetivados; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores acumulando diversas funções; a política de fechamento das escolas rurais através da nucleação; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do contexto rural, as interferências dos grupos que possuem poder político local na contratação dos professores e os altos índices de rotatividade docente.

Observamos essas questões no âmbito das pesquisas “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e rito de passagem”³⁷ e “As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização”³⁸, ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Estudos diversos³⁹ foram desenvolvidos como ações de tais projetos, em diferentes municípios de Territórios de Identidade da Bahia, com professores que vivem cotidianamente as condições de trabalho nas escolas rurais. Essas investigações levam-nos ao entendimento do quanto é fundamental uma escuta sensível e atenta às especificidades e singularidades dos processos educativos nessas localidades.

As discussões sobre condições de trabalho ancoram-se nos estudos de Oliveira e Assunção (2010), Hypólito (2012) e Vieira e Oliveira (2013), tendo em vista que possibilitam aprofundar as reflexões sobre modos como os professores de classes multisseriadas do município de Capim Grosso (Bahia) vivenciam as condições de trabalho. Para Oliveira e Vieira (2013), as condições de trabalho docente são designadas por um conjunto de recursos que tornam viáveis a execução do trabalho e que envolve fatores que vão desde as instalações físicas e os materiais disponibilizados aos docentes até as formas de contratação, salário e estabilidade. Ampliando as discussões sobre a temática, Oliveira e Assunção (2010) sinalizam que:

[...] as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às

37 O projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), no âmbito do Edital nº 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito da Chamada Universal nº 14/2014 e, atualmente, conta com financiamento do MCTI/CNPq, Edital nº 28/2018, processo nº 423515/2018-7, sendo desenvolvido e coordenado pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob supervisão do professor Elizeu Clementino de Souza, da UNEB. Com o intuito de refletir acerca do cotidiano escolar e as condições de trabalho dos professores em classes multisseriadas e escolas rurais e urbanas que acolhem egressos de escolas rurais, tal projeto vem alcançado destaque ao realizar ações de inovação de práticas educacionais, como publicações de roteiros didáticos e cadernos temáticos de forma colaborativa entre professores da educação básica, de universidades, pesquisadores e estudantes de diferentes níveis de ensino (educação básica, graduação, pós-graduação).

38 O projeto “As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização” contou com financiamento da Fapesb, no âmbito do Edital nº 004/2015 – Cooperação Internacional. Desenvolvido em regime de cooperação entre o GRAFHO da UNEB, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo, Políticas Educativas e Trabalho Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Laboratório de Pesquisa Sociedades, Atores e Governo (Sage) da Universidade de Strasbourg-França, o Grupo Políticas de Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o Grupo de Investigação HUM, da Universidad de Málaga-Espanha, Grupo de Investigação Trabajo, Subjetividad y Articulación Social (Trasas), da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile Grupo de Pesquisa sobre Política Educativa (GPPE), da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires.

39 Referimo-nos as seguintes pesquisas desenvolvidas no âmbito do GRAFHO: Souza (2015); Santos (2015); Meireles (2019); Lima (2019); Ramos (2020); e Souza (2020).

relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (Oliveira; Assunção, 2010: 1).

Ao teorizarem sobre condições de trabalho, as autoras destacam contribuições férteis para a discussão, quando nos chama a atenção para as modificações do trabalho docente nas últimas décadas, acarretando uma ampliação de tarefas, de novas funções e de responsabilidades aos docentes; uma ampliação da jornada de trabalho real sem o reconhecimento formal e sem a devida retribuição; um aumento da intensificação e da autointensificação do trabalho docente; e emergência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola, com novas funções e personagens docentes. Ainda sobre essa discussão, Hypólito (2012) nos alerta que as condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de aprofundar a precarização e intensificação do trabalho dos professores.

Importante notar que no Brasil há diferentes instrumentos legais que subsidiam a proposição e regulação de políticas públicas dos sistemas educacionais e as condições de trabalho dos professores, destacamos especialmente a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

Ao analisar as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas, este texto se organiza a partir de três eixos temáticos. O primeiro, denominado “Condições de trabalho e escolas rurais: diálogos pertinentes”, sistematiza aspectos teóricos, dialogando com pesquisadores que abordam sobre as condições de trabalho nas escolas rurais. O segundo, intitulado “Aspectos metodológicos: contexto da pesquisa, dispositivo e perfil das colaboradoras” apresenta o cenário da pesquisa, as opções teórico-metodológicas, a perspectiva de análise e o perfil das colaboradoras. No último eixo, “Diálogos sobre as condições de trabalho em escolas rurais: com a palavra, as professoras”, apresentamos as narrativas das professoras entrecruzando com as disposições sobre as condições de trabalho. Por fim, sistematizamos nas “Considerações finais”, reflexões sobre o modo como cada docente vivencia as condições de trabalho, destacando o compromisso, a dedicação, as formas de superação e as inquietações face às adversidades enfrentadas no desenvolvimento da docência em contexto rural.

II - Aspectos metodológicos: contexto da pesquisa, dispositivo e perfil das colaboradoras

O município de Capim Grosso, situado na região centro-norte do estado da Bahia, tem uma área de 350,032 km² com cerca de 30.662 habitantes. Estima-se que 18% de sua população vivem em contexto rural (Ibge, 2019).

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019 (Inep, 2020), Capim Grosso possui 918 estudantes matriculados em 14 escolas rurais. O mesmo Censo ainda informa que há 44 professores e 45 turmas localizadas nas escolas rurais. Ademais, indica que no município existem 27 turmas multisseriadas que são ofertadas no ensino fundamental.

Optamos pelo método (auto)biográfico (Souza, 2014) através da realização das entrevistas narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2010) com quatro docentes colaboradoras. Para a análise das narrativas, optamos pela análise interpretativa-compreensiva a partir do estudo de Souza (2006; 2014).

Utilizamos a entrevista narrativa com o intuito de recolher as narrativas das professoras, perspectivando acessar às memórias e questões relacionadas às suas condições de trabalho. Considerando a aproximação com o campo de estudo, foram realizadas, antes das entrevistas, visitas às escolas onde as professoras vivem e desenvolvem seu trabalho com a intenção de conhecer as condições materiais e a forma como a docência se efetiva no contexto das escolas rurais.

Na condução do processo da entrevista narrativa, seguimos assim: a) preparamos e exploramos o campo de trabalho formulando questões importantes sobre a temática do estudo; b) formulamos o tópico inicial para narração e iniciamos a gravação; c) no momento da narração central, evitamos interrupções nas narrativas das professoras, apenas encorajando-as não verbalmente para continuar a narração; d) após o final das narrativas, apresentamos questionamentos do tipo: “que aconteceu?” em algumas situações; e e) por fim, na fase conclusiva, paramos de gravar e realizamos anotações gerais (Jovchelovitch & Bauer, 2010).

Na dinâmica da análise das narrativas, adotamos os tempos interpretativos, conforme apresentado por Souza (2014): tempo I, denominado de pré-análise/leitura cruzada; tempo II leitura temática – unidade de análise descritiva; e tempo III leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (Souza, 2014).

Ao abordar sobre os tempos de análise, Souza (2014) nos diz que o tempo I – pré-análise/leitura cruzada – se dá mediante compreensão de que a análise se inicia na escuta, na transcrição. Portanto, conforme sugere o autor, realizamos também um diário de campo. No momento da transcrição, destacamos marcas singulares, regularidades e irregularidades que abordaremos no próximo tópico. No tempo II, houve o momento da leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, tratamos de construir um perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa (Tabela 1) e organizamos as unidades de temática, tendo em vista a análise interpretativa-compreensiva. No tempo III, exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou das fontes utilizadas. É um momento fundante, no qual se alarga a compreensão sobre o dito e até mesmo o não dito (Souza, 2014).

A Tabela 1 apresenta um breve perfil sobre as colaboradoras, a partir da qual seguiremos com caracterização e breve descrição das colaboradoras, destacando nascimento, idade, formação e atuação em escolas rurais.

Tabela 1 - Perfil biográfico das professoras das escolas rurais

Nome⁴⁰	Idade	Formação	Tempo de docência	Escola onde atua/atuou
Maria Trindade dos Santos	68	Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar	50 anos	Escola Rui Barbosa

40 O nome das professoras não foi ocultado ou trocado por pseudônimos por opção delas, as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), concordando e recomendando a utilização de seus nomes verdadeiros, por reconhecerem a importância que têm para o município e as comunidades onde trabalham.

Luísa Oliveira Gonçalves	46	Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar	29 anos	Escola Rui Barbosa
Edinalva Soares Carneiro	59	Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar	45 anos	Escola Justiniano Pinto
Alzira Carneiro	83	Magistério	67 anos	Escola Justiniano Pinto

Fonte: Souza (2020)

Dona Maria Trindade dos Santos, 68 anos, nasceu em 8 de junho de 1952. Graduiu-se em Pedagogia e se especializou em Gestão Escolar. Dedicou 50 anos de sua vida à educação das crianças residentes nas imediações da fazenda Junquinho, em Capim Grosso (Bahia), lugar onde fundou a Escola Rui Barbosa e que atuou como professora de seus filhos, filhas, netos e netas. Atualmente, a escola funciona no mesmo local de sua fundação, que se localiza a 18 km da sede do município de Capim Grosso.

A professora Luísa Oliveira Gonçalves, 46 anos, nasceu em 25 de março de 1974. Graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar. Atualmente, trabalha na Escola Rui Barbosa e exerce a profissão desde os 17 anos, sempre em escolas rurais, acumulando 29 anos de experiência profissional. Luísa iniciou sua carreira em uma escola construída pelo seu pai na fazenda Várzea Dantas, no município de Capim Grosso, onde ela ainda mora. Posteriormente, trabalhou em outras escolas rurais de Capim Grosso, indo para a Escola Rui Barbosa no ano de 2017.

Graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar, a professora Edinalva Soares Carneiro, nascida em 1961, tem 59 anos de idade. Começou a atuar como professora aos 14 anos dedicando, portanto, 45 anos de sua vida à carreira docente, tendo trabalhado sempre em escolas rurais de Capim Grosso. Atualmente, exerce sua profissão na Escola Justiniano Pinto.

A escola Justiniano foi fundada pela mãe da professora Edinalva, Dona Alzira Carneiro, uma senhora de 83 anos, nascida em 1937. Em toda a sua narrativa, demonstrou amor pela profissão que escolheu, esse sentimento é representado pela dedicação de 67 anos à profissão. Com formação em Magistério, revela-se engajada na carreira docente na comunidade rural do Lajedo em Capim Grosso desde 1974; contudo, antes de começar a dar aulas para as pessoas do Lajedo na sala de sua casa, com a ajuda de sua filha, ela já havia iniciado sua história como professora alfabetizando o seu marido aos 16 anos.

Considerando as biografias apresentadas, compreendemos que as colaboradoras possuem largas experiências em escolas rurais, dedicando um tempo significativo de suas vidas para a docência nas comunidades rurais, em sua maioria, a mesma comunidade em que residem. Outra informação importante que emerge das biografias é a especificidade dos estabelecimentos de ensino em contextos rurais, pois algumas escolas foram fundadas e tiveram seu espaço físico alocado nas residências e propriedades dos docentes, revelando um contexto histórico de precariedade da infraestrutura dos prédios escolares; contudo, com o tempo, foi se ampliando e melhorando as condições estruturais.

III - Diálogos sobre as condições de trabalho em escolas rurais: com a palavra, as professoras

Após apresentarmos um breve perfil biográfico das colaboradoras, destacamos que, na análise compreensiva-interpretativa, emergiram alguns aspectos que interferem nas condições de trabalho, são eles: vínculo funcional, formação e infraestrutura das escolas.

Um aspecto que constitui fortemente as condições de trabalho e que interfere diretamente em sua dinâmica é o vínculo funcional, ou seja, o tipo de contrato de trabalho (Oliveira; Assunção, 2010). Conforme preconiza os dispositivos legais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014), as contratações dos professores da rede pública devem ocorrer por meio de concurso e provas de título, porém, no âmbito da educação em espaços rurais, grande parte dos contratos de trabalho são realizados de forma temporária (Inep, 2020), o que seguramente, interfere de forma negativa nas condições de trabalho dos professores.

Algo comum na realidade das escolas rurais é o fato da maioria dos profissionais que atua não ser efetiva e por possuir contratos temporários. Dessa forma, o quadro dos profissionais da educação é bastante rotativo, prejudicando os processos de formação continuada, a construção da identidade com a escola, a formação nela desenvolvida e ausência de direitos trabalhistas, férias, décimo terceiro, descanso remunerado, aposentadoria etc.

Na Bahia, 26% dos docentes da rede pública são contratados temporariamente, esse quantitativo representa cerca de 35 mil professores que não possuem o vínculo funcional efetivo ou estável (Inep, 2020). Em Capim Grosso, 28% dos professores da rede pública possuem contratos temporários equivalendo a 87 docentes, contrariando, assim, o que reza a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e o PNE (Brasil, 2014).

Essa realidade expressiva de docentes com vínculos temporários também foi observada na pesquisa de Oliveira e Vieira (2010), na qual um terço (32%) dos 8.795 docentes não prestaram concurso público para trabalhar na rede em que foram entrevistados. No trabalho de Ramos (2020), 15% dos 264 professores de escolas rurais do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina (Bahia) possuíam contratos temporários.

Cenário ainda mais preocupante foi observado por Sousa (2015), no qual 40% dos 118 professores de classes multisseriadas do Território do Baixo Sul Baiano obtinham contratos de trabalhos temporários. Esse contexto determina uma situação em que os “‘professores temporários’ vem se tornando ‘passageiros permanentes’” (Seki, *et al.* 2017), principalmente em escolas rurais do Brasil.

As narrativas das professoras revelam que a entrada da profissão se efetiva nas décadas de 1980 e 1990, realizada por meio de convite de lideranças políticas e fazendeiros, sem a preocupação por parte do poder público em relação à formação. Todas as colaboradoras informaram em suas narrativas que iniciaram como professoras leigas⁴¹ possuindo contratos temporários e depois de um tempo foram

41 São aqueles profissionais que exercem o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida, ou seja, são pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. Historicamente, no Brasil, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso,

aprovadas em concurso. Esse cenário é evidenciado nas narrativas da professora Trindade e Luíza.

Em sua juventude, após um período vivendo na comunidade do Peixe, em Capim Grosso, Dona Trindade foi morar e estudar em Jacobina, cidade que fica a cerca de 65 km de Capim Grosso. Nesse mesmo período, o padrinho dela, que era vereador, conseguiu um trabalho para ela em uma escola em Cachoeira Grande, pequeno povoado localizado há pouco mais de 25 km da cidade de Jacobina, onde ela começou a dar aulas. Além das inúmeras dificuldades em se manter atuando como docente, Dona Trindade se encontra entre as muitas professoras do Brasil que, no início de sua carreira, não foram contratadas por meio de concurso. Ela foi aprovada num concurso realizado no município já depois dos anos 2000.

A transição do vínculo temporário para o efetivo acompanha um sentimento de segurança e estabilidade diante das possíveis mudanças promovidas pelas lideranças políticas da região. Observamos esse aspecto quando Dona Trindade narra, com orgulho, sua aprovação, dizendo que o número de vagas ofertado era para “200 pessoas” e menciona com ar de desabafo: *“eu fiquei no 70! E ele [o prefeito da época] não tinha como me tirar de lá e me jogar pra baixo”* (Prof.^a Trindade – entrevista narrativa, 2019).

A oportunidade que Luísa teve de iniciar sua carreira docente ocorreu pelo fato de que, com o passar do tempo, o número de moradores da comunidade onde Luísa ainda vive e que de acordo com ela, eram majoritariamente analfabetos, cresceu. Por conta disso, foi percebido que existia a necessidade de ofertar educação nas mediações da comunidade, considerando-se que as poucas pessoas que estudavam tinham que se deslocar por longas distâncias, o que inviabilizava a continuação dos estudos e aumentava o abandono e a evasão escolar.

A professora Luísa conta que fez seu primeiro concurso em 1995, quatro anos após iniciar sua carreira docente, mas, não pôde assumir o cargo como concursada por ter, na época, concluído somente a 8ª série do ensino fundamental. Já nos anos 2000, Luísa havia concluído o antigo magistério, então surgiu a oportunidade de fazer um outro concurso em Capim Grosso.

Me apaixonei tanto por educação e quando eu fiz o 1º concurso em 1995, eu só tinha 8ª série, então eu tinha voltado a estudar, mas não tinha ainda o magistério. Aí no ano 2000 o município proporcionou um concurso público e aí eu tive curiosidade; ‘Vou fazer agora que eu já tenho magistério, vou fazer o concurso’. Aí eu fiz e fui aprovada mais uma vez, aí eu me tornei professora de 40 horas. E continuei trabalhando nas escolas do campo, comunidades distantes, mas nas escolas do campo (Prof.^a Luísa - entrevista narrativa, 2019).

Um aspecto comum na história de vida das professoras entrevistadas é que antes de serem professoras concursadas na rede municipal de Capim Grosso, já tinham experiências como professoras leigas em escolas rurais, seja no próprio município ou em outra rede municipal, com contratos temporários, geralmente, sob indicação de uma pessoa politicamente influente na região. Portanto, o concurso propiciou para essas professoras a permanência da docência em escolas rurais mantendo o vínculo, as relações, a identidade e o conhecimento da comunidade escolar, assim

em contextos geográficos do país nos quais não existem instituições de ensino superior que possam frequentar (Therrien & Damasceno, 1993).

como a garantia de estabilidade, segurança e os direitos historicamente conquistados pela categoria.

Outro aspecto importante que se relaciona com as condições de trabalho é a formação dos professores. Compreendemos que a formação docente corresponde ao processo de qualificar o professor em relação ao domínio dos conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da profissão, elevando o nível de qualificação abrangendo a formação inicial – que possibilita ao docente obter condições legais para atuar na profissão – e a formação continuada – permite aos professores ampliar e aprofundar o trabalho que desenvolve (Camargo; Ferreira & Luz, 2012).

A LDB (Brasil, 1996) exige a formação de nível superior dos docentes da educação básica, salvo exceção em destaque no Artigo 62 que admite formação em nível médio, na modalidade normal para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, o PNE (Brasil, 2014) apresenta metas (15 e 16) objetivando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam, bem como básica até o ano de 2024.

Souza e Gouveia (2011) revelam que ao longo da década de 1997-2007 houve uma redução do percentual de professores com formação em até o nível médio e um aumento dos percentuais de professores com nível superior. Essa tendência também é constatada no Relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) de 2014 (Dieese, 2014). Cabe observar também o Documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (Matijascic, 2017), quando alerta sobre a dificuldade de elevar a escolaridade dos docentes das escolas rurais, ao afirmar que:

Para as escolas rurais, a situação é mais difícil, pois as condições para a contratação e a permanência do docente na área exigem a adoção de medidas de exceção, como relaxar certas exigências de formação. Sem tais medidas, pode ser inviável manter escolas para essas populações, ainda que isso seja um problema para eliminar as fortes desigualdades entre escolas urbanas e rurais (Matijascic, 2017: 26).

Ao abordar sobre a escolaridade dos professores das escolas rurais, o autor nos chama atenção para as dificuldades encontradas tanto na contratação, quanto na permanência desses docentes em contextos rurais, acarretando flexibilização nas exigências de formação desses profissionais. Essa problemática revela um descaso histórico com a política educacional de formação de professores para atuarem em contextos rurais.

Um problema histórico apontado no documento *Panorama da Educação do Campo* (Inep, 2007) e que parece ser superado a partir dos dados apresentados nos estudos (Sousa, 2015; Souza et al, 2017a; 2017b; Sousa, 2020; Ramos, 2020) é que geralmente aqueles professores com uma escolaridade inadequada permaneciam em escolas rurais isoladas e multisseriadas até o momento em que adquiriam maior escolaridade quando pediam remoção para a cidade.

Em Capim Grosso, as professoras que atuam nas escolas rurais narram a importância da formação – inicial e continuada – para a melhoria de sua atuação profissional, mas devido às dificuldades pessoais da época e a pouca oferta de ensino superior na região, iniciaram a docência sem formação específica e com o passar do tempo foram participando de formações.

Residindo distante do perímetro urbano de Capim Grosso, a professora Luísa continuou investindo na sua formação; contudo, nessa trajetória, houve momentos que foi preciso interromper o processo formativo, conforme nos relata no excerto abaixo:

Aí eu voltei a estudar em 1995, eu voltei e fiz 2 anos do magistério, parei 1 ano que eu fiquei grávida do meu segundo filho, parei em 1996. 1997, eu retornei e concluí o magistério. Aí naquela época se falava ‘professora formada’, né? Mas aí não foi o suficiente pra mim, eu achei que estava pouco ainda para desenvolver um trabalho com maior qualidade e também com segurança do que eu fazia, né? Porque... na verdade quando você vai pra faculdade você vai trazer um respaldo seguro do que você tá fazendo, tem coisas que você conhece, mas tem coisas que você já faz na prática, mas você não tem um... um respaldo científico. E aí eu voltei pra faculdade em dois mil e... 2004. Voltei pra faculdade, fiz a parte científica, vamos dizer assim, né? Essa questão de você tá fazendo num espaço que... a leitura de estudiosos que vai estar te dando um melhor... melhor respaldo (Prof.^a Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

A professora Trindade iniciou sua carreira docente ainda muito jovem e conseguiu concluir sua graduação aos 60 anos de vida e na oportunidade já acumulava 40 anos de docência. Nos narrou com orgulho: “*Graduei e pós-graduei, fiz a minha pós-graduação*”. (Prof.^a Trindade - entrevista narrativa, 2019).

Em sua narrativa, Dona Alzira também fala com muito orgulho dos seus certificados. Ao ver o seu entusiasmo ao relatar o número de diplomas que possui, se percebe a importância dessas formações para a autoestima da docente.

Eu tenho 18 diplomas de cursos de alfabetização. E me formei em Quixabeira, naquele curso do Proleigo. Concluí o magistério, né? Eu já tinha 65 anos, quando concluí. E assim por diante. Depois disso tudo, ainda ensinei 21 anos naquele prédio. Eu dei aula 37 anos. Tem se muito, mais ou menos uns 7 anos que eu saí porque agora eu tenho 82, né? Mais ou menos, 3 mais... isso aí, uns 7 anos que eu saí, 7 a 8 (Prof.^a Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

Para concluir o magistério, no ano de 1995, a professora Edinalva nos relatou que viajava de sua comunidade (Lajedo) para a sede do município de Capim Grosso, contudo nos diz: “*Concluí mas fiquei com vontade de continuar né, porque o conhecimento nunca... a gente nunca abrange todo, né?*” (Prof.^a Edinalva - entrevista narrativa, 2019).

Nesse sentido, decidiu fazer uma graduação em uma faculdade privada em Capim Grosso. Entretanto, adiou esse sonho para que sua filha pudesse seguir estudando:

E surgiu a faculdade de Capim Grosso. Fiz a... passei na faculdade e continuei estudando. Mas minha filha também já era época de fazer faculdade, e essa era particular, né? Aí pesou no meu bolso. Duas pra pagar, né? Aí eu fiquei pagando a faculdade pra mim e minha filha, aí no primeiro semestre eu não aguentei... eu disse é... fiz uma bobeira na época, mas fiz, né? Eu disse, eu prefiro minha filha que ela tá jovem, eu já estou já... minha carreira já tá... eu vou deixar ela

estudando e eu vou parar. Aí parei de estudar e minha filha ficou estudando, né? Depois me arrependi, porque minha filha tinha mais chance na frente, e pra mim depois fiquei prejudicada. Então... deixei ela estudar (Prof.^a Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Então, por uma iniciativa da UNEB em criar um projeto pioneiro e extremamente importante para a formação docente no interior do estado, Edinalva, pode finalmente concluir seu tão sonhado curso de graduação, como ela mesmo explica a seguir:

Depois fiquei assim, com aquela vontade de estudar, mas surgiu o... a UNEB 2000. Aí quando surgiu... aí foi feito seleção, né? alguns professores foram selecionados outros não conseguiram. Então graças a Deus que eu fui uma das selecionadas, né? Aí concluí o magistério através da UNEB no 2000, que no final já não foi mais UNEB 2000 [...] começamos no UNEB 2000 e terminamos com o Parfor. E então depois desse programa eu fiz é, pós-graduação em gestão escolar (Prof.^a Edinalva - entrevista narrativa, 2019).

As narrativas apresentadas pelas professoras evidenciam um esforço individual na busca pela qualificação profissional. Demarca também que após o término dos processos formativos as professoras continuaram exercendo suas atividades nas mesmas comunidades rurais, contribuindo dessa maneira para qualidade educacional da região.

A infraestrutura das escolas é outro aspecto que interfere nas condições de trabalho dos professores. Particularmente nas escolas rurais, os estudos (Inep, 2007; Bahia, 2017; Pacheco, Pereira, Oliveira, 2018; Ramos, 2020) evidenciam uma desvantagem em relação às escolas urbanas e uma precariedade na disposição da infraestrutura, revelando que em algumas escolas não há salas de direção e professores, secretaria, laboratórios, refeitórios, banheiros, cozinha e outras dependências.

De acordo com as entrevistas narrativas, observamos que as professoras narram dificuldades enfrentadas no começo de suas carreiras em relação às condições materiais das escolas, levando-as a improvisar sala de aula, mobiliário básico, mesas e cadeiras para o desenvolvimento do trabalho. Outro elemento que aparece com frequência nas narrativas das docentes era a ausência de material didático e o acúmulo de múltiplas funções no espaço escolar. As narrativas das colaboradoras evidenciam esses elementos.

O primeiro local onde Dona Trindade lecionou foi uma cabana feita de palha, tentando conter a emoção que a lembrança lhe causa, ela conta:

Ensinava numa casa coberta de palha, era palha, era um rancho de palha, entrei, entrei pra lá ensinava e quando chovia não tinha quem ficasse porque era muita chuva, as cadeiras não tinha cadeira era uns bancos que a gente sentava nos bancos, depois ele fez aquele depósito e eu vim pra o depósito, com cem alunos de novo (Prof.^a Trindade - entrevista narrativa, 2019).

Conforme narrativa da professora Trindade, essa escola “coberta de palha”, onde as aulas aconteciam não tinha água encanada, não tinha luz elétrica, não tinha cadeiras para as crianças nem para a professora sentar e o chão não tinha piso, era terra batida.

Água que nós não tínhamos aqui, não tinha cisterna, era na fonte. A salvação, porque a gente é pobre mas não tanto porque a gente tinha uma carroça, tinha uma dorna, tinha um burro que pegava o burro botava na carroça e enchia a dorna de água, fazia merenda, colocava a água no pote que não tinha filtro... rapaz, tudo isso é uma história, tudo isso é uma história e aí venci, hoje é duas, tem duas meninas que tomam conta, na hora do recreio elas distribuem a merenda, as crianças vão brincar, a limpeza é toda delas, que era eu que limpava tudo e hoje a gente tem duas aqui, com 4 banheiros, que nem banheiro a gente tinha. Não mudou muito? Mudou. Mudou muito (Prof.^a Trindade - entrevista narrativa, 2019).

Luísa, por sua vez, sinaliza as dificuldades enfrentadas no início da docência como: sala de aula pequena para um número grande de alunos, a falta de um pessoal de apoio, ausência de equipamentos e materiais didáticos. Contudo, reconhece que houve melhorias na infraestrutura.

As condições de trabalho eram bem precárias, porque quando eu comecei, eu já cheguei a trabalhar com 42 alunos, então era um espaço pequeno, com muitas crianças, né? E... não tinha, isso... não tinha uma pessoa de apoio[...]. Então, as crianças tinham mais vontade, mas era difícil a questão de espaço, não dava materiais suficiente, você não tinha recurso, né? Não tinha um mimeógrafo. O quadro era 1 metro por 80 centímetros, pequenininho, então isso mudou bastante e hoje a gente tem uma escola estruturada, tem retroprojeter, a gente tem máquina de xerox. A gente tem aparelho de DVD, a gente tem lousa com piloto que era giz branco, é... transporte escolar, que as crianças vinham distante, vinham a pé, tudo isso dava aquele cansa... já chegava cansado, então mudou bastante. Eu já trabalhei em escola que eu ficava a 11 quilômetros de minha casa e eles não me dava, não me deu transporte. Hoje eu venho no transporte escolar. Então, mudou, e mudou muito e pra melhor com relação a essa questão de material, de recursos, melhorou bastante nesse sentido (Prof.^a Luísa - entrevista narrativa, 2019).

Da mesma forma que a professora Trindade, Luísa menciona também que exercia diversas funções no ambiente escolar, exercendo, muitas vezes atividades que não se inscrevem no campo da docência, mas como necessários para o funcionamento da escola, ao afirmar que:

Eu fazia a limpeza do espaço e fazia a merenda também. Então, eles sempre entre... quando... quando eu comecei... desde que eu comecei a trabalhar é, sempre eles entregavam a merenda escolar, ou seja graças a Deus, sempre entregavam. Mas quem fazia a merenda era eu, então só comecei a ter, as pessoas que fazem... a merendeira, vamos dizer assim, depois que mudou pra... pra escola. Quando era na minha casa, eles não... mesmo sendo um espaço que não era dentro de casa, não tinha merendeira. Eu que fazia a limpeza e fazia a merenda. Mas naquela época as crianças eram... a gente acaba pedindo a um, né? 'Vai aqui...' né? Ou ajudava ali..., Mas a

responsabilidade era minha, de fazer esse trabalho, né?
(Prof.^a Luísa - entrevista narrativa, 2019).

Devido à ausência de água na escola em que trabalhava, a professora Alzira nos relata dificuldades de conseguir água para a escola.

Eu pegava lenha, eu pegava água na cabeça, nuns tanques mais longe pra beber, e lenha e fazia a merenda escolar, e era zeladora da casa... e era aqui na minha casa [...] Eu dava aula dentro de casa, quando era lá... estava desocupada lavava tudo, lavava as coisas tudo, os meninos faziam [...] sentava na barra do forno, na mesa que eu dava aula né? Foi 16 com anos
(Prof.^a Alzira - entrevista narrativa, 2019).

A escola Divino Mestre, como foi batizada por Dona Alzira, funcionava na sala de sua casa, lugar onde ocorreu a entrevista narrativa. A merenda era preparada em fogão de lenha e Dona Alzira buscava água caminhando por longas distância, intercalando o seu trabalho na casa de farinha próxima de sua casa com o de professora, zeladora, merendeira, além de trabalhar com seus alunos atarefando mandioca, tudo isso foi relatado sem que o sorriso dessa professora saísse de seu rosto.

A professora Edinalva nos relatou que devido à inexistência de um estabelecimento de ensino com sede própria, as aulas aconteciam na sala da casa de sua mãe, na casa de farinha ou sob a sombra de uma árvore. Se tratando de materiais escolares, “Não tinha transporte para as crianças, não tinha sala de aula, não tinha às vezes nem giz pra se trabalhar, era muito difícil.” (Prof.^a Edinalva - entrevista narrativa, 2019).

Com base nas narrativas sobre as condições materiais das escolas, percebemos que o início das atividades docentes foi marcado em um contexto de muita precariedade na infraestrutura escolar; contudo, com o passar do tempo, houve mudanças, ampliações e aquisição de diversos aspectos relacionados com os equipamentos e infraestrutura das escolas rurais.

Considerações finais

As reflexões sistematizadas no texto evidenciam que no município de Capim Grosso as escolas rurais são uma realidade expressiva e demanda atenção por parte das políticas públicas educacionais. As narrativas desvelam problemas concretos do cotidiano escolar relacionado às condições de trabalho docente, ao tempo que demarca o compromisso e a dedicação das professoras face às adversidades vividas no desenvolvimento do exercício profissional.

Com base nas narrativas das professoras, compreendemos que o vínculo funcional é um elemento fundamental na constituição da identidade, na melhoria da formação e na garantia dos direitos trabalhistas.

Em síntese, destacamos que as condições de trabalho, das professoras de classes multisseriadas do município de Capim Grosso, configuram-se através dos seguintes aspectos: 1) o ingresso na docência nas escolas rurais do município se deu a partir de convites de fazendeiros e lideranças políticas da época e sem formação específica; 2) a aprovação no concurso possibilitou continuar nas comunidades rurais e garantiu a estabilidade, plano de carreira e os direitos trabalhistas como férias, décimo terceiro e aposentadoria; 3) as professoras iniciaram suas atividades profissionais como professoras leigas e com o tempo foram se qualificando e adquirindo outras formações; 4) as professoras informaram que no início da docência enfrentaram diversas dificuldades em relação às instalações físicas, recursos materiais, serviços

básicos como água e energia elétrica, contudo, sinalizam que, atualmente, houve melhorias.

É inegável que as condições de trabalho necessitam de atenção por parte do poder público, em especial as secretarias de educação. Conforme evidenciamos, é importante compreender que as condições de trabalho envolvem diferentes aspectos, como vínculo funcional, formação, recursos materiais, salário, dentre outros. Nesse sentido, devemos construir uma política educacional capaz de ofertar adequadas condições de trabalho aos professores, como reflexo do processo de valorização profissional.

Referências

- Bahia (2017). *Diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
- Bof, A. M. (Org.). (2006). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Inep.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva.
- Lei n. 9.394 de 16 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Camargo, A., Ferreira, D. L., & Luz, I. C. P. (2012). Perfil, condição e formação docente no Pará. In Maués, O. et al. *O trabalho docente na Educação Básica: o Pará em questão*. (pp. 53-74). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2014). *Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica*. Nota técnica 141. Brasília: DIEESE.
- Hypólito, A. L. M. (2012). Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros* (pp. 211-229). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília: Inep.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2010). Entrevista Narrativa. In Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (pp. 90-113). Rio de Janeiro: Vozes.
- Lima, E. C de J. (2019). *Carreira interrompida, profissão esquecida? Professores afastados da docência das escolas municipais de Feira de Santana-Bahia*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

- Matijascic, M. (2017). *Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea.
- Meireles, M. M de. (2018). *Habitar o sertão: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho*. (Tese de doutorado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Oliveira, D. A., & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. (pp. 1-4). Belo Horizonte: Ufmg/Faculdade de Educação.
- Pacheco, M. D., Pereira, E. A., & Oliveira, D. A. (2018). Infraestrutura das escolas rurais de Educação Básica: desigualdades em relação ao meio urbano. *Nodos y Nudos*. (pp. 10-23) 6(45).
- Ramos, Michael Daian Pacheco. (2020). *Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia*. 392p. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- Santos, F. J. S. (2015). *Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*. (Tese de doutorado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2007). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Secad.
- Seki, A. K; et al., (2017). Professor Temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. *Praxis Educativa*. (pp. 942-959). Ponta Grossa. 12(3).
- Sousa, R. C. (2015). *Professoras de Classes Multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul baiano*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Souza, A. R., & Gouveia, A. (2011). Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. 19 (35).
- Souza, E. C. de, et.al. (2017a). *Multisseriação, Seriação e Trabalho Docente*. Salvador: EDUFBA, (Caderno temático 1)
- Souza, E. C. de, et.al. (2017b). *Escola Rural: diferenças e cotidiano escolar*. Salvador: Edufba, (Caderno temático 2)
- Souza, E. C. de, et.al. (2018a). *Ruralidades, Ritos de Passagem e Acompanhamento Escolar*. Salvador: Edufba. (Caderno temático 3)
- Souza, E. C. de, et.al. (2018b). *Ruralidades, Práticas Pedagógicas e Narrativas Docentes*. Salvador: Edufba. (Caderno temático 4)
- Souza, E. C. de. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*. (pp. 39-50). 39 (1).
- Souza, E.C. de. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. (pp. 22-39). Natal, 25 (11).
- Souza, G. A. de. (2020). *Condições de Trabalho Docente nas Escolas Rurais de Capim Grosso-Bahia*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

Taffarel, C. N. Z., Santos Junior, C. L., & Escobar, M. O. (Org.). (2010). *Cadernos didáticos sobre educação do campo*. Salvador: Editora.

Therrien, J. & Damasceno, M. (1993). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.

Vieira, L. F., & Oliveira, T. G. (2013) As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Revista Educação em Questão*. (pp. 131-154) 46(32).



L'inspecteur pédagogique Allogho Beka Leon : histoire d'une vie vouée à l'éducation des jeunes gabonais

Pedagogic inspector Allogho Beka Leon: history of a life committed to the education of gabonese youth

Véronique Solange OKOME-BEKA⁴²

École Normale Supérieure Libreville Libreville, Gabon

<https://orcid.org/0000-0002-7364-3926>

verosol_okom@yahoo.fr

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3281>

DOI : 10.25965/trahs.3281

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Résumé : L'école se veut comme un lieu de socialisation, de modélisation de l'individu en vue d'optimiser son intégration sociale et professionnelle. Dans cette perspective, l'enseignant en tant que pédagogue, éducateur et père participe de cette dynamique, étant celui qui y veille afin de lui transmettre les clés utiles pour y parvenir. C'est ce que Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka a su incarner pendant 39 ans et 6 mois pour nombre d'élèves qu'il devait former, en leur transmettant la connaissance, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, indispensables pour eux en tant qu'êtres politiques. Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka faisait partie de cette catégorie d'enseignants dévoués, investis, préoccupés par le devenir de leurs apprenants. C'est pour cela qu'il ne se lassait jamais d'expliquer, de simplifier, de rendre pratiques et accessibles ses enseignements pour que tous les profils d'élèves puissent se les approprier. Il se dévouait également à les éduquer aux valeurs africaines, à leur inculquer des normes de conduite, des préceptes qui en fassent des hommes outillés, des acteurs du développement de leur société, de leur pays, le Gabon. Le présent travail est un hommage sur la vie, le parcours professionnel de Léon Allogho Beka un Inspecteur Pédagogique considéré comme un modèle d'intégrité, d'humilité, d'altruisme, de générosité, d'empathie qui a consacré sa vie à la formation de la jeunesse gabonaise.

Mots clés : Allogho Beka, pédagogie, éducation, père, dévotion, système éducatif gabonais

Resumen: La escuela se entiende como ese lugar de socialización, de modelización del individuo con miras a optimizar su integración social y profesional. En esta perspectiva, el docente como pedagogo, educador y padre participa de esta dinámica, siendo el que vigila a los docentes a fin de transmitirles las claves útiles para realizarlo. Es lo que Don Léon Allogho Beka supo personificar durante 39 años y 6 meses para muchos de los docentes que tenía que formar, transmitiéndoles el conocimiento, el saber, el saber hacer y el saber ser, indispensables para su integración como seres políticos. Don Léon Allogho Beka, formaba parte de esta

⁴² Maître de Conférences (CAMES) Langues et Cultures afrohispanistes. École Normale Supérieure Libreville, Gabon. Directrice de l'École Doctorale de Libreville.

categoría de docentes dedicados, comprometidos, preocupados por el porvenir de sus aprendices. Es por eso que no se desanimaba en explicar, simplificar, hacer prácticos y asequibles sus enseñanzas para que todos sus alumnos pudieran apropiárselas. Se dedicaba también a educarlos en los valores africanos, a inculcarles normas de conducta, preceptos que les convirtieran en hombres capacitados, actores del desarrollo de su sociedad, de su país, Gabón. El presente trabajo es un homenaje sobre la vida, el transcurso profesional de Don Léon Allogho Beka, un Inspector Pedagógico considerado como un modelo de integridad, de humildad, de altruismo, de generosidad, de empatía, que dedicó su vida para la formación de la juventud gabonesa.

Palabras clave: Allogho Beka, pedagogía, educación, padre, devoción, sistema educativo gabonés.

Resumo: A escola é entendida como aquele local de socialização, de modelagem do indivíduo com vistas a otimizar sua inserção social e profissional. Nessa perspectiva, o professor como pedagogo, educador e pai participa dessa dinâmica, sendo aquele que vigia para transmitir as chaves úteis para realizá-la. Foi o que Dom Léon Allogho Beka soube personificar durante 39 anos e 6 meses para muitos dos professores que teve de formar, transmitindo-lhes os saberes, saberes, saberes e saber ser, essenciais para a sua integração como seres políticos. O Sr. Léon Allogho Beka, fez parte desta categoria de professores dedicados e comprometidos, preocupados com o futuro de seus aprendizes. Por isso, não desanimava em explicar, simplificar, tornar seus ensinamentos práticos e acessíveis para que todos os perfis de seus alunos pudessem se apropriar deles. Ele também se dedicou a educá-los nos valores africanos, a inculcar neles normas de conduta, preceitos que os tornassem homens capazes, atores no desenvolvimento de sua sociedade, de seu país, o Gabão. Este trabalho é uma homenagem à vida, ao percurso profissional de Don Léon Allogho Beka, Inspetor Pedagógico considerado como modelo de integridade, humildade, altruísmo, generosidade, empatia, que dedicou sua vida à formação do Juventude do Gabão.

Palavras chave: Allogho Beka, pedagogia, educação, pai, devoção, sistema educacional gabonês

Abstract: The school is understood as that place of socialization, of modeling of the individual with a view to optimizing their social and professional integration. In this perspective, the teacher as a pedagogue, educator and parent participates in this dynamic, being the one who watches over the teachers in order to transmit them the useful keys to carry it out. This is what Don Léon Allogho Beka was able to do for 39 years and 6 months for many of the teachers he had to train, transmitting to them the knowledge, know-how, know-how and know-how, essential for their integration as political beings. Mr. Léon Allogho Beka, was part of this category of dedicated, committed teachers, concerned about the future of their apprentices. That is why he was not discouraged in explaining, simplifying, making his teachings practical and accessible so that all his students could appropriate them. He also dedicated himself to educating them in African values, to instilling in them norms of conduct, precepts that would make them capable men, actors in the development of their society, of their country, Gabon. This work is a tribute about the life, the professional course of Don Léon Allogho Beka, a Pedagogical Inspector considered as a model of integrity, humility, altruism, generosity, empathy, who dedicated his life to the formation of the Gabonese youth.

Keywords: Allogho Beka, pedagogy, education, father, devotion, Gabonese educational system

Introduction

Le Gabon est un pays de l'Afrique Centrale qui accède à l'indépendance le 17 août 1960. Cette indépendance s'obtient au terme de 121 ans de colonisation française (1839-1960). En somme, celle-ci fut caractérisée par une administration déconcentrée, corollaire d'une volonté manifeste de la Métropole d'imposer aux colonies une administration centralisée depuis Paris et dont des représentants locaux en assurait la stricte application. De ce fait, toute l'organisation politico-administrative et socioéconomique des territoires qui constitueront l'Afrique Equatoriale Française (l'A.E.F) et l'Afrique Occidentale Française (l'A.O.F)⁴³, sera conçue et orientée en vue des intérêts exclusifs de la France.

Dans cette même perspective, l'éducation dans les colonies sera l'œuvre des éducateurs laïcs et sécularisés occidentaux. Ceux-ci s'attèleront à transmettre aux apprenants africains desdites colonies les rudiments, les savoirs, les préceptes de l'école européenne et les valeurs de l'héritage culturel gréco-romain, par elle véhiculée, au détriment des savoirs endogènes, intrinsèques des peuples enseignés, civilisés, endoctrinés.

Il existe très peu de sources sur l'éducation dans ce qui est actuellement le territoire du Gabon, avant la colonisation française, en 1880. La disparition ou l'amenuisement de certains clans, suite à la Traite Négrière au XVII^{ème} puis à la fin du XIX^{ème} a affaibli la mémoire lignagère orale de la période précoloniale. C'est pourquoi les recherches anthropologiques font traditionnellement coïncider l'appellation de « système éducatif gabonais » avec la mise en place du système colonial, vers 1880. Ainsi, le Gabon à l'instar des autres colonies formant alors l'A.E.F, verra son système éducatif naître dans ce contexte colonial où l'école constituait un instrument d'assimilation intellectuelle et culturelle des colonisés, par les colonisateurs.

Soulignons, pour le relever, que dans ces prémices, l'école gabonaise sera d'abord aux mains des religieux protestants, puis catholiques, du fait que les protestants furent les premiers à y édifier lieux de culte et lieux de socialisation intellectuelle et morale. Ils seront suivis des missionnaires catholiques, arrivés peu après ces derniers. Avec le processus de décolonisation amorcée notamment en Asie et en Afrique, et au terme de tractations politico-économiques, finalement, l'ancienne colonie française vint à accéder à la souveraineté nationale et internationale. Il eut fallu dans ce contexte alors la doter du capital humain et intellectuel apte à favoriser son autonomie politique, économique et sociale et à hisser son développement. De cette réalité, naquit la nécessité pour le pays de former l'élite dont elle avait besoin :

Au Gabon, l'école comme institution a fait son apparition au moment de la colonisation française. Elle n'est donc pas le fruit d'une évolution nationale, mais le résultat d'une transplantation pure et simple du système éducatif français, en dépit du fait que diverses directives ont été consignées dans la loi fondamentale gabonaise et dans la loi 16/66 instituant l'école obligatoire en République Gabonaise. A l'origine, son but était de civiliser, franciser, créer une élite

⁴³Dans le cadre de l'administration de son empire colonial en Afrique Noire Francophone, la France constitua deux blocs suivant la configuration géographique desdits territoires. Pour l'Afrique de l'Ouest ; l'Afrique Occidentale Française (l'A.O. F) avec pour capitale la ville de Dakar aujourd'hui capitale politique du Sénégal. Pour l'Afrique centrale ; l'Afrique Equatoriale Française (A.E.F) avec pour capitale Brazzaville, aujourd'hui capitale politique de la République Populaire du Congo.

capable de gérer les affaires de la métropole et d'arriver à une assimilation culturelle. En effet, au départ, l'école avait pour mission première la formation des commis de l'État capables d'aider les administrateurs coloniaux. Pour apprendre à lire et à écrire, il fallait d'abord commencer par se détacher de sa langue maternelle, donc de sa culture. On se souvient encore du fameux « symbole » terrorisant les enfants dans nos écoles et aussi du regard accusateur de l'autre face au porteur d'un « bijou ethnique » ou de tout autre objet traditionnel. C'était l'époque où les finalités de l'éducation avaient pour seule orientation, non pas de former des hommes capables d'assurer le développement de la Nation, mais des hommes capables de combler des objectifs parfois mercantiles.

Or, l'école qui est un lieu de transmission des savoirs, du savoir-être et du savoir-faire et qui est le creuset de l'instruction pour l'enfant, assure aussi la continuité du processus de socialisation entamé au sein de la structure familiale. De ce fait, elle a pour rôle d'assurer le relais de la transmission des valeurs culturelles à travers les programmes, les méthodes, les stratégies utilisées par les enseignants dans les classes ; ainsi que par l'utilisation de toute technologie éducative concourant au renforcement des apprentissages (matériaux locaux, objets du terroir, etc.). Si la politique éducative d'un pays se détermine par ses caractéristiques particulières, à savoir : l'histoire, la géographie, la religion, la philosophie et la culture (Goupil et Luzignant, 1993), il est tout à fait compréhensible qu'à un moment donné, le Gabon ait pris la décision de sortir de la vision coloniale de l'école afin d'en proposer une autre proprement gabonaise. La mise en commun des structures politiques, économiques, administratives existantes, vise le développement optimal des capacités des individus, en priorisant leurs besoins, leurs attentes, avant ceux de la société qui pourtant, doit être pourvue en cadres, en spécialistes et en professionnels de tous genres. C'est, pensons-nous, dans cette optique que les finalités de l'éducation indiquant les lignes directrices des visées et actions pédagogiques d'un pays, trouvent leur raison d'exister.

Les finalités de l'éducation, nous le savons, sont généralement définies comme étant le désir du politique de voir se produire une transformation sociale (Okome Beka, Kiki Mvouaka, 2012 :209).

Au tout début des années 60, c'est donc pour concrétiser ce dessein noble, que de nombreux jeunes gabonais vont se former dans tous les corps de métiers afin de contribuer au décollage socio-économique de la jeune nation gabonaise et à son affirmation dans le concert des nations souveraines. Ce sera ce même désir ardent d'œuvrer pour l'essor intellectuel et formatif de son pays en transmettant des connaissances théoriques et pratiques, des valeurs positives aux élèves gabonais que le jeune Léon Allogho Beka choisira après l'obtention de son Brevet d'Etudes du Premier Cycle et du Second Degré (BEPC) de devenir enseignant. Carrière à laquelle il dédiera 39 ans et 6 mois de sa vie ; donnant de sa personne, de son être pour la formation des jeunes générations. Enseignant, formateur, éducateur et pédagogue,

il aura tout au long de sa longue vie professionnelle, franchi toutes les étapes de la carrière enseignante. A l'issue d'une formation de deux ans au Juvénat de Lambaréné⁴⁴, il débute sa carrière comme instituteur adjoint des écoles. En 2005, après plusieurs retours en formation continue et renforcement de capacités à l'École Normale Supérieure de Libreville, il termine son parcours au plus haut sommet de sa carrière, avec le grade d'Inspecteur Pédagogique.

Dans les lignes qui suivent nous voulons découvrir la trajectoire professionnelle singulière de l'illustre personnalité. Mais, tout au long de cet hommage, nous ne manquerons pas de ressortir les points saillant de cette vie de dévotion et d'engagement.

I- Formation humaine et intellectuelle

1-1 Naissance et parcours scolaire

L'objectif ici est de mettre en exergue le parcours de notre illustre enseignant partant de sa naissance, dans le contexte colonial, jusqu'à son dernier poste d'affectation administrative. Cependant, comme point marquant de son enracinement et d'affirmation de son identité culturelle, monsieur l'Inspecteur, appelé affectueusement dans sa contrée « Ntangane be sicolo⁴⁵ ». L'Inspecteur Léon Allogho Beka⁴⁶ est Fang, donc de la lignée des Ekang⁴⁷, en l'occurrence société culturelle patrilinéaire dont la filiation se fait par ascendance paternelle. De la tribu Odzip, il décline sa généalogie de la façon qui suit :

MBA ASSOKO, ancêtre connu du lignage engendra MEMINE ME MBA, de ce dernier naquit MBA MEMINE, dont le descendant sera MEYE MBA ; lequel aura pour fils OTOGO MEYE, qui à son tour conçu OBA'A OTOGO, duquel naquit ZANG OBA'A. ZANG OBA'A engendra AFFANE ZANG, qui concevra EDOU AFFANE, duquel naîtra ASSOKO EDOU, père de MINKO MI ASSOKO, grand-père de AFFANE MINKO. AFFANE MINKO, engendra BIBANG BI AFFANE, lequel conçu EDOU BIBANG, duquel naquit AFFANE EDOU, père de ONDO AFFANE, lui-même géniteur de NDONG ONDO. NDONG ONDO, engendra ALLOGHO NDONG, père de ZANG ALLOGHO, grand-père de MEYE ME ZANG. MEYE ME ZANG, concevra ALLOGHO

44 Capitale (chef-lieu) de la province du Moyen Ogooué (troisième province du Gabon)

45 En langue fang mais la traduction littérale donnerait « Le Blanc des Écoles », titre que monsieur l'Inspecteur acquiert dans sa ville natale au début des années 80, lorsqu'il devient Chef de Secteur Catholique du Woleu-Ntem Sud. Le Woleu-Ntem est la neuvième et dernière province du Gabon. Cette appellation est liée au contexte colonial, car à l'époque, c'étaient les postes de responsabilité réservés exclusivement aux Français.

46 C'est une appropriation identitaire fondamentale. Chez les Ekang, ce rituel doit marquer chaque prise de parole importante. Le Fang invoque ses ancêtres à chaque pas important de sa vie et monsieur l'inspecteur considère cet entretien avec nous comme un couronnement. Cet échange doit donc se dérouler sous la bienveillance de ses ancêtres.

47 On les appelle également « fang » ou « pahouins ». Il s'agit d'un groupe ethnico-linguistique de langue bantoue vivant au Gabon, au Cameroun, en Guinée Equatoriale, en République Populaire du Congo (Congo-Brazzaville) et à São Tomé et Príncipe.

MEYE, lequel engendra BEKA B'ALLOGHO⁴⁸, duquel naîtra après un mariage consenti avec Martine OYE EDZANG, un fils en la personne de, ALLOGHO BEKA Léon. Du premier ancêtre masculin connu jusqu'à notre personnage central, on dénombre 23 générations⁴⁹.

Après cette perspective ethnico-anthropologique du personnage, nous continuons notre démarche biographique en déclinant la trajectoire de vie proprement dite de ce dernier.

En effet, l'Inspecteur Léon Allogho Beka est né dans un petit village nommé Abam-Odzip, canton Woleu, Département du Woleu-Ntem, à 20 km d'Oyem⁵⁰, le 11 avril 1945, de feu Beka B'Allogho Laurent et de feu Martine Oyé Edzang. Il fait ses études primaires à l'École Catholique de Mebane Endama une bourgade située à 27 Km d'Oyem par Minkong⁵¹, jusqu'en classe de CE1. Comme le voulait la logique de l'époque, il poursuit son parcours primaire à l'École Catholique d'Angone Nkodjè (5km d'Oyem) où il obtient son Certificat d'Etudes Primaires (CEP) en 1960. Comme il était de coutume, il opte pour la vie religieuse et entre en 6^{ème} au Séminaire Saint Kisito d'Angone. Les événements politiques de 1964⁵² l'obligent à interrompre cette formation sacerdotale. Il opte alors de rentrer au Juvénat Notre-Dame de Lourdes à Lambaréné (province du Moyen-Ogooué, Gabon centre) et, à la session juin de 1966, il obtient son BEPC. Nanti de ce diplôme et en bon croyant, il décide d'embrasser la carrière enseignante et envisage de devenir Educateur Chrétien pour le compte de l'Enseignement Privé Catholique⁵³.

Par la suite, il est reçu au concours d'entrée à l'École Normale des Instituteurs de Saint François-Xavier, à Lambaréné en octobre 1966. Il en sort nanti en juin 1967 du diplôme du Certificat de Fin d'Etudes des Collèges Normaux (C.F. E.C.N), équivalent

48L'absence de prénoms occidentaux obéit à une volonté, pour nous, de se conformer avec la réalité socioculturelle du peuple fang-ntumu qui ne les admettait pas par désir de pérennisation identitaire.

49 Entretien, Oyem, le 20 août 2020.

50 Il conviendrait de préciser que nous sommes en plein contexte colonial et, de ce fait, la configuration territoriale actuelle du Gabon n'est pas encore actée. Ainsi, en tant que territoire français, toute la colonie gabonaise était organisée en une province. D'où le Woleu-Ntem province aujourd'hui, mais autrefois un département de la province « gabonaise ».

51 Minkong est un centre agricole laissé par les colons français. Il se dédiait à la production du café et du cacao. École agricole pratique qui a formé les jeunes gabonais dans le domaine de l'agriculture et de l'élevage. Elle n'existe plus aujourd'hui, mais le nom du centre reste très célèbre et constitue l'identité de toute cette contrée.

52 Du 17 au 18 février 1964, de jeunes militaires gabonais revendiquant l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail décident de se faire entendre du pouvoir politique du président Léon Mba et tentent un coup de force. Ainsi, devenus maîtres du pays en l'espace de quelques heures, ils déposent le président et son gouvernement. Suite à cela, ils vont se rapprocher de Jean-Hilaire Aubame, Paul- Marie Godjout et d'autres intellectuels, opposants d'alors, afin de confier la gouvernance du pays à des civils. Finalement, la mutinerie ne se convertira pas en un renversement du système puisque le président Léon Mba sera rétabli dans ses prérogatives, grâce à l'intervention des militaires français. Il s'ensuivra une « chasse aux sorcières », suivant le processus analogue aux États-Unis dans le contexte du Maccarthysme avec la traque des conspirateurs militaires et politiques qui avaient contribué à cette forfaiture.

53L'un des ordres d'enseignement confessionnel lié à l'État gabonais par contrat. On y dispense un enseignement classique incluant des préceptes moraux du Christianisme-Catholicisme.

du Diplôme d'Instituteur Adjoint ou C. E.A.P (mention assez-bien). A partir de cette date, il exercera dans différentes écoles en qualité d'enseignant et de responsable administratif. Ainsi, en tant qu'instituteur frais émoulu, il recevra comme première poste d'affectation l'École Publique Catholique de Mebane Endama. Il restera à ce poste d'affectation l'année scolaire 1967-1968. L'année suivante, il sera affecté à l'École Publique Catholique de Saint-Louis de Port-Gentil, province de l'Ogooué-Maritime, il y restera jusqu' à la fin de l'année scolaire 1971.

De son expérience en tant d'enseignant du cycle primaire, il garde des souvenirs mémorables, quelques confidences livrées lors de notre entretien nous permettent de mieux cerner le personnage :

J'ai enfin eu le plaisir d'exercer ma passion pour l'enseignement et j'ai su rapidement m'imposer face à mes élèves et cela grâce à mon sens de la responsabilité, à ma rigueur, mais surtout grâce à la chance qui fut la mienne d'avoir comme Directeur d'école, mon oncle maternel, Monsieur Jean-Clair Allogho Obame. Ce dernier a d'ailleurs été d'un grand apport dans mes débuts dans ce beau et passionnant métier. D'autant plus qu'il venait de temps à autre à mon secours, notamment lorsque je ne me conformais pas à la contrainte temporaire avec ma fameuse activité, « Qui trouve-sort » (Entretien avec Monsieur Allogho Beka, 29 août 2020).

Aussi, contrairement aux autres jeunes fonctionnaires qui passaient des moments difficiles dans leurs premiers postes d'affectation :

Je puis faire mes premiers pas dans l'enseignement sans trop de fracas. Cette expérience fut une aubaine pour moi d'autant plus que cet établissement se trouvait à 2 kilomètres de mon village d'origine. Je n'avais pas connu de difficultés particulières ni en termes de locomotion, ni de logement, et encore moins de restauration puisque j'étais entouré de ma famille et de toutes les autres personnes que j'aimais et qui pouvaient m'apporter l'affection tant recherchée par tout jeune fonctionnaire débutant loin de sa famille (Entretien avec Monsieur Allogho Beka, 29 août 2020).

Cette première photographie ci-après est l'unique trace physique, encore intacte, qui illustre son passage au Juvénat de Lambaréné. Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka garde jalousement ce précieux souvenir à la première page de son album photos :



Photo n° 1 : Troisième rang du bas vers le haut, troisième à partir de la droite vers la gauche, le jeune Allogho Beka Léon, entouré de ses condisciples élèves instituteurs de Lambaréné⁵⁴ (chef-lieu de la province du Moyen Ogooué, Gabon) et de ses encadreurs pédagogiques et doctrinaux (année scolaire 1966-1967).

Source : Archives personnelles de L. Allogho Beka

1-2 Évolution de la carrière et prise de responsabilité

Après sa prise de fonction et le début de sa carrière pédagogique dans deux provinces du Gabon, le jeune enseignant se verra confier des responsabilités administratives. Il sera notamment nommé Directeur de l'École Publique Catholique de Engneng-Melène à Mitzic (province du Woleu- Ntem), à partir de la rentrée scolaire 1971-1972. Ensuite, à la rentrée 1972 il sera affecté comme Directeur de l'École Publique Catholique Mitzic-centre, puis de Directeur de l'École Publique Catholique d'Angone Nkodjé à partir de l'année scolaire 1974-1975. Au cours de l'année 1974, il est admis au Certificat d'Aptitude Professionnelle et obtient le grade d'Instituteur Principal. C'est ce qui l'anime à poursuivre et à la rentrée académique 1976-1977, il est admis au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure de Libreville pour le grade de Conseiller Pédagogique. Il en sortira, en juin 1978, nanti du diplôme de Conseiller Pédagogique. Suite à ce stage, il regagne le terrain de l'enseignement et est promu Chef de Secteur Scolaire Catholique du Woleu-Ntem-Sud, dont le siège se trouve à Oyem, sa province natale qu'il rejoint après 10 ans. Il occupe le poste de Chef de

⁵⁴ Lambaréné fut l'un des premiers centres de formation des formateurs du primaire pour l'Enseignement de Privé Catholique du Gabon. A ce titre, il recevait les jeunes futurs instituteurs de tout le pays. Ce centre était appelé Juvenat.

Secteur de 1978 à 1980. Ensuite, il sera nommé Directeur du Collège d'Enseignement Secondaire Catholique de Minvoul (extrême nord-est du Gabon).

Il faut reconnaître qu'à cette rentrée, l'Etat venait de lancer le projet de construction de plusieurs établissements primaires et secondaires, afin de pourvoir le Gabon en nouvelles infrastructures scolaires, même dans les coins les plus reculés du pays. Alors quand il rejoint le collège de Minvoul, il trouve un énorme chantier sur lequel les travaux viennent à peine de commencer. Ainsi, monsieur le Conseiller Pédagogique Léon Allohgo Beka reçoit la mission d'accompagner l'État dans cette vaste ambition. Cette mission sera accomplie par la construction de l'établissement et la transformation de la Mission Catholique d'Alep au Collège d'Enseignement Secondaire Catholique de Minvoul Centre. L'inauguration de ce nouveau centre se fait à la rentrée scolaire de 1979-1980. Mais, la même année, il est affecté à la Direction Nationale de l'Enseignement Privé Catholique à Libreville, plus précisément au Bureau du Directeur National, en qualité de chargé du courrier. L'année scolaire suivante 1980-1981, il est de nouveau promu Chef de Secteur Scolaire de la Province de l'Ogooué-Ivindo et le siège se trouve dans le chef-lieu de province à Makokou. A la rentrée de 1981, il est nommé Chef de Secteur Scolaire Catholique du Woleu-Ntem-Sud à Oyem. Il reste à ce poste jusqu'en 1989, lorsqu'il est à nouveau choisi pour mettre sur pied la Base Pédagogique Catholique de Mitzic dont il occupera bien évidemment le poste de Chef de Secteur.

Au mois de mai 1990, il est admis à nouveau au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure de Libreville. Cette fois, il vient pour suivre, pendant deux ans, une formation à la Section Elèves Inspecteurs. En novembre 1992, il obtient le diplôme de Certificat d'Aptitude d'Inspecteur Primaire. Il boucle, ainsi, le cycle de formation avec le grade le plus élevé de sa carrière : Inspecteur de l'Éducation Nationale.

Dans son album photo, il y a plusieurs témoignages. Pour illustrer ce long parcours d'encadreur pédagogique et de responsable administratif, nous avons sélectionné juste quelques photos :



Photo n° 2 : Allogho Beka Léon, entouré de deux institutrices au sortir d'une inspection pédagogique (1993).

Source : Archives personnelles de L. Allogho Beka.

Mais il faut retenir que le grade d'Inspecteur pédagogique ouvre une nouvelle page dans sa longue carrière. Ainsi, au terme de sa formation à l'ENS, il est affecté au Collège Catholique d'Angone, en qualité d'enseignant de français et d'histoire-géographie, chargé de cours dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. En septembre 1994, il retournera dans le Woleu-Ntem où il est affecté comme Chef de Secteur Scolaire Catholique du Woleu-Ntem-Nord à Bitam. Le 24 septembre 1996, il revient à Oyem, en qualité de Chef de Secteur Scolaire Catholique du Woleu-Ntem-Centre. C'est à ce poste qu'il termine sa carrière, en 2005.



Photos n° 3: Papa Allogho Beka Léon, Inspecteur de l'Education Nationale, Chef de Secteur Scolaire Catholique du Woleu-Ntem-Centre (Oyem). Décoré ici de la médaille de l'Officier dans l'Ordre de l'Education Nationale (1998).



Photo n°4 : Monsieur Allogho Beka, au cours d'un séminaire sur l'animation religieuse en milieu scolaire, à l'Institution Immaculée Conception de Libreville (mars 2002,).

Source : Archives personnelles de L. Allogho Beka

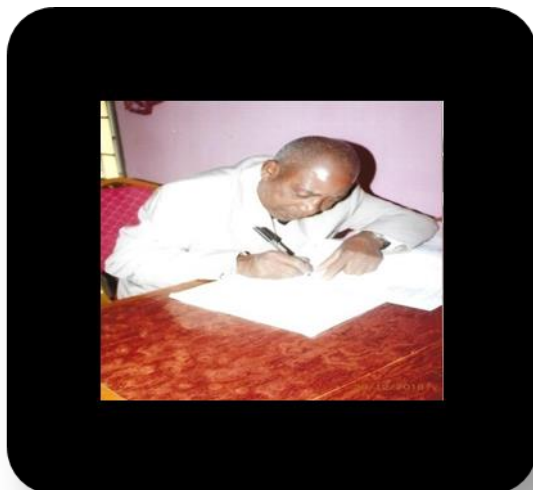


Photo n° 5 : Monsieur le Chef de Secteur Scolaire du Woleu-Ntem-Centre(Oyem), Léon Allogho Beka, apposant sa signature sur les décisions d'affectation des nouveaux enseignants de sa circonscription académique (**septembre 2004**).

Source : Archives personnelles de L. Allogho Beka.

Au terme d'une riche et longue carrière professionnelle dédiée à la formation des jeunes gabonais, Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka, fera valoir ses droits à la retraite le 19 juillet 2005, après 39 ans, 6 mois de sa vie dans l'Éducation Nationale, pour le compte de l'Enseignement Privé Catholique du Gabon.

Dans la vie civile, il est marié et patriarche d'une famille nombreuse constituée d'enfants, petits-enfants et arrière-petits-enfants. Mais, en tant que vrai Bantou descendant des Ekang, il est très attaché à sa famille élargie, son clan et sa tribu.

II- Une expérience riche et passionnante comme pédagogue et éducateur

Nous nous proposons à présent de mettre en exergue la riche et intense activité professionnelle de notre modèle de pédagogue, d'éducateur et de père.

2-1- Un pédagogue passionné et investi

Depuis sa tendre enfance, notre personnage nourrissait deux vœux quant à sa trajectoire professionnelle ; la vie sacerdotale comme Frère éducateur Chrétien Catholique ou l'enseignement. Nous nous rendons bien compte que, dans les deux cas de figure, il est question de don de soi, d'engagement et de profond attachement aux valeurs chrétiennes de l'Église catholique. Dans son parcours le dicton « l'enseignement est un sacerdoce » prend tout son sens.

Comme le concevait opportunément le sociologue Emile Durkheim :

L'éducation est l'action des générations adultes sur celles qui ne sont pas encore suffisamment mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux

que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné⁵⁵.

C'est cette mission que monsieur l'Inspecteur s'est assignée. Il ne se lassait jamais d'expliquer, de revenir sur certains aspects du cours quand cela était utile, car il avait à cœur la réussite de ses élèves, le développement de son pays car on dit « il n'y a de richesse que d'hommes ». Le capital humain est le premier facteur de développement de toute nation, de tout pays, de tout continent. L'Inspecteur Léon Allogho Beka était un enseignant passionné, investi dans son travail. Il disait à qui voulait l'entendre qu'il ne se laisserait jamais d'enseigner parce que pour lui c'était sa raison d'être et sa raison de vivre. Son implication dans la réussite de ses élèves était telle qu'il en arrivait parfois à s'oublier lui-même et sa familiale. Aujourd'hui encore, nombre de ses anciens élèves se souviennent, avec émotion, de l'enseignant, de l'éducateur, ou du père qu'il fut pour eux.

A ce propos Sandrine Obiang, une élève en classe de CM1 en 1978 se souvient encore du maître Léon Allogho Beka⁵⁶ :

Maître Allogho Beka était un enseignant passionné, motivé, qui ne se laissait pas décourager par les circonstances, j'en veux pour preuve mon expérience personnelle. Ainsi ; lorsque j'achevai le cours élémentaire, j'éprouvais encore d'énormes difficultés pour m'approprier certaines règles grammaticales basiques de la langue française telles que l'accord des noms et adjectifs en genre et en nombre. Grâce à lui et à ses stratégies innovantes et pratiques, j'ai su finalement les assimiler.

Soulignons au passage que l'élève qui témoigne ici est aujourd'hui professeure de français. Ce témoignage est plus que révélateur de la passion dont faisait montre notre enseignant. Maître Allogho Beka est de la trempe de ces enseignants qui le sont devenus par vocation. Comme nous le disions, l'enseignement est un sacerdoce et un enseignant dévoué n'a qu'une seule raison d'exister : l'épanouissement intellectuel de ses apprenants. Maître Allogho Beka, comme enseignant ayant entamé sa carrière peu après les indépendances, était conscient de ce que la majorité de ses concitoyens découvraient la langue française ainsi que ses particularismes grammaticaux. Il savait que, pour beaucoup d'entre eux, le français était une langue de seconde acquisition, une langue exogène, qui ne se pratiquait qu'en situation de classe.

Il était conscient du fait que nombre de ses élèves avaient parfois du mal à le comprendre nettement lorsqu'il dispensait son cours uniquement en français. Pour y remédier, il n'hésitait pas à recourir à l'alternance codique entre la langue de

55 Émile Durkheim : *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 3^e édition, 2014.

56 Le jeune maître Léon ALLOGHO BEKA a été surnommé dès le début de sa carrière chez lui à l'École Primaire de Mebane Endama « maître Frappant » pour sa rigueur et sa discipline. En effet, au Gabon post-indépendance, c'est-à-dire dans le courant des années 60 et 70, la punition était utilisée comme méthode d'assimilation des enseignements et des connaissances. Pour les gens de sa contrée, « maître Frappant » voulait dire celui qui fait tout pour que ses élèves s'en sortent ; le paradoxe de cette situation est que tout le monde lui témoignait respect et affection. Il était considéré comme l'exemple à suivre, le modèle de réussite qui voulait mettre fin à l'illettrisme et l'analphabétisme dans sa contrée. Il était celui qui devait conduire les enfants vers la réussite et les lendemains meilleurs. Il croyait en l'égalité des chances et l'école était le seul moyen pour y parvenir.

Molière et les langues locales telles que le fang ou l'omyène⁵⁷ pour que ses élèves le comprennent aisément. Deux de ses anciens élèves nous en livrent un témoignage saisissant. Il s'agit d'Antoine Rogombe et de Manuella Ekomie, qu'il avait eu comme élèves en classe de CE1, en 1970 et 1971, pendant qu'il était en poste dans la province de l'Ogooué-Maritime. Lesdits témoignages sont ici présentés suivant l'ordre d'énumération de leurs patronymes :

J'ai rencontré Maître Allogho Beka en classe de CE1. Il faut avouer que j'avais du mal avec la langue française car je ne la pratiquais qu'à l'école vivant avec mes grands-parents analphabètes et mes parents illettrés. Monsieur bien qu'étant de l'ethnie fang, s'efforçait de m'expliquer le cours en y intégrant des mots en langue omyène, qu'il était en train d'apprendre et cela dans l'intérêt de ses apprenants. Il m'a profondément marqué (Entretien avec Monsieur Antoine Rogombe, Libreville 20 août 2020).

Pour ma part, le maître Léon Allogho Beka, fait partie de ces enseignants qui ont marqué mon parcours scolaire. Il n'hésitait pas à m'expliquer le cours en langue fang. Parfois, il finissait d'expliquer le cours en français puis lorsqu'il constatait que nous ne parvenions toujours pas à le comprendre, il répétait les mêmes explications dans les différentes langues locales. De sorte que personne ne pouvait prétexter la barrière linguistique pour justifier le fait qu'il ne comprenait pas le cours car Maître faisait tout pour que tout le monde puisse assimiler son cours. En effet, Maître Léon fait partie des enseignants qu'aucun enfant ne peut oublier (Entretien avec Madame Manuella Ekomie, Libreville 21 août 2020).

Charles Nziengui, aujourd'hui enseignant en fin de carrière au département d'Histoire-Géographie à l'École Normale Supérieure de Libreville, nous confie qu'en Classe de CM2 au moment où il préparait son concours d'entrée en 6^{ème} à Port-Gentil :

C'est grâce aux explications de monsieur Allogho que j'ai vaincu ma peur des mathématiques. Surtout au moment d'étudier les fractions, il avait une méthode très simple de nous expliquer la leçon. En classe, il amenait une mandarine ou une orange, il la fendait en tranche pour montrer ce que c'était une moitié, un quart, un tiers. Avec cette démonstration tout devenait simple. Et j'étais resté avec la conviction que si je l'avais eu comme enseignant tout le long de mon parcours primaire, j'aurais embrassé une série scientifique.

Mais grande gêne a été de l'avoir comme l'élève inspecteur dans ma classe à l'ENS. Sa grande humilité le faisait s'asseoir devant moi comme un apprenant, alors qu'au fond de moi, je me disais : qu'est-ce que je vais pouvoir lui apprendre ? Je prenais tout le soin au moment de procéder à la remédiation.

57 Langues bantous parlées au Gabon, principalement dans les provinces de l'Estuaire, de l'Ogooué-Maritime, du Moyen-Ogooué (pour les deux langues) et dans l'Ogooué-Ivindo et le Woleu-Ntem (uniquement pour le fang).

Mais lui-même m'avait dit un jour qu'il était très fier de moi, de l'enseignant que j'étais devenu. Je lui ai offert mon livre publié aux éditions Presses Universitaires du Gabon à l'issue de ma thèse dont le titre est : **Introduction à l'histoire de l'éducation au Gabon** (Entretien avec Charles Nziengui Doukaga, Ecole Normale Supérieure de Libreville, le 22 août 2020).

Ces témoignages sont plus qu'édifiants sur l'engagement sans faille de notre illustre enseignant au service de ses élèves. Tandis que la philosophie éducative de l'époque privilégiait la méthode répétitive où l'apprenant se contentait de réciter ou de « recracher », tel un automate, tout le cours du maître⁵⁸, notre pédagogue lui, veillait à ce que son acte d'enseignement soit toujours suivi d'un apport pratique de la part des élèves. Il les formait pour les rendre autonomes et susciter chez eux la capacité à raisonner. Tôt, il a compris l'intérêt de l'approche participative, en associant les apprenants à la concrétisation du cours ; il tenait à mettre l'élève au centre de son apprentissage. Aux cours du maître Allogho Beka, l'élève avait le droit de donner son avis, de se tromper car il affirmait « on apprend en se trompant et on s'améliore au contact des autres ».

2-2 Un Enseignant père et confident

L'engagement de notre enseignant allait parfois au-delà de la sphère purement pédagogique où il redoublait de créativité, d'inventivité, d'imagination pour le plein épanouissement intellectuel de ses élèves. Ainsi, il lui arrivait d'aider certains de ses apprenants qui avaient des difficultés pour s'acquitter des frais de scolarité, qui ne pouvaient s'offrir des manuels, qui n'avaient pas de quoi se nourrir décemment.

Il était pour ses élèves un enseignant, un père, un confident, l'homme providentiel qui savait accorder à tous la même attention, le même intérêt. Il a souvent été affecté dans les villages, c'est-à-dire des bourgades très éloignées des centres urbains, enclavées et inaccessibles en saison des pluies⁵⁹. Dans ces cas-là, par des routes presque inexistantes, il n'hésitait pas à prendre ses bagages sur la tête, parcourir à pied parfois jusqu'à plus de 30 kilomètres, entre temps de pluie et de soleil, pour atteindre son nouveau lieu d'affectation⁶⁰. Il considérait tous ses élèves comme sa progéniture professionnelle et sentait le devoir de faire réussir. En classe, il les valorisait afin qu'ils puissent donner le meilleur d'eux-mêmes. Le maître Allogho Beka réprouvait l'invective car, estimait-il, elle dévalorise l'élève et le pousse à se renfermer, à s'isoler des autres et du savoir. Il fallait, bien au contraire, rester à l'écoute de chacun, lui montrer qu'il est important, que ce qu'il dit a du sens. Il

58 Confère l'approche « béhavioriste » de l'enseignement qui reposait sur l'idée selon laquelle l'enseignement devrait consister à guider l'apprenant quant à son apprentissage, quant à la manière appropriée pour ce dernier d'acquérir les connaissances en relation avec ses propres attentes d'enseignant.

59 Le Gabon est situé en plein cœur de la forêt équatoriale. Donc c'est un pays à très forte pluviométrie. Les saisons de pluies encadrent l'année scolaire de septembre à novembre, pour la petite saison, et de mars à juin pour la grande saison.

60 Ce fut le cas par exemple, lorsqu'il partit de Port-gentil pour Egnemelen. Il faut rajouter qu'il allait d'abord seul prendre possession des lieux. Mais, une fois installé, il revenait avec sa famille, c'est-à-dire sa femme et ses enfants ainsi que sa petite sœur et sa nièce qu'il avait besoin d'encadrer.

suscitait l'estime de soi car il voulait que ses élèves grandissent comme des êtres confiants et responsables.

2-3-Père et patriarche accomplis

En plus de pédagogue et de père, l'enseignant est également un éducateur et, comme tel, il devrait pouvoir transmettre à ses élèves, les valeurs et les préceptes qui leur seront utiles pour leur insertion professionnelle et sociale. Aussi, l'instruction ou éducation formalisée ne saurait-elle se départir de la transmission des valeurs qui fondent le corps social, le milieu dans lequel évolue l'apprenant. Pour cela, l'enseignement, l'éducation qu'on donne à un enfant doit correspondre aux pratiques socioculturelles fixées par son environnement sociologique. Ce que le maître Léon Allogho Beka comprenait aisément, étant lui-même fortement ancré dans sa tradition.

En effet, il était le dépositaire d'une sagesse inestimable héritée de ses ancêtres et, en tant qu'éducateur, il était soucieux de transmettre ces mêmes valeurs positives que renferme la tradition gabonaise, fang en particulier, aux générations d'élèves qu'il formera plus de trois décennies durant.

Monsieur l'Inspecteur Allogho Beka ne se contentait pas de transmettre des savoirs occidentalisés ; dans ses classes, il éduquait également aux valeurs africaines et socioculturelles gabonaises. Il savait que l'éducation est le socle qui permet de construire la jeunesse d'un pays, afin d'en faire des citoyens de demain responsables aguerris intellectuellement et moralement. Au nombre des valeurs chères à son mode d'éducation s'inscrivent notamment la culture du goût de l'effort, la détermination, l'abnégation, la probité, le respect dû aux anciens, l'altruisme, la tolérance, la paix...

De cette abnégation, il a acquis le rôle de sage et les jeunes générations aiment s'abreuver à sa source. Son corps de garde est souvent transformé en un arbre à palabres pour régler certains conflits familiaux et conjugaux selon les règles et normes de la société traditionnelle Fang et gabonaise.

2-3-1 Un fervent chrétien

Dans sa longue vie, il y a également un aspect qu'il convient de relever. En effet, Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka est un fervent catholique et, en tant que tel, il a su régler toute sa vie sociale suivant les préceptes du dogme catholique romain. C'est cette foi qui l'a incité à devenir Éducateur Chrétien, afin de transmettre aux plus jeunes toute la sagesse des Ecritures Saintes. Il est l'un des responsables de la Cathédrale Saint Charles Lwanga d'Oyem où il brille par une assiduité sans commune mesure, lors de toutes les manifestations religieuses qui y sont organisées (ordination sacerdotales, administration des sacrements, processions de tous ordres). Il fait partie des « Grands de l'Eglise » et, à ce titre, il est membre du « Comité de sages » qui organise la discipline et l'ordre dans la marche de sa paroisse. Il est une sorte de guide spirituel, chargé de conseiller les jeunes lors de la préparation des mariages chrétiens. C'est pourquoi en cas de conflits conjugaux, les couples en difficultés viennent toujours chez Papa Léon trouver une solution à leur problème. Il assiste aux messes matinales de 6h ; il est le catéchiste de la communauté chrétienne de Derrière l'Hôpital son quartier à Oyem. Il guide les enfants et les accompagne dans la préparation aux différents sacrements. Les photographies ci-après nous présentent Papa Léon, dans le cadre de son engagement religieux :



Photos n° 6 et 7 : le chrétien Léon Allogho Beka, très investi dans les activités de sa congrégation. Ici au cours des processions pendant le Dimanche des Rameaux (éditions 2014 (photo n° 6) et 2016 (photo n° 7))

Source : Archives personnelles de L. Allogho Beka

En effet, comme le requiert opportunément la loi organique de l'éducation gabonaise de 1966⁶¹, la mission de l'enseignant est de : « former et éduquer l'élite qui représente le futur d'une nation ». En même temps « l'école est le lieu où se posent les bases de l'identité personnelle ». Il revient donc à l'éducateur de donner à l'apprenant les clés utiles pour son épanouissement social et professionnel. Monsieur l'Inspecteur Allogho Beka, a également travaillé pour que ses élèves deviennent des modèles en tous points et ne se lassait jamais de leur prodiguer des conseils. Aux jeunes filles, il était devenu une sorte de conseiller matrimonial ; il les éduquait aux valeurs africaines et les préparait à leur futur rôle d'épouse et mère. Les préceptes qu'il transmettait aux jeunes hommes s'orientaient dans la

61 Ministère de L'Éducation Nationale/Service Juridique et de Documentation : Loi d'orientation 16/66, portant sur l'organisation générale de l'Enseignement dans la République du Gabon, Libreville, 9 Août 1966.

perspective d'en faire des chefs de famille, des époux aimants et respectés par leurs enfants et épouses. A tous, il recommandait de briller par le professionnalisme, l'intégrité, la préservation de l'intérêt général et non égoïste quand ils auront à occuper des postes de responsabilité. Tout cela, dans l'optique d'en faire des acteurs du développement de leur pays, afin qu'ils promeuvent la méritocratie plutôt que le clanisme, l'esprit partisan, le népotisme, le favoritisme, qui empêchent tout progrès dans un État.

Ses cours constituaient d'intenses moments de socialisation des apprenants, qui deviendraient ainsi de bons citoyens, de bons leaders et dirigeants. Preuve s'il en fallait, nombre des élèves ayant rencontré Monsieur l'Inspecteur Allogho Beka durant leur formation scolaire sont aujourd'hui des cadres d'entreprises, des responsables administratifs, des médecins, des juristes, etc. Bref, des personnes épanouies professionnellement. Ils ont su s'approprier les conseils, les exhortations de leur enseignant et les appliquer dans leur vie privée et professionnelle.

Arlette Moussavou, élève en classe de CM2 en 1973 à l'École Publique Catholique de Mitzic-Centre dans la province du Woleu-Ntem en est la parfaite illustration car, aujourd'hui, c'est une mère de famille accomplie et épanouie tant sur le plan professionnel, familial, qu'affectif. Toute sa vie d'adulte jusqu'à la sexagénaire qu'elle est aujourd'hui, elle continue d'encenser pour la bonne formation qu'elle a reçu et les valeurs que le maître Léon Allogho Beka a sues inculquer à tous ses élèves.

Rodrigue Engonga, autre élève de l'illustre enseignant évoque en quoi la rencontre avec ce dernier impacta positivement sa vie :

J'étais encore en 3^{ème} à l'époque (1993) et j'avais Monsieur comme professeur d'histoire-géographie. Je n'arrivais pas à me concentrer dans mes études car orphelin de père et de mère, je devais faire l'impossible pour me nourrir et prendre soin de moi et de mes cadets. La vie me semblait exécrable, injuste à telle enseigne que je décidai de mettre un terme à ma vie, en préconisant un suicide. N'eut été l'appui matériel et le soutien moral de Monsieur, j'aurais sombré et ne se serais pas devenu l'homme que je suis aujourd'hui (Entretien avec monsieur Rodrigue Engonga, Directeur des Ressources Humaines à La Poste d'Oyem, Quartier Akoakam, le 17 août 2020)

Pendant ce récit, monsieur Rodrigue Engonga qui ne pouvait cacher son émotion laissa une larme glisser sur sa joue droite. A vrai dire, lors de notre enquête, nous avons pu recueillir plusieurs autres témoignages empreints d'émotion, de respect et de considération pour le vieil Inspecteur à la retraite. Certains n'hésitaient pas à nous demander s'il lui était arrivé malheur, car par tradition chez nous, ce genre d'hommage ne se rend qu'à des cérémonies funéraires. Mais, ces récits témoignent bien le sens de l'engagement et de toute une vie de dévotion. Même à l'église, il est devenu un père et, aujourd'hui dans son entourage vieux et jeunes l'appellent affectueusement « Tata Léon⁶² ».

Dans la sphère familiale, il est un sage, un patriarche. Papa Léon, confient des proches de Derrière l'Hôpital, son quartier à Oyem :

62 « Papa Léon » en langue fang. « Tata », « Tare » ou « Tsira » sont des appellations affectueuses qui s'utilisent généralement pour les hommes adultes et ceux du troisième âge qui se distinguent par leur sagesse et respectabilité.

Est un homme sage, vrai, intègre, un véritable chef de famille qui sait exprimer amour, reconnaissance quand il le faut et réprimander, sermonner, ramener à l'ordre lorsqu'il juge cela nécessaire. Comme avec ses élèves, en famille, il sait écouter, conseiller, exhorter quand surgissent des différends entre ses proches et tente toujours d'éviter les tensions en plaidant pour la conciliation entre les parties en froid. C'est un homme d'une droiture rare, singulière qui évite toute situation compromettante et amoralisée aujourd'hui (Entretien avec monsieur Emile Meye Beka⁶³, son cousin germain et voisin immédiat, Quartier Derrière L'hôpital, Oyem le 17 août 2020)

Il a su transmettre à ses proches des valeurs telles que la préservation de l'intégrité familiale, la communication et le dialogue comme modes de prévention et de règlement des situations conflictuelles, l'altruisme, l'humilité, la bienveillance et le respect à l'égard des autres, qu'ils soient grands ou petits.

En effet, Papa Léon est un homme d'une culture traditionnelle indéniable ; par son expérience et sa longue vie, il est écouté et sollicité par tous. Ainsi, comme l'affirmait Amadou Hampate Ba « En Afrique, lorsqu'un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ». Les jeunes générations gagneraient à incarner la sagesse et la clairvoyance de Papa Léon, en termes de connaissances traditionnelles et du monde moderne et de ses implications parfois perverses.

Les photographies qui viennent illustrent fort à propos, le père et patriarche engagé qu'est Papa Léon pour les siens :



⁶³ Emile Meye Beka est son cousin germain (fils d'une de ses tantes, petite sœur de son père), il a travaillé toute sa vie à Libreville. Quand il prend sa retraite, il décide de retourner à Oyem (ville natale) et Papa Léon lui cède une parcelle de terre dans son terrain. Emile va construire sa maison où il vit aujourd'hui avec toute sa famille.

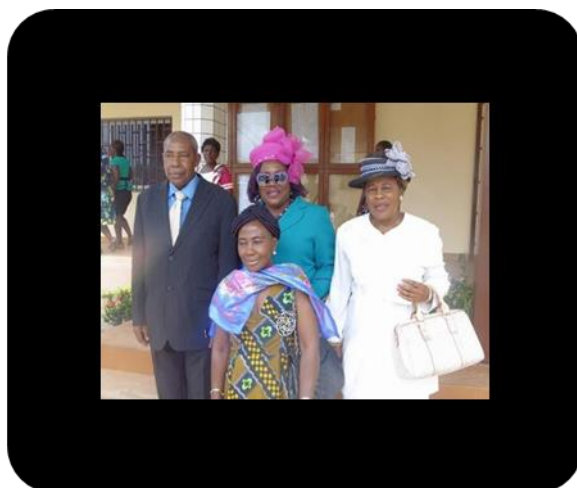


Photos n° 8 - 15, montrant Papa Léon très investi dans la vie familiale. On peut l'apercevoir ici (**photos 8 et 9**) comme orateur principal lors du mariage de son fils aîné M. Alex Beka Allogho le 02 décembre 2016.



Photos n° 10 : comme témoin du mariage civil de M. Alex Beka Allogho à la mairie du troisième arrondissement.

De gauche à droite Eveline Allogho Beka (mère du marié), M. Alex Beka Allogho (le marié), M. le maire, la mariée, M. Léon Allogho Beka (père du marié) et quelques-uns de ses petits-enfants.



Photos n° 11, prise à la sortie du mariage civil de M. Alex Beka Allogho à la mairie du troisième arrondissement ; M. l'inspecteur accompagné de ses sœurs cadettes. De droite à gauche Mme Marie Geneviève Oye Beka (première cadette), Mme Paulette Nyingone Beka (deuxième cadette, devant avec les tresses), Mme Véronique Solange Okome Beka (benjamine en chapeau rose) et M. l'inspecteur lui-même.



Photo n°12 : Papa Léon, au sortir de la soutenance du mémoire de Master de l'un de ses fils aînés, Obiang Ndong Wilfried Wenceslas à l'Université OMAR BONGO de Libreville, en Littératures et Cultures Africaines Contemporaines, du Département Des Littératures Africaines (**juillet 2014**). De la gauche vers la droite, nous avons deux membres du Jury, puis l'impétrant, au milieu et ses deux parents (la mère, et le père). **Source** : Archives personnelles de L. Allogho Beka.



Photos n° 13, 14 et 15 montrant Papa Léon très investi dans la vie familiale. On peut l'apercevoir ici au mariage coutumier de son troisième fils en février 2020, en pleine joute oratoire en qualité d'orateur, côté homme (**photo n° 13**) ; à côté de ce dernier, le marié, qu'il présente à l'auguste assemblée (**photo n° 14**), avec sa bru à qui il prodigue quelques conseils pour pérenniser sa présence au sein de la famille Beka Allogho (**photo n° 15**).

Source : Archives personnelles de L. Allogho Beka

En guise de conclusion

En définitive, Papa Léon aura consacré 39 années et 6 mois de sa vie à former les jeunes gabonais en qualité de pédagogue, éducateur et père en vue d'en faire des hommes épanouis dans leur vie sociale et professionnelle. Des hommes qui, partout où ils passeront, feront la fierté de l'école gabonaise et de Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka, un enseignant passionné, chevronné et investi, au service de ses élèves. Dans le domaine familial, il est ce patriarche écouté et respecté par tous. Il sert de trait d'union entre les jeunes générations et celle des ancêtres pour la pérennisation et la préservation des valeurs ancestrales africaines, gabonaises et fang par-dessus tout. Tout en prônant la double culture, il défend l'enracinement aux valeurs traditionnelles et l'authenticité africaine car, selon lui, c'est la voie qui permettrait la sauvegarde de l'identité culturelle gabonaise et africaine face au danger de l'assimilation de la culture pro-occidentale.

Au terme de sa carrière d'enseignant, Monsieur l'Inspecteur Allogho Beka Léon avoue avoir le sentiment du devoir accompli, d'une part parce qu'il a exercé le métier qu'il a aimé, et d'autre part, parce qu'il sait qu'il a transmis, de génération en génération, de véritables valeurs qui permettent à tout individu de mieux s'insérer dans la société.

Les dernières photographies de ce témoignage donnent un aperçu réel de notre illustre enseignant. Elle nous le présente dans son état actuel : un septuagénaire épanoui dans sa nouvelle vie de retraité, profitant allégrement de sa retraite, bénéficiant de l'affection des siens dans un petit coin du Gabon qui le laisse vivre en grande harmonie avec la nature. Tout au tour de sa concession, il a planté des arbres fruitiers comme les avocatiers, cocotiers, manguiers, atangatiers, palmiers à l'huile, bananiers et autres. Il y a d'un côté un verger dans lequel, on peut récolter des ananas, du manioc ou de la patate douce et d'un autre sur le bas-côté du ruisseau qui borde ses terres il y a un champ de cannes à sucre, tout ceci pour garantir la subsistance alimentaire de sa petite famille.

Comme pour se ressourcer, tous les matins il se baigne dans les eaux tranquilles d'Edzimidzimi, rivière qui longe le quartier Derrière L'Hôpital et qui fait le bonheur des riverains pour leurs différents usages domestiques. La concession du patriarche Ntangane be Sicolo, monsieur l'Inspecteur est située en amont, ce qui lui donne la possibilité de faire quelques plongeurs de grand bonheur tous les matins avant d'aller à sa messe de 6 heures à l'église Saint Charles Lwanga. Ce contact avec la nature est devenu comme un rituel qu'il pratique pour maintenir sa bonne forme. Quelques dernières illustrations de cette vie paisible dans sa petite concession au quartier Derrière l'Hôpital à Oyem :



Photos n° 16, 17, 18 Le Vieux Papa Léon, Monsieur l'Inspecteur dans sa concession de Derrière l'Hôpital (le 9 septembre 2020).

La première (**photo n° 16**) nous présente cet enseignant de carrière retraité qui, en dépit du fait qu'il ne soit plus en exercice ne néglige pas pour autant de continuer de nourrir son esprit et de s'ouvrir à la culture, à l'actualité. Les seconde et troisième (**photos n° 17 et 18**) soulignent cet homme sage et serein qui a accepté son rôle de patriarche familial et qui l'assume pleinement. **Source** : Archives personnelles de L. Allogho Beka.

L'œuvre de l'Inspecteur Pédagogique Léon Allogho Beka aura prospéré tant il a suscité des vocations⁶⁴. Aujourd'hui, aussi bien dans la famille que parmi les jeunes générations des apprenants, nombreux sont celles et ceux qui ont embrassé la carrière enseignante juste parce qu'il a su leur montrer la voie. Il était attentionné, patient, dévoué, investi, bienveillant et appliqué. Il donnait de sa personne, de son temps, sans jamais se plaindre. Il savait écouter, conseiller, exhorter, féliciter car pour lui comme le prêtre pour ses fidèles, il était dévoué pour ses élèves. Aujourd'hui, au sein de sa famille, il est une véritable pierre précieuse dont personne ne veut se séparer.

Références

1. Sources primaires

Archives personnelles de Monsieur l'Inspecteur Allogho Beka Léon.

Entretien avec Monsieur l'Inspecteur Léon Allogho Beka (29 août 2020). Oyem, capitale de la province septentrionale du Woleu-Ntem (Quartier Derrière l'Hôpital).

Entretien avec Monsieur d'Antoine Rogombe, Libreville 20 août 2020 (Quartier Agondje).

Entretien avec Madame Manuella Ekomie, Libreville 21 août 2020 (Quartier Atonga Abeñ).

Entretien avec Charles Nziengui Doukaga, Ecole Normale Supérieure de Libreville, le 22 août 2020 (Quartier Ecole Normale).

Entretien avec monsieur Rodrigue Engonga, Directeur des Ressources Humaines à La Poste d'Oyem, (Quartier Akoakam), Oyem, le 17 août 2020.

Entretien avec monsieur Emile Meye, son cousin germain et voisin immédiat, (Quartier Derrière L'hôpital), Oyem, le 17 août 2020.

2. Documents officiels

Ministère de L'Education Nationale/Service Juridique et de Documentation : Loi d'orientation 16/66, Portant organisation générale de l'Enseignement dans la République du Gabon (1966). Libreville : 9 Août.

⁶⁴ Cinq de ses enfants sont devenus enseignants (3 au cycle primaire et 2 au cycle secondaire). Par ailleurs, ce n'est pas le fruit d'un hasard si l'auteure de ce témoignage, qui s'est abreuver dans cet univers depuis sa tendre enfance, a fini, elle aussi, par choisir simplement le métier d'enseignant. Elle est professeure au département d'espagnol à l'École Normale Supérieure de Libreville. Depuis le 14 février 2020, elle est la Directrice de l'Ecole Doctorale de Libreville.

3- Ouvrages et articles scientifiques

Durkheim, E. (2014) : *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Puf, 3e édition, 432p.

Nziengui Doukaga, C. (2013). *Introduction à l'histoire de l'éducation au Gabon, formation de l'élite intellectuelle de 1920 à 1970*, Presses Universitaires du Gabon, Libreville, mai

Okome Beka, V. S. ; Kiki Mvouaka, S. (2012). « Les Écoles de formation des formateurs et la conservation du patrimoine culturel gabonais le cas de l'ENS », *Patrimoine(s) et Dynamique(s) aux sources de la tradition*. Libreville : numéro1, mars, pp 209-231

4. Sources électroniques

www.devoirdephilosophie.com/ . Consultée le 5 septembre 2020

www.persee.fr . Consultée le 5 septembre 2020

**II- Narrativas de educadores de diferentes niveles
educativos en el giro decolonial**
Narratives from educators from distinctive levels in the
decolonial turn



Dilemas éticos de facilitadores educativos de universidad autónoma indígena de México ante el trabajo comunitario

Ethical dilemmas of educational facilitators of the indigenous autonomous university of Mexico before community work

Ernesto Guerra-García⁶⁵

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
Los Mochis, Sinaloa México

<https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>

drguerragarcia@gmail.com

Eduardo Andrés Sandoval-Forero⁶⁶

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, Estado de México, México

<https://orcid.org/0000-0003-1659-7588>

forerosandoval@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2862>

DOI : 10.25965/trahs.2862

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: La Universidad Autónoma Indígena de México ha venido incluyendo en todos los programas educativos una serie de asignaturas relacionadas con el trabajo comunitario. Sin embargo, esto ha traído una serie de cuestionamientos de algunos facilitadores educativos, que pueden ser analizados desde diferentes perspectivas éticas; se presentan dilemas metaéticos entre lo que es y lo que debe ser, en los que se pone en tela de juicio la virtud de los docentes en cuanto a su compromiso comunitario. A través de un trabajo de corte etnográfico se recoge la experiencia curricular de esta Institución en relación con las diferentes posturas éticas: la teleológica, la virtuosa y la deontológica. La ponencia presenta la dinámica específica que configura el perfil ético y el compromiso de los facilitadores educativos de esta Institución.

Palabras clave: comunitario, ética intercultural, facilitadores educativos, universidad intercultural, virtud intercultural

Résumé : L'Université Autonome Indigène du Mexique a inclus dans tous ses programmes éducatifs une série de sujets liés au travail communautaire. Cependant, cela a amené une série de questionnements de la part de certains animateurs éducatifs, qui peuvent être analysés sous différentes perspectives éthiques. Il existe des dilemmes méta-éthiques entre ce qui est et ce qui devrait être, à partir desquels

⁶⁵ Profesor Investigador. Doctorado en Enseñanza Superior, Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Coordinador General de Investigación y Posgrad

⁶⁶ Profesor Investigador. Doctorado en Sociología, Sistema Nacional de Investigadores Nivel III, Profesor investigador de Tiempo Completo.

la vertu des enseignants en termes d'engagement communautaire est remise en question. A travers un travail ethnographique, l'expérience curriculaire de cette Institution est collectée en lien avec les différentes positions éthiques: téléologique, vertueuse et déontologique. Notre présentation expose la dynamique spécifique qui configure le profil éthique et l'engagement des animateurs pédagogiques de cette Institution.

Mots clés : communauté, éthique interculturelle, facilitateurs pédagogiques, université interculturelle, vertu interculturelle

Resumo: A Universidade Autônoma Indígena do México tem incluído em todos os programas educacionais uma série de assuntos relacionados ao trabalho comunitário. No entanto, isso trouxe uma série de perguntas de alguns facilitadores educacionais, que podem ser analisadas sob diferentes perspectivas éticas; Existem dilemas metaéticos entre o que é e o que deveria ser, em que a virtude dos professores em termos de compromisso com a comunidade é questionada. Por meio de um trabalho etnográfico, a experiência curricular dessa instituição é coletada em relação às diferentes posições éticas: a teleológica, a virtuosa e a deontológica. A apresentação apresenta as dinâmicas específicas que configuram o perfil ético e o comprometimento dos facilitadores educacionais dessa instituição.

Palavras chave: comunidade, ética intercultural, facilitadores educacionais, universidade intercultural, virtude intercultural

Abstract: The Autonomous Indigenous University of Mexico has been including in all educational programs a series of subjects related to community work. However, this has brought a several questions from some educational facilitators, which can be analyzed from different ethical perspectives; there are metaethical dilemmas between what is and what should be, in which the virtue of teachers in terms of their community commitment is questioned. Through an ethnographic work, the curricular experience of this Institution is collected in relation to the different ethical positions: the teleological, the virtuous and the deontological. The research presents the specific dynamics that configure the ethical profile and commitment of the educational facilitators of this Institution.

Keywords: community, intercultural ethics, educational facilitators, intercultural university, intercultural virtue

Introducción

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una Institución Intercultural fundada en diciembre de 2001 en Mochicahui, Sinaloa. Se encuentra inmersa en la etnorregión *yoreme mayo*. Desde su fundación la Institución ha declarado su intención de mantener una fuerte vinculación con las comunidades para promover la mejora de sus condiciones de vida; el documento seminal Mochicahui Nuevas Fronteras así lo estipula (Ochoa, Galaviz, Valdés y Guerra, 2001). De esta forma la educación intercultural, que siempre es una construcción colectiva, debe cimentarse en valores que tomen en cuenta la bondad del fin que se persigue (González, González, Marín y Martínez, 2005).

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) ha reforzado esa intención al establecer como política en las Universidades Interculturales incluir en la curricula un grupo de asignaturas ligadas al desarrollo comunitario (González, 2011). Sin embargo, la comunidad en la UAIM ha sido una especie de imaginario en la intención de la vinculación comunitaria; si bien alrededor del 50% de la matrícula institucional proviene de muy diversas comunidades rurales - lo que convierte a la Universidad en receptora - no existe un plan específico de atención a cada una de ellas. A pesar de que esto se ha convertido en un aspecto relevante para las universidades interculturales, en el caso de esta Institución se presentan problemáticas en relación con las comunidades que se deben abordar con mayor detenimiento (Guerra y Meza, 2019).

Es importante observar que debido a que la UAIM surgió en 2001 antes de la CGEIB (en 2003) su modelo educativo inicial difería substancialmente de las políticas de educación intercultural estipuladas de manera hegemónica por la federación y es precisamente en este contexto de modificación de los planes y programas de estudio que se realizaron de 2014 a 2018 para incluir los ejes transversales de interculturalidad, vinculación comunitaria y la asignatura de lenguas originarias, cuando se realizó la investigación que se presenta.

La UAIM mantenía los siguientes programas educativos de licenciatura: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Contaduría, Turismo Empresarial, Sistemas de Calidad, Sistemas Forestales y Sistemas Computacionales, que como se observa no todos se adscriben a las disciplinas sociales y humanísticas, por lo que las discusiones de la implementación de estas imposiciones de la CGEIB en la UAIM fueron constantes. Desde luego, debido a su origen, la UAIM no mantiene el modelo educativo de las universidades interculturales, pues aún conserva parte de los elementos curriculares con el que se originó la Institución.

En cuanto a los profesores, la UAIM comenzó con un modelo educativo propio en el que en lugar de docentes se encontraban los facilitadores, que originalmente se trataba de personal de tiempo completo que atendían las necesidades educativas. Poco a poco el modelo fue cambiando y se fueron incorporando profesores que asisten por horas (numerarios) pero que invertían una buena cantidad de tiempo con la intención de hacer méritos y lograr la anhelada base. Actualmente aproximadamente el 50% de la plantilla docente es de tiempo completo.

La problemática que se presenta es la inercia que siguen estos facilitadores de tiempo completo de realizar sus labores sólo al interior de las aulas y la resistencia que presentan para salir a realizar el trabajo comunitario plasmado tanto en la intención institucional como en las políticas emanadas por la CGEIB.

A pesar de que la labor docente universitaria se desarrolla principalmente en las aulas, en la UAIM diversas dinámicas universitarias requieren que se realice trabajo

comunitario, desde la simple visita a las comunidades hasta la participación en programas específicos de investigación. De esta forma a UAIM presenta aspectos diversos susceptibles de ser analizados, en este caso, el principal enfoque es hacia la ética del personal educativo de la institución en el contexto intercultural.

Los facilitadores evidencian dificultades relacionadas con su compromiso que pueden ser mejor entendidas desde las actitudes hacia el trabajo comunitario. Estos dilemas éticos parten de situaciones en las que los facilitadores siguen diferentes posturas, ya sea desde la ética teleológica o desde la deontológica y en la que la ética de la virtud se presenta difícil de alcanzar.

La pregunta principal es ¿Cuáles son los problemas éticos de los facilitadores de la UAIM en cuanto a su quehacer comunitario?

La hipótesis principal es que los facilitadores educativos no siguen un solo tipo de ética y que tanto la deontológica como la teleológica presentan dificultades para el trabajo comunitario en un contexto intercultural.

Objetivo

Analizar los dilemas éticos, entre lo que es y lo que debe ser en el trabajo comunitario de la UAIM, a través de los argumentos de los facilitadores educativos.

Método

El método que se aplicó fue el etnográfico y consistió en dos aspectos básicos: 1) la práctica etnográfica cuyo centro es el trabajo de campo y 2) la reflexión antropológica, centrada en el trabajo de gabinete (San Román, 2009). Como menciona Restrepo:

La etnografía como metodología, como encuadre, estaría definida por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Como metodología, la etnografía buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores (2015: 163).

puesto que la ética que se busca observar no es la de los diálogos filosóficos, sino la que surge en la práctica de los facilitadores y de sus comentarios, el método seleccionado fue el etnográfico, pues otros métodos orientarían otro tipo de resultados que no son lo que aquí se presentan. De manera más específica se realizó una microetnografía, que de acuerdo con Álvarez (2008) se centra en el análisis de los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, en este caso los facilitadores educativos, haciendo énfasis en las cuestiones socio-lingüísticas, como lo son sus códigos de valores éticos; a partir de ahí se centró en el problema concreto en la ética de los facilitadores sin aspirar a tener la magnitud de la etnografía, pues en vez de analizar el fenómeno desde un punto de vista holístico se estudiaron las situaciones interaccionales de acuerdo con el objeto de estudio.

Diseño

La estructura consiste en ubicar los posicionamientos filosóficos de los facilitadores educativos en tres posturas de la ética intercultural: a) la ética teleológica, b) la ética de la virtud y c) la deontología del profesional intercultural.

Población

Para este estudio se consideraron las expresiones y narrativas de los facilitadores educativos que, junto con 7 funcionarios, permiten describir el dilema ético.

Técnicas de campo y documentales

Para la realización de la microetnografía se siguieron los siguientes pasos con sus respectivas técnicas a) el acceso y seguimiento de las reuniones de rediseño curricular que se desarrollaron en la Institución en el periodo mencionado y donde participaban 25 facilitadores, liderados por funcionarios del área educativa, en las que se discutían de manera amplia los pros y contras del diseño curricular impulsado por la CGEIB y que en muchos sentidos contrastaba con los planes de estudio que se habían llevado a cabo desde el surgimiento de la UAIM; b) el trabajo de campo que incluyó las técnicas de observación participante; diariamente se recorrieron los espacios universitarios escuchando conversaciones y categorizando las posturas; además de participar en grupos de discusión que se reunían de manera informal, preocupados por el desarrollo curricular y por la Universidad misma.

Además, se realizaron grabaciones de cinco facilitadores que resultaron ser clave para el entendimiento del fenómeno estudiado, recopilando sus narrativas (Álvarez, 2008). En la reflexión antropológica se realizó a) un análisis documental, ya que la Universidad presentó desde sus inicios documentos que abordaban posicionamientos éticos, principalmente sobre la solidaridad y la vocación comunitaria b) el análisis de los datos y de la información en general y c) la elaboración del informe microetnográfico del que se presenta un resumen.

Fundamentación teórica

La ética es la filosofía de la moral, están íntimamente relacionadas desde que *êthos* en griego y *mores* en latín significan lo mismo: “costumbres” que se refieren al conjunto de normas y prescripciones de los actos que el ser humano realiza de acuerdo con sus hábitos; se ocupa del estudio racional de asuntos como la virtud, el deber, la felicidad, el buen vivir, entre otros (Cantolla, 2005).

Para este caso se presenta una perspectiva de la ética intercultural que busca analizar el pensamiento sobre la convivencia en la diversidad y que lleva implícita la intención de ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica y cultural (Bilbeny citado por González, González, Marín y Martínez, 2005).

El propósito es aportar una ética al proceso dirigido a la superación del monoculturalismo, pues aun cuando se habla de una universidad intercultural existe la inercia a mantener ideas etnocéntricas que no son consecuentes con aceptar la diversidad de valores para el entendimiento social. A partir de aquí se pueden encontrar las virtudes de los facilitadores que a través de la praxis construyen una ética intercultural específica, de acuerdo a la época y al lugar donde se vive (González, et.al., 2005).

En este contexto siempre van a existir diferentes puntos de vista y planteamientos diversos frente a una misma situación, “porque cada uno tiene en su haber una estructura de pensamientos, valores y tradiciones” (Zambrano y Martin, 2007: 428).

Sin embargo, el diálogo no debe ser rápido, ni se debe buscar una conciliación apresurada para ocultar o anular las diferencias en los discursos, ni se debe cerrar sólo a reconocer las dificultades existentes entre las personas que han conformado

sus mundos de vida desde diferente cosmovisión; entre otros aspectos, es necesario hacer explícito el vínculo entre ética y lenguaje que puede obedecer a una hermenéutica de la praxis y así, comprender los diferentes discursos morales (Salas, 2013).

En estos diálogos, el egoísmo se opone a las virtudes; como menciona Cortina (citado por González, et.al., 2005) “*No basta con el egoísmo inteligente, es necesaria la justicia lúcida*” (p. 105). De esta forma la comunidad universitaria requiere de “fuertes sentimientos orientados hacia la justicia en un mundo injusto y hacia la ayuda en un mundo donde muchos viven sin aquello que necesitan” (González, et.al., 2005:106); requiere que se sea paciente para entender a los otros, no sólo desde sus discursos, sino de las prácticas para afirmar su identidad (Salas, 2013).

En este sentido, la ética intercultural implica que existe un trabajo orientado a la mediación ya que “busca contribuir, desde las actitudes y la decisión de conductas, a la convivencia de la diversidad...” (Zambrano y Martin, 2007: 426).

Es necesario entender que en el contexto latinoamericano se parte de una situación conflictiva derivada de la Conquista y que está presente en el tejido social de los grupos (Zambrano y Martin, 2007). Es decir, el conflicto social es histórico y tiene motivos morales; en el fondo ha sido la lucha por el reconocimiento y por la autoconservación de los pueblos. Este hecho ha influido en la intención de generar una política del reconocimiento (Salas, 2013).

Aun cuando existe una larga tradición para pensar en los encuentros y desencuentros entre tradiciones, religiones y otros aspectos; la ética intercultural permite reflexionar sobre “el ‘saber vivir’, ‘saber convivir’, sobre la ‘comunidad’ (de origen, de vida, de destino)” (Zambrano y Martin, 2007: 427).

Como mencionan Zambrano y Martin (2007) la ética intercultural es una propuesta de acción que exige el compromiso, en este caso de los facilitadores, quienes deben buscar la construcción de un sistema de valores para asegurar una convivencia más armónica, se basa en dos componentes, uno de tipo hermenéutico y otro de tipo pragmático, que permiten dar cuenta de la mutua acción intersubjetiva intercultural:

La postura hermenéutica alude a la comprensión de un sentido narrativo asociada a la afirmación de valores asociados al mundo de la vida; en este sentido el discurso intercultural está profundamente asociado a una historicidad propia del mundo de la vida. Los valores interculturales aprendidos por los sujetos en los mundos de vida son parte de soportes simbólicos y narrativos que nacen de los contextos (Salas, 2013: 48).

En cuanto a lo pragmático la ética intercultural se ve fortalecida a través de una serie de valores tales como el diálogo, la tolerancia, la libertad, la justicia y la paz, entre otros. Para el caso de la UAIM es conveniente destacar la solidaridad que debe ser desarrollada por los facilitadores educativos y funcionarios; para Ramos (citado por Zambrano y Prieto) consiste en:

...un sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de compartir no sólo cosas, sino también obligaciones [...] entraña un sentido de responsabilidad hacia el otro que se traduce en una vinculación de las personas entre sí. (2008: 11)

Para Sarasola (Citado por Zambrano y Prieto):

La solidaridad es una respuesta a la injusticia, ya que en nuestra sociedad no todos participamos de la riqueza de la misma manera. Luego la solidaridad, como valor que guía el comportamiento del ser humano, le llevará a emprender acciones para contribuir con el bienestar de quienes le rodean, esto es, ayudar al que lo necesita. Es hacer algo por los demás. (2008: 11).

Aquel que se desarrolla en comunidad entiende que cada uno necesita de los demás. Esta necesidad se encarna en la solidaridad; por eso, la ética intercultural es teleológica en el sentido que los intereses comunitarios deben prevalecer sobre los individuales en la búsqueda del bien común (Zambrano y Prieto, 2008). En la praxis se pueden seguir diferentes orientaciones, en este artículo se destacan tres de ellas: 1) la teleológica, 2) de la virtud y 3) la deontológica.

La ética teleológica o consecuencialismo se refiere a los deberes u obligaciones morales que buscan lograr un fin último, que se presume bueno o deseable en una especie de que ‘el fin justifica los medios’ (Cejudo, 2010). “En el consecuencialismo, lo correcto se define como la maximización de lo bueno, y a su vez esto último es definido independientemente de lo correcto (como utilidad, felicidad, placer o de alguna otra forma)” (Rawls, citado por Cejudo, 2010: 5).

Existen diferentes tipos de ética teleológica: a) el egoísmo que considera que un acto es moralmente correcto si, y sólo si, probablemente maximizará el interés del agente, b) el altruismo moral que considera que un acto es correcto si produce bien a los demás sin que se considere el agente; el comportamiento altruista no beneficia al individuo mismo que lo realiza pero sí al grupo al cual pertenece (Martínez, 2003) y c) el utilitarismo que defiende que la acción correcta es la que promueve el bienestar donde predominan los resultados favorables sobre los indeseables (Cejudo, 2010).

Desde una ética de la virtud o aretáica el virtuoso busca desarrollar cualidades que se consideran positivas y sabe cómo lograrlo; algunas de las características generales de las virtudes de mayor trascendencia para su aplicación son, entre otras a) que enriquecen la naturaleza de quien las adopta, b) que se enraízan en valores que pueden adquirirse o desarrollarse, c) que complementan la perfección del ser humano, d) que suponen el ejercicio de la voluntad, e) que requieren del uso de la libertad (Vidal citado por Garcés y Giraldo, 2013).

Si desde el utilitarismo es moralmente correcto ayudar a los necesitados porque aumenta el bienestar general, desde la ética de virtudes hay que hacerlo porque desarrolla la virtud de la caridad y la benevolencia. La deontología defiende que se debe actuar de cierta manera porque hacerlo así está bien (y no porque al hacerlo así se cause más bien) (Cejudo, 2010). Se refiere a los deberes y obligaciones que deben ser cumplidos independientemente de sus consecuencias. En este caso es de resaltar la deontología profesional que se ocupa de buscar justificación para valores morales que deberían guiar a los profesionales. Esta ética recupera y antepone a cualquier otro interés, el sentido social de la profesión que consiste en proporcionar – a las comunidades en este caso – los bienes y servicios que requieren para satisfacer sus necesidades o potencializar su desarrollo. La ética profesional permite que el profesionista asuma el compromiso y la responsabilidad de contribuir a través de su práctica profesional a mejorar y elevar las condiciones de vida de las comunidades (Ibarra, 2005).

Resultados

Es importante comenzar describiendo que los facilitadores educativos de la UAIM y las personas de las comunidades de la etnorregión *yoreme* se encuentran ‘obligados’ a vivir juntos en pleno proceso de colonización, que si bien ha sido modificado no ha sido revertido. Por eso en las reuniones de rediseño curricular participa de manera predominante la etnia mestiza mexicana de la Institución que, al seguir una especie de ética intercultural, aun desde el etnocentrismo y, desde el centro de las profesiones, se orientó a superar el monoculturalismo. Por eso también la mayoría de los facilitadores siguen aplicando la cultura dominante en el desarrollo del currículum, sin demostrar apertura hacia el reconocimiento y entendimiento de lo que la existencia de los otros saberes implica en el sentido ético.

Sin embargo, en todo momento la política institucional se ha mostrado firme en construir un currículum de reconocimiento al pueblo *yoreme*. La inclusión de la lengua originaria como materia obligatoria es una muestra de ello.

Al trazar la CGEIB las políticas generales sobre la construcción del currículum intercultural, la UAIM instauró, desde los inicios de 2010, la vinculación comunitaria como uno de los ejes comunes y transversales a todos los programas educativos y se constituyó de cuatro asignaturas: 1) sensibilización a la vida comunitaria, 2) métodos y técnicas de vinculación comunitaria, 3) diagnóstico comunitario y 4) proyecto comunitario, que se fueron desarrollando a través de las reuniones con facilitadores seleccionados según su perfil y su experiencia profesional.

En la construcción del currículum de este eje se realizaron muchas discusiones que en el fondo el fenómeno de la lucha disciplinar impidió llegar al consenso. De esta manera los *habitus* del antropólogo, del filósofo, del administrador, del economista, entre otros profesionistas que participaron, han diferido notablemente en sus intenciones. El equipo líder en el que participaron especialistas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, también, tuvieron dificultades para definir el cómo abordar la vinculación comunitaria.

De hecho, la adscripción a las disciplinas es una de las principales dificultades que la UAIM ha tenido en su intento de manejo de la interculturalidad. Se ha observado que la profesión de los facilitadores educativos les genera una identidad académica, que en muchos de los casos es tan arraigada que difícilmente les permite observar otras perspectivas de la realidad compleja.

En estas reuniones para el rediseño curricular, el diálogo intercultural se distinguió no sólo por los diversos antecedentes disciplinarios de los facilitadores, sino porque emergieron las diferentes posturas respecto del trabajo comunitario y en general de todos los asuntos de la interculturalidad. Al respecto sigue como agenda inconclusa la conciliación de las diferencias:

Le dan muchas vueltas a lo mismo (Facilitador educativo 1, Mochicahui, marzo de 2015).

Otra vez van a comenzar de nuevo (Facilitador educativo 2, Mochicahui, marzo de 2015).

Lo que pasa es que no saben lo que están haciendo (Facilitador educativo 3, Mochicahui, marzo de 2015).

Independientemente del currículo oculto institucional, los comentarios de estos facilitadores se orientan desde esa perspectiva determinista y de urgencia que caracteriza a la sociedad actual.

Desde la ética teleológica

Se encontraron aspectos de interés en los tres tipos mencionados de ética teleológica. En primer lugar, está el egoísmo ético de la mayoría de los facilitadores que ha buscado maximizar su propio beneficio considerándolo como un derecho: "...y cuánto me van a pagar por llevar muchachos a la comunidad, yo no estoy contratada para eso. (Facilitador educativo 4, marzo de 2015)".

Este comportamiento se recrudece en la praxis, en un altruismo inverso muchos casos de injusticia son ignorados mientras no les afecte en su entorno laboral y personal. Lejos de un altruismo moral ha sido difícil encontrar actos en los que los miembros de la comunidad universitaria busquen el bien a los demás sin considerar el bien propio.

Las posturas éticas de los facilitadores contrastan con las intenciones institucionales que son más bien de índole consecuencialista utilitarista, al argumentar que el diseño curricular en general y el incluir asignaturas de vinculación comunitaria particularmente, propiciará tarde o temprano beneficios a las comunidades en las que participarán egresados de la UAIM. Esta última postura es intercultural en el sentido que lleva implícito el fin de ayudar a la supervivencia y prosperidad de las personas en condiciones de diversidad étnica y cultural.

Por otro lado, los facilitadores educativos que no son de las disciplinas sociales presentan una ética consecuencialista al argumentar que incluir las asignaturas de vinculación comunitaria pudiera alejar la matrícula, pues los titulares académicos han construido una imagen de su carrera, en la que les es difícil aceptar asignaturas que se alejen de su 'vocación'.

Creo que debemos hacer algo para que se cambie eso de tanta materia del área de sociales, porque nos vamos a quedar sin estudiantes; ellos quieren desde primer semestre, tener materias que son propias de la carrera y con tanta materia genérica, se nos van a ir. (Facilitador educativo de ingeniería 1, marzo de 2015).

Incluir tanta materia común, en las que hay tanta asignatura que no pertenece a las ingenierías, no conviene, porque los estudiantes no tienen perfil para eso, y no les interesan, nada más vamos a batallar con eso, porque nos va a bajar la matrícula (Facilitador educativo de ingeniería 2, marzo de 2015).

Esta postura ha sobrepuesto el interés de la formación disciplinar orientado hacia una sociedad en general, sobre las intenciones comunitarias de la política intercultural y ha generado tensiones permanentes en la práctica cotidiana del currículum.

Desde una ética de la virtud

Facilitadores poco virtuosos

Desde el inicio de la universidad se planteó la necesidad de que el facilitador educativo fuera virtuoso en muchos sentidos; en teoría debía tener la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias, las relaciones de poder que subyacen y las consecuencias de las mismas; se le visualizaba como un agente de transformación sociointercultural, que comprendiera y fuera sensible a los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de los titulares académicos, que participara en la vida comunitaria, consciente de la necesidad de un cambio

hacia un modelo de sociedad que asegurara una coexistencia más armoniosa (Guerra-García, 2006). Esta postura provenía de la tradición sociocrítica cuyos antecedentes se encuentran en la escuela de Frankfurt y en educadores como López (2002), Apple (1997) y Giroux (2003).

También se le visualizaba como un agente que promoviera la interacción plural en las comunidades, comprometido con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad, así como el acercamiento empático, individual y grupal. Esta otra postura, pretendía compaginar los enfoques humanistas, cognitivos y sociopolíticos de pensadores como Edgar Morin (1995) y Krishnamurti (1981), entre otros.

Se ha esperado, desde el origen de la universidad, que el facilitador virtuoso buscara desarrollar muchas cualidades a partir del ejercicio de la voluntad⁶⁷ y de la libertad, valor que se incluyó en el himno universitario (que por cierto la frecuencia con la que se entona es cada vez menor) difícilmente comprendido por el personal universitario que se ha ido agregando a la Institución con el paso del tiempo.

En la práctica es difícil encontrar facilitadores que demuestren las virtudes mencionadas. Más bien el enfoque cada vez es más pragmático:

La universidad no me paga para trabajar en la comunidad, sino en las aulas; eso de trabajo de campo no me pueden forzar a realizarlo, porque yo cumplo con mis talleres y nada más (Facilitador educativo 5, marzo de 2015).

En general y sin totalizar, el gozo de la vida comunitaria, la sensibilidad ante las diferencias étnicas y culturales, el liderazgo para el cambio social, entre otros, como virtudes no han sido desarrolladas, no sólo por los facilitadores sino por algunos funcionarios de la UAIM.

La confusión moral existe en el hecho de que algunos facilitadores consideran que sus deberes se circunscriben sólo en el aula. Pero, independientemente del deber ser, lo que entra en cuestión aquí es lo que se espera de las virtudes del facilitador y de los funcionarios, independientemente de cualquier relación contractual.

Deberían de contratar personas encargadas exclusivamente para acompañar a los estudiantes a las comunidades, así se resolvería esa parte que nos quieren cargar a nosotros (Facilitador educativo 6, marzo de 2015).

A veces pienso que en realidad es que no estamos preparados nosotros los facilitadores para supervisar un trabajo de campo y enseñarles a los estudiantes cómo hacer ese trabajo en las comunidades. (Facilitador educativo 7, marzo de 2015).

El trabajo de campo no es algo que a todos los facilitadores les guste. Considero que lo principal en el trabajo del facilitador es la asesoría grupal, en el aula (Facilitador educativo 8, marzo de 2015).

La virtud vs el pragmatismo económico

Aun cuando algún facilitador tenga las virtudes propicias para el trabajo comunitario, la virtud de la Institución se ve menguada por las dificultades económicas.

⁶⁷Véase al respecto el artículo que habla de la aneregogía de la voluntad en Guerra (2005), que habla sobre la orientación ética del modelo educativo original en la UAIM.

Sí creo que sea importante ir a la comunidad, pero la Universidad no apoya como debe ser, siempre es un problema contar con vehículo para transportarnos y así no se puede; ni modo que yo pague de mi bolsa, sería ilógico (Facilitador educativo 9, marzo de 2015).

Sí es importante el trabajo de campo, en la comunidad, pero yo creo que no estamos en condiciones de realizarlo, porque no es fácil llevar a los titulares académicos fuera de las aulas; y tener que acompañarlos, debería de ser que los muchachos trabajen en sus comunidades y traigan evidencias (Facilitador educativo 10, marzo de 2015).

A mí sí me gustaría acompañar muchachos a los poblados cercanos, pero eso tendría que ser fuera del horario de mis talleres y eso es difícil, porque yo tengo familia que atender fuera de mi horario laboral (Facilitador educativo 11, marzo de 2015).

Se observa así que frecuentemente se genera la intención de ir a las comunidades, pero la realidad económica por un lado y la falta de voluntad de algunos funcionarios dificulta que la Institución realmente sea virtuosa.

Desde una deontología del profesional intercultural

La pregunta básica aquí es ¿Cuáles son los valores interculturales que deben guiar al profesional de la UAIM? ¿Podían existir valores interculturales comunes a todos los programas educativos? Al seguir una ética de la deontología de las profesiones que participan en la Institución, se observa que las materias relacionadas con la vinculación comunitaria no representan el mismo ‘deber ser’ para carreras como sociología o psicología social comunitaria donde tienen mucho valor que, para los ingenieros, para quienes pudieran no tener mucho sentido:

Para qué tantas materias del área de sociales en las carreras de ingeniería; eso es para otras carreras (Facilitador educativo de ingeniería 3, marzo de 2015).

Las materias de contenido social, no es que no le sirvan al estudiante de ingeniería, pero ocupan muchos espacios en el currículo y no permite que se incluyan más asignaturas disciplinares, que sí son necesarias para cumplir con el perfil de egreso de nuestros estudiantes (Facilitador educativo de ingeniería 4, marzo de 2015).

Considero que sí está bien que los estudiantes de ingeniería conozcan aspectos del área de sociales y humanidades, pero que no sean tantas que no dejen espacios suficientes para las materias que sí aportan a la formación profesional del estudiante (Facilitador educativo de ingeniería 5, marzo de 2015).

En muchos de los discursos de las autoridades educativas, que demarcan el *deber ser* deontológico, se expresa la idea de la responsabilidad social de la intervención de la UAIM y de los titulares académicos de todas las carreras en las comunidades para resolver sus problemas. Sin embargo, este *deber ser* Institucional no ha podido ser perfectamente adaptado por las academias que han diseñado los planes y programas de estudio de cada carrera.

Una explicación es que el ingeniero que participa ha sido formado en una institución no intercultural, en la que la disciplina no ha sido sometida al interés comunitario; este profesionalista tiende a defender lo que él considera de acuerdo a cómo concibe ese *deber ser* profesional, fuera de todo ambiente intercultural. Otra explicación es que aun cuando los profesionistas de cada carrera están conscientes de la necesidad de la formación comunitaria, las evaluaciones de los organismos acreditadores tienen ya un modelo de porcentajes de cargas en asignaturas que debe tener cada programa educativo, en el que se tiene poca flexibilidad para considerar asignaturas que no son consideradas fundamentales por este organismo.

La lengua originaria

La inclusión de la lengua originaria como parte del currículum es otro asunto que ha traído debates de corte deontológico profesional. Por un lado, la Institución, siguiendo las políticas de la CGEIB, ha impulsado que la lengua *yoreme mayo* se incluya en cuatro semestres consecutivos a la par del idioma inglés. Esto es debido a que se espera que el egresado de la UAIM participe en las comunidades de donde proviene, principalmente del norte de Sinaloa y sur de Sonora. Por otro lado, están los facilitadores que no son del área de las ciencias sociales que no valoran la inclusión de la lengua mayo en el currículum.

Otra de las cuestiones es que tanto semestre de lengua originaria es mucho; y no se debería hacer obligatoria; eso puede tener consecuencias negativas, porque no es fácil para los estudiantes, que están aprendiendo el inglés, además aprender al mismo tiempo la lengua originaria (Facilitador educativo de ingeniería 6, marzo de 2015).

La lengua originaria no debería ser obligatoria, porque es como imponerles a los que vienen de otros grupos étnicos y ya hablan su lengua, por qué tienen que aprender otra, en todo caso, se les debería de tomar en cuenta eso y no tengan que cursar la materia (Facilitador educativo de ingeniería 7, marzo de 2015).

Definitivamente, muchos facilitadores educativos no le dan utilidad al aprendizaje de la lengua *mayo*. En realidad, el problema es complejo puesto que algunos titulares académicos y facilitadores *yoremes* presentan también una postura en contra de estas asignaturas.

El hecho es que el objetivo institucional de impartirla tiene diversos fines: 1) ayudar a la consolidación de la lengua en la etnia *yoreme mayo* de Sinaloa; pues aún falta mucho desarrollo en materia de lingüística, 2) brindar la oportunidad de que estudiantes *yoremes* que no saben su lengua, la aprendan como parte de su reforzamiento cultural, 3) reforzar los esquemas gramaticales de la lengua para aquellos que sí sean hablantes de lengua y 4) ofrecer el aprendizaje de la lengua mayo a los titulares académicos de otras etnias (incluidos los mestizos) que les permita tener un mayor acercamiento a la comunidades de la etnorregión *yoreme* donde actualmente habitan.

No solamente es cuestionado el aprendizaje de la lengua *mayo*, la poliglotía entra en cuestión en el *deber ser*:

No nada más tienen que cursar el inglés, sino también la lengua originaria, y hay casos en los que ellos ya hablan una lengua; ah, también se dan los casos, en los que los titulares académicos tienen el español como segunda lengua, entonces, ya más complicado todavía, pues están con inglés, español y

lengua originaria, eso es mucho (Facilitador educativo 13, marzo de 2015).

Conclusiones

La ética intercultural que se sigue en la UAIM intenta, con su política institucional, dar un mayor y más asertivo reconocimiento a la diversidad étnica y cultural del país, principalmente al pueblo *yoreme*; uno de los mayores retos es erradicar el evidente pensamiento monoculturalista, etnocentrista y profesio centrista, en muchas actitudes y acciones de los facilitadores y funcionarios.

La construcción del currículum intercultural en la Institución mantiene como uno de los ejes rectores la vinculación comunitaria de forma transversal a todos los programas educativos, lo que motivó la identificación de los asuntos éticos de los registros discursivos en el diálogo intercultural del presente trabajo.

Desde la teleología se encontró que lejos de profesar un altruismo moral, los facilitadores muestran un egoísmo ético al buscar maximizar su propio beneficio considerándolo como un derecho. Si bien las intenciones institucionales son de índole consecuencialista al buscar propiciar – al menos en el discurso – beneficios a las comunidades, el pensamiento teleológico de los facilitadores choca sobreponiendo los supuestos fines de la profesión a los del desarrollo comunitario, aun cuando de ser así, no tendría sentido la creación de la universidad intercultural.

En este contexto se encontraron facilitadores poco virtuosos. No existe el gozo desinteresado de la vida comunitaria, ni la sensibilidad ante las diferencias étnicas y culturales, ni se profesa el liderazgo para el cambio social. Concretamente no hay un verdadero compromiso de los facilitadores para fomentar las virtudes interculturales pues no se orientan a la ayuda en las comunidades y son impacientes al entender a los otros; en su mayoría son poco solidarios, insensibles ante las injusticias cotidianas que sufren los más necesitados.

Desde una deontología del profesional intercultural existe el conflicto del *deber ser de la profesión* con el *deber ser intercultural*; esto se recrudece más en los casos de las disciplinas que no pertenecen a las ciencias sociales. La pregunta deontológica sigue pendiente ¿cuál es el deber ser de un profesionista intercultural, egresado de una universidad intercultural?

Los problemas éticos de los facilitadores en cuanto a su quehacer comunitario es una demostración más de que la UAIM en sus más de dieciocho años de existencia no ha logrado romper con la perspectiva de educación colonial dominante que mantiene desde el discurso y la practica intercultural. Una interculturalidad que se resiste a vincularse con el otro, con la comunidad indígena, que niega otros conocimientos y saberes, y que sin ninguna dificultad impuso el idioma inglés, pero buena parte de los facilitadores y autoridades cuestionan y se resisten a que se enseñe el idioma *yoreme*.

Esta situación de la UAIM no está aislada de la generalidad que presenta la educación colonial dominante en México, donde también de manera frecuente emergen intenciones que tratan de romper con esta tendencia. En especial las interculturales han sido la palestra de encuentros ideológicos, algunos de los que han intentado romper con las relaciones de dominación de los grupos hegemónicos sobre los minoritarios; la inclusión de los aspectos comunitarios, de las lenguas maternas y de otras cuestiones étnicas son un ejemplo de ello.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). "La etnografía como modelo de investigación en educación". *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Cantolla Bernal, E. (2005). "Consideraciones sobre ética". *Revista Enfoques*. (004), 185-94.
- Cejudo Córdoba, R. (2010). *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*. 42 (126), 3-24.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González Ortiz, F. (2011). "La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto". *Ra Ximhai*. 7 (3), 381-94.
- González, M., González E., Marín M, y Martínez, C. (2005). "La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita". *Frónesis*, 12 (1), 94 - 109.
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M. E. (2019). "La comunidad en el curriculum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa". En Baronnet, B. y Bermúdez, F.M. (Coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 203-238). México: ANUIES.
- Guerra-García, E. (2006). *La educación sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México* (Tesis doctoral). Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, Morelos.
- _____. (2005). "La anegogía de la voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la universidad autónoma indígena de México". *Ra Ximhai*, 1 (1), 15-38.
- Ibarra Rosales, G. (2005). "Ética y formación profesional integral". *Reencuentro*. (43), 1-14.
- INALI (2010), *Catálogo nacional de lenguas indígenas*. Recuperado de: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Krishnamurti, J. (1981). *Education and significance of life*. New York: Harper & Row.
- López López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Madrid: Mensajero.
- Martínez, M. (2003). "La evolución del altruismo". *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. 4 (9), 27-42.
- Morin, E. (1995). *La relación antro-po - bio- csmica*. *Gazeta de Antropología*. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G11_01Edgar_Morin.html
- Martínez, M., Martínez E. Marín, M. y Martínez, C. (2005). "La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita". *Frónesis*. 12 (1), 94 - 109.
- Ochoa Zazueta, J. Á., Galaviz Armenta, H.; Valdez Acosta, M. J. y Guerra García, E. (2001), *Mochicahui, nuevas fronteras*. Documento de trabajo. México: UAIM.

Restrepo, E. (2015). "El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas". *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1), 162-179

Salas Astraín, R. (2013). Antonio Sidekum y Raúl Fornet-Betancourt: Ética, reconocimiento y discurso intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 18 (60), 41-55.

San Román, T. (2009). Sobre la investigación etnográfica. *Revista de Antropología Social*, 18, 235-260.

Zambrano van Beverhoudt, E. y Martin Fiorino, V. (2007). "Globalización, complejidad y ética intercultural". *Telos*. 9 (3), 420- 29.

Zambrano van Beverhoudt, E. y Prieto Sánchez, A. (2008). "Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 8 (2), 1-18.



Entre la docencia, la función directiva y la detención arbitraria: reflexión autoetnografica

Between teaching, the management function and arbitrary detention: self-ethnographic reflection

Jerson Chuquilin Cubas

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 291-Tlaxcala
Tlaxcala de Xicohténcatl, Tlaxcala, México

<https://orcid.org/0000-0002-5920-2841>

jchuquil@uc.cl

Maribel Zagaceta Sarmiento

Universidad de Ixtlahuaca CUI
Ixtlahuaca de Rayón, México.

<https://orcid.org/0000-0001-8404-442X>

mzagacet@uc.cl

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3004>

DOI : 10.25965/trahs.3004

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: En este artículo narramos nuestra experiencia en el trabajo docente y directivo en dos colegios de educación secundaria del Perú, entrelazándolo con los acontecimientos que sufrimos como víctimas de detención arbitraria. Esto con el objetivo de comprender los significados y sentidos que construimos sobre esas experiencias en el marco de un proceso social que trasciende nuestra historia personal. La narración se apoya en la estrategia de investigación autoetnográfica. Gracias a esta forma de investigación reconfiguramos nuestras experiencias docentes y directivas como narraciones cargadas de significado y sentido en su relación con lo social y lo cultural. El proceso de recordar y escribir esta narración nos ha permitido hacer accesibles e inteligibles motivaciones personales y condicionantes externos en el proceso de construcción de nuestro ser y hacer docente. También, nos ha permitido afrontar el estigma de “profesores terroristas” y traer a flote el sufrimiento y el miedo que guardamos durante muchos años como si fueran marcas negativas en nuestra historia.

Palabras clave: autoetnografía, detención arbitraria, docencia, director de colegio, narrativas co-construidas

Résumé : Dans cet article, nous retraçons notre expérience dans le domaine de l'éducation en tant que professeur et principal de deux collèges au Pérou, dans un contexte hostile où, suite à des événements douloureux, nous avons été victimes de détention arbitraire. Ceci, afin de mieux comprendre les signifiés et les sens que nous avons construits à partir de cette expérience dans le cadre d'un processus social qui dépasse notre histoire personnelle. Le récit de notre expérience s'appuie sur une recherche auto-ethnographique grâce à laquelle la reconfiguration de nos

expériences pédagogiques et de direction devient un discours narratif chargé de signification dans ses rapports avec le social et le culturel. Ce procédé nous a permis de rendre accessibles et intelligibles des motivations personnelles et des facteurs extérieurs dans le processus de construction de notre savoir-être et savoir-faire, dans le domaine éducatif et, parallèlement, une telle expérience nous a donné la force d'affronter les stigmates de «professeurs-terroristes» en replaçant et identifiant la souffrance et la peur que nous avons enfouies en nous, durant des années, comme des signes négatifs de notre histoire personnelle.

Mots clés : auto-ethnographie, détention arbitraire, enseignement, principal de collège, narrations co-construites

Resumo: Neste artigo relatamos nossa experiência em ensino e trabalho diretivo em duas escolas secundárias no Peru, entrelaçando-a com os eventos que sofremos como vítimas de detenção arbitrária. Isso com o objetivo de entender os significados que construímos sobre essas experiências no âmbito de um processo social que transcende nossa história pessoal. O processo de contar histórias baseia-se na estratégia de pesquisa autoetnográfica. Graças a essa forma de pesquisa reconfiguramos nossas experiências de ensino e gestão como narrativas carregadas de significado em sua relação com o social e cultural. O processo de lembrar e escrever essa narrativa nos permitiu tornar acessíveis e inteligíveis motivações pessoais e condições externas no processo de construção do nosso ser e ensino. Também nos permitiu enfrentar o estigma dos "professores terroristas" e trazer à tona o sofrimento e o medo que mantivemos por muitos anos como se fossem marcas negativas em nossa história.

Palavras chave: autoetnografia, detenção arbitrária, diretor do ensino médio, narrativas co-construídas

Abstract: In this article we recount our experience in teaching and directing work in two secondary schools in Peru, entertaining him with the events we suffered as victims of arbitrary detention. This with the aim of understanding the meanings and meanings we build on these experiences within the framework of a social process that transcends our personal history. The process of storytelling is based on the strategy of self-ethnographic research. Thanks to this form of research we reconfigure our teaching and management experiences as narratives loaded with meaning and meaning in their relationship with social and cultural. The process of remembering and writing this narrative has allowed us to make accessible and intelligible personal motivations and external conditions in the process of building our being and teaching. It has also allowed us to face the stigma of "terrorist teachers" and bring afloat the suffering and fear we kept for many years as if they were negative marks in our history.

Keywords: autoethnography, arbitrary detention, co-constructed narratives, teachers, head teacher

Introducción

Esta autoetnografía se enmarca en el proyecto de investigación “El trabajo docente: silencios, memorias y voces emergentes” que coordinamos en una de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de México. La investigación tuvo como propósito analizar las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder que subyacen a nuestras experiencias docentes en los niveles de educación básica y superior. Para lograr tal propósito, en el marco de tres seminarios desarrollados durante los años 2018 y 2019, seis profesores relatamos nuestras experiencias docentes y analizamos los desarrollos teóricos vinculados a la investigación autoetnográfica.

El proceso de narrar y escribir nuestras experiencias educativas se ancla en la pedagogía crítica y se apoya en el enfoque autoetnográfico de investigación narrativa. Para Giroux (2013) la pedagogía crítica, implica transformar el conocimiento y usarlo creativamente, en el marco de una lucha más amplia, para lograr derechos individuales y justicia social. Esta mirada amplia de la educación y de la escuela se relaciona con los postulados de Freire (2005) quien piensa la pedagogía como una práctica social concreta, culturalmente mediada e históricamente situada, y orientada hacia la formación de la conciencia crítica. En ese sentido, supone problematizar la práctica educativa para develar significados y construir sentidos orientados a liberar al sujeto de las ataduras que impiden su desarrollo pleno.

Freire (2005), en su afán de fomentar una educación liberadora desarrolla una forma de investigación en la que educación e investigación son momentos de un mismo proceso. Para él, quienes se involucran en el proceso de investigación no son objetos, sino, sujetos de conocimiento que participan en el desarrollo de una investigación comprometida con el cambio social. En este mismo tenor, Denzin (2013) considera que la pedagogía crítica debe apoyarse en la investigación autoetnográfica para obrar su plan democrático y transformador, ya que esta posiciona al sujeto como auténtico narrador, constructor e intérprete de sus propias experiencias que cristaliza en textos narrativos.

En tal sentido, en esta narración entretejemos colaborativamente nuestras experiencias en el trabajo docente y directivo en dos colegios de educación secundaria del Perú entrelazándolo con los acontecimientos que vivimos como víctimas de detención arbitraria con el objetivo de comprender los significados y sentidos que construimos sobre estas experiencias en el marco de un proceso social que trasciende nuestra historia personal.

La decisión de permitirnos asumir colaborativamente el protagonismo en la narración y significación de nuestras experiencias se conecta con otras investigaciones que tienen como foco las experiencias específicas de quienes se ven a sí mismos como sujetos de estudio (Ellis, Adams y Bochner, 2015). Así ocurre en el trabajo de Bernard, Padilla y Padilla (2018) quienes escriben colaborativamente una autoetnografía sobre sus experiencias académicas dedicadas a la investigación en universidades mexicanas. Las tres investigadoras escriben textos individuales que los comentan en reuniones, y posteriormente lo articulan en un solo texto. También, Aguirre y Gil (2016) escriben colaborativamente una autoetnografía referida a la defensa de una tesis doctoral autoetnográfica. Ambas describen su experiencia en torno al tema y los presentan en dos columnas brevemente intercaladas con una sucesión de conversaciones.

Asimismo, el conjunto de nueve trabajos autoetnográficos coordinado por Blanco (2018), abordan el tema de viajes académicos escritos por investigadoras de

universidades de la Ciudad de México, y han sido producidos en el marco de un seminario permanente de investigación narrativa. También, Bénard (2018) escribe su experiencia de hacer investigación desde la autoetnografía en el marco de un taller de investigación dirigido a estudiantes de sociología de la Universidad de Aguascalientes, México. Bernard narra su experiencia introduciendo diálogos con los estudiantes y los relatos que estos producen y que trascienden la vida en las aulas.

Ahora bien, en torno a la autoetnografía no existen posturas unívocas y consensuadas. En particular, Montagud (2016) explicita algunas contradicciones y controversias entre la autoetnografía evocativa postulada por Ellis y Bochner, y la autoetnografía analítica defendida por Anderson. Conviene subrayar que Ellis, Adams y Bochner (2015) definen a la autoetnografía como una forma de investigación y escritura que describe y analiza sistemáticamente la experiencia personal con el propósito de comprender la experiencia cultural. Según estos autores, se trata de un proceso y un producto reflexivo.

Como proceso supone una dinámica de escribir sobre epifanías o experiencias enclavadas en una cultura, en espacios geográficos, sociales e instituciones situados, utilizando los principios de la autobiografía y la etnografía. El producto que resulta de este proceso es un texto denso, estético y evocador de la experiencia personal e impersonal escrito utilizando las técnicas de la narración como mostrar, contar y alternar la voz del autor. Análogamente, Holmes explica que los textos autoetnográficos revelan las "...conexiones intrincadas entre la vida y el arte, la experiencia y la teoría, la evocación y la explicación..." (2015: 266). Por su parte, Denzin considera que "...La escritura autoetnográfica genera las condiciones para redescubrir los significados de una secuencia de eventos pasados... (2017: 85).

Los métodos para producir narrativas creíbles y fiables se basan en la cooperación entre sujetos de saber. En este sentido, las conversaciones se instituyeron en espacios en los que nos permitimos evocar y comentar los acontecimientos que vivimos juntos y que integran esta autoetnografía co-construida (Ellis, Adams y Bochner, 2015). También conversamos vía WhatsApp con Sixto y con familiares que nos ayudaron a recordar acontecimientos que no vivimos directamente. Con base en la información que producimos en las conversaciones escribimos, primero, individualmente textos sobre nuestra experiencia y luego los fuimos intercambiando, reflexionando y reescribiendo juntos en más de una ocasión. También, estos textos los leímos y los intercambiamos con los participantes de los seminarios que coordinamos, de quienes recibimos valiosas recomendaciones. Esta metodología como señala Elis, Adams y Bochner (2015) nos ha permitido desdobl原因 los pliegues de nuestra memoria para traer al presente, sin tratar de ocultar o negar nuestras subjetividades, las huellas de otro tiempo en una narrativa personal co-construida cargada de significado y sentido

Es oportuno aclarar que la temporalidad de los hechos que narramos ocurre en un contexto en el que, según Pajuelo (2004), la dictadura fujimorista en alianza con la tecnoburocracia, las fuerzas armadas y las élites empresariales impusieron desde el Estado un proceso modernizador con rostro neoliberal y autoritario cuyos mecanismos de control social se orientaron en dos sentidos: De un lado, la apertura del libre mercado y la ejecución de programas dirigidos a cubrir expectativas sociales. De otro lado, bajo el pretexto de la lucha contra la subversión sistemáticamente se ejecutaron acciones destinadas a destruir toda forma de tejido social organizado utilizando distintas formas de represión, militarización de espacios públicos y acciones psicosociales y de control preventivo. A esto se sumaba la desvalorización de la profesión docente y el deterioro progresivo de las condiciones de vida de los maestros.

En ese entonces, Maribel ejercía la función docente y Jerson la función directiva. Ambos escribimos colaborativamente, aunque la voz de Maribel aparece con mayor fuerza en el primer subtítulo y la de Jerson en el segundo. En el tercer subtítulo tejemos nuestras voces e incluimos la de Sixto ya que los tres sufrimos detenciones arbitrarias, conjeturamos, bajo la sospecha de apología de terrorismo.

Entre la docencia y el embarazo

En una tarde de sábado de 1990 la inesperada visita del director del colegio Ciro Alegría y su esposa me sorprendieron. Amablemente saludaron, les invité a pasar a la sala de la solariega casa de mi madre, ella se quitó el delantal y se paró a una distancia prudencial. ¿Profesora Maribel todos los domingos va para Montango? Sí, profesor como ya sabe allí trabajo. Está un poco lejos, pero el ambiente es muy bueno, contesté amablemente. Controlando su tartamudeo me invitó a trabajar en el Ciro Alegría como profesora de educación física. Su gangosa voz entremezclada con sonrisas me dio confianza. Le agradezco mucho y acepto su invitación, respondí. Después de una corta conversación se despidió. Hiciste bien hija, en pocos meses tu embarazo te impedirá caminar por esos lugares, me dijo mi madre con efusivo realismo. Mi cuerpo no tardó en responder ante la grata invitación, sentí el tibio alimento de mi hijo mojar mis senos, mi vientre y mi ropa.

Montango era entonces un caserío rural habitado aproximadamente por 30 familias, en su mayoría originarios de la sierra norte de Perú. La neblina vestía con su blanquecino manto las pocas casas de adobe y madera que rodeaban una amplia plaza llena de maleza y un solitario mástil de bandera. Los fines de semana por la madrugada el bullicio de los campesinos anunciaba su viaje al puerto Salinas. Allí comercializaban todo lo que producían en la zona y traían productos industrializados a vender al pueblo. A este lugar llegué a invitación del profesor Magdoyri, director del colegio secundario Túpac Amaru. Él era un personaje oriundo de la costa peruana. Su rostro alegre y su trato amable inspiraba confianza. El colegio que dirigía fue creado a iniciativa de los lugareños quienes financiaron la construcción e la infraestructura y el pago de las remuneraciones de algunos docentes. Atendíamos aproximadamente a 100 estudiantes de origen campesino. Como todos los colegios de zonas rurales carecíamos de materiales, equipos y servicios elementales de agua y desagüe.

En ese entonces, para ejercer la docencia en instituciones de educación básica no era imprescindible el Título de Profesor o Licenciado en Educación. Bastaba acreditar estudios superiores en una universidad o instituto superior tecnológico. Yo había estudiado contabilidad. Así que la docencia para mí fue una alternativa ocupacional que me permitió capear los duros tiempos económicos. Pues bien, quienes no poseíamos el título profesional en educación éramos considerados profesores “interinos de tercera categoría”, por lo tanto, con menos posibilidades de mantenerse en el puesto de trabajo.

El interés por mantener mi puesto de trabajo fue el motor para estudiar en la Universidad Pedro Ruiz Gallo la Licenciatura en Educación Física. Allí fui aprendiendo, como señala Santos (2001), que el ejercicio de la profesión docente exige actitudes, conocimientos y destrezas que no poseemos de forma innata, ni intuitiva. Es más, como dice Freire (1997) la autoridad docente, que es una forma de poder, se ancla en la competencia profesional y en la práctica democrática, por lo que los profesores debemos llevar en serio nuestra formación, estudiar y estar a la altura de nuestra tarea; solo así tendremos la fuerza moral para enseñar.

Mi solicitud de reasignación tardó un año. Mientras, todos los domingos después del medio día emprendía el rumbo hacia el caserío de Montango. La lluvia, el barro y a veces el intenso sol hacían difícil el trayecto. Durante estas largas travesías mi hijo brincaba en mi vientre al compás del canturreo de los pájaros. Cuando todavía podía andar de prisa llegaba al caserío después de dos horas de camino. Durante los últimos meses de gestación transitaba lentamente por el serpenteado camino remontando subidas y bajadas. A veces cabalgaba en mi yegua Mora, ella iba a paso cadencioso como si comprendiera que su trote resiente a mi bebé.

Era domingo y las calaminas que cubrían la vetusta casa de mi madre se encorvaban tratando de resistir los golpes de la lluvia. Acurrucada en mi cama dije para mí misma me iré el lunes en la madrugada. Amaneció y el sol competía con la neblina. Decidí entonces partir ese mismo día. Empecé el viaje horas antes de lo acostumbrado. Con paso lento el dócil y noble animal sorteaba el lodo. En ciertos tramos aceleraba el paso. Mientras descendía las empinadas colinas del caserío Nueva Esperanza el sol jugaba con las nubes y de vez en cuando se refrescaba con la llovizna. Ya en la base de la colina avisté el riachuelo de la Yunga, espumeando cual fiera acorralada arrastraba trozos de madera, ramas y todo lo que encontraba a su paso. Temblé no sé si de frío o de miedo. Me detuve. Con dificultad bajé del lomo del animal que se mantenía quieto. Me dolía mi abultado vientre. Sentí que algo húmedo descendía entre mis piernas. Me aterravicé, era sangre entremezclada con la llovizna que había humedecido mi cuerpo. Me senté largo rato sobre un tronco tratando de recuperar mis facultades de raciocinio y decisión. El dolor cedía y dije para mí misma no pariré a orillas de esta quebrada.

El día agonizaba y la turbia agua poco a poco se plegaba a su cauce. Pensé que el caudal ya no era un peligro. Improvisé un bastón de palo y tomé las riendas del animal. Caminé por el cauce más ancho del riachuelo recordando las enseñanzas de mi padre: no levantes tus pies, arrástralos lentamente por el lecho del riachuelo. Pensé que todo acabaría cuando en un remanso el agua rebasó la altura de mi abdomen. Me paré firme y recuperé la calma. Ya en el otro lado del riachuelo cabalgué con dificultad en mi yegua Mora. Avanzamos cuesta arriba y el dolor se atenuaba al ritmo de los pasos lentos. Entre el silbido del viento que acariciaba los árboles llegué a la cima de la colina cuando la noche competía con la luz de la luna. A veces aparecía entre los árboles delineando mi silueta y otras la noche lo cubría. Ya en el llano apuré el paso entre cafetos y árboles de naranjo.

Entré al pueblo por la calle principal mientras las luces de los fogones se filtraban por las rendijas de las paredes de madera. En lo alto de la calle apareció mi prima, caminaba en mi dirección sonriente y con los brazos abiertos. Apuré a mis dos sobrinos a bajar las alforjas, a desensillar y a llevar a la valiente Mora al pasto. Me cambié la ropa, abrigué mis pies con medias de lana y me acerqué al horno de pan que todavía se mantenía tibio. Me ofreció un jarro de té de hojitas de limón y una pastilla que terminó con mi dolor esa noche. Durante los días siguientes sentía dolores pasajeros, pero persistentes. Decidí entonces adelantar mi viaje hacia la ciudad de Jaén. Fue un tramo difícil. Anduve a paso lento durante tres horas por un estrecho camino que serpenteando descendía caprichosamente entre cerros hasta el puerto Salinas. Crucé en Huaró el río Marañón y continué el viaje en una camioneta de carga rumbo a Bagua Chica, de ahí a Jaén, en una combi. Un mes después volví con mi hijo. Con él entre brazos seguí cabalgando en mi yegua Mora por la misma travesía entre árboles y pájaros.

Si bien, legalmente tenía derecho a las prestaciones médicas y a la licencia pre y posnatal, mi nombramiento interino, la ubicación geográfica (rural-pobre) del colegio y el patriarcado restringían mi facultad de exigir lo que la ley establecía en

mi favor. En ese entonces, temí hacer uso de mi derecho a la licencia ya que corría el riesgo de perder el trabajo. Fueron momentos muy intensos en los que mezclé estos condicionamientos externos y las creencias que otorgan a las mujeres un estatus subordinado y buscan cultivar virtudes que se asocian a la pasividad y sumisión. Esta experiencia triste, poco a poco, me llevó a revalorar mi condición de mujer y maestra. Como dice Freire (2010) no solo resistía, sino también, emprendí acciones destinadas a trascender tal situación. Al respecto, Mahmood (2006) explica que nuestra capacidad de agencia implica que debemos de realizar nuestros propios intereses como mujeres en contra del peso de las costumbres, tradiciones, voluntad trascendental u otros obstáculos, ya sean individuales o colectivos.

Un día del mes de mayo de 1991 estaba con los estudiantes en el patio del colegio que también utilizaba como campo deportivo. Uno de ellos me dice: Profesora alguien viene. Volteé y vi que Jerson se aproximaba. Él ese año concluía su formación inicial de profesor de Educación Secundaria. ¿Qué habrá pasado? Muchos presentimientos invadieron mi cabeza. ¡Te reasignaron al Colegio Ciro alegría! ¡tienes que viajar a Jaén! Exclamó Jerson. Una extraña sensación de alegría y tristeza invadió todo mi ser. Mientras viajas a recoger tu oficio yo me quedé en tú lugar, continuó hablando. Fuimos a conversar con el director, él se desenchajó al escuchar la noticia, movió su cabeza y sentenció: Nos deja profesora, pero es por su bien, le deseo mucha suerte. Ese mismo día alisté las pocas cosas en alforjas y regresé a la mañana siguiente cual gitana cabalgando mi yegua Mora con mi hijo entre brazos. Los abrazos de mi prima parecían detener la prisa del tiempo y sus lágrimas estremecieron mi alma. No pude resistir, también lloré. Al pasar la última casa del pueblo volteé la mirada, ahí en el peñasco Esther y sus hermanitas agitaban sus manitas.

Ya en el colegio Ciro Alegría, el director me asignó los cursos de educación física, educación artística, educación cívica y formación laboral. Las clases de educación física las desarrollábamos, algunas veces en el patio del colegio y otras en el campo de fútbol del distrito. En mi primera clase de educación física un estudiante, con sarcasmo y ocultándose entre sus compañeros susurró: ¡ojo al guía! Hice como si no hubiese pasado nada. Continué la clase explicando los fundamentos conceptuales de los ejercicios de acondicionamiento físico y las técnicas del salto largo. Luego en el patio ejecuté las técnicas aludidas y ordené calmadamente: ¡sigan al guía! Me negué admitir que estos jóvenes considerados maleducados no iban a llegar lejos. Estaba segura de que como el mío su futuro no está predeterminado, sino que es una posibilidad que tenemos que construirlo con esperanza. Pensé, entonces, que el deporte los entusiasmaría y así fue. No pasó mucho tiempo y junto con muchos de ellos construíamos sueños corriendo todas las madrugadas por la carretera rumbo al puerto Rentema. También, entrenábamos para participar en los juegos deportivos escolares que se desarrollaban todos los años.

En abril de 1992 Jerson recibió el oficio de designación como director del Colegio Ciro Alegría. No lo esperábamos. La repentina designación nos generó alegría, pero también angustia. El colegio atravesaba una situación difícil por la ruptura de las relaciones humanas, la falta de personal docente y las carencias materiales.

Aprendiendo a ser director

Una antigua aula construida de adobe cubierta por un techo de apolilladas maderas y oxidadas láminas de calamina era la oficina de la dirección del colegio “Ciro Alegría”. En esta y las dos aulas contiguas funcionó la escuela primaria de mujeres, hasta que en 1978 el Ministerio de Educación dispuso que niñas y niños deberían coexistir en un mismo centro escolar. En un ángulo del amplio espacio de una de las

aulas que funcionaba como oficina de la dirección, detrás de un descolorido pupitre de madera estaba el director sentado en un macizo sillón. A cinco metros rodeando la pared, dos largos y angostos bancos de madera esperaban a los visitantes. Sudoroso, tratando de contener la agitación y el temblor de mis manos entré a la oficina del director. Saludé pausadamente: “Buenos días, profesor”. “Qué tal Jerson. Siéntate. Es usted bienvenido”, expresó entusiasmado. “Muchas gracias, profesor. Vengo trayendo este oficio”, expresé mientras extendía mi mano. Presbítero ojeó el documento, palideció, agitó las dos páginas como queriendo sacudirlas de algo y con un tartamudeo acentuado balbuceó apretando los dientes: Debe ser una confusión, tendré llamar a una reunión a la junta de padres de familia. Con la mano izquierda alisó su cabeza calva y frotando las comisuras de su boca siguió hablando. En ese instante, el profesor José que husmaba en la calle contigua entró atolondrado. Lo saludé. Me despedí y allí se quedaron conversando.

Por la tarde de ese mismo día la noticia de cambio de director corrió cual ráfaga de viento por las alargadas calles de Santa Rosa, un distrito rural de la provincia de Jaén enclavado al margen derecho del río Marañón a la altura del pongo de Rentema. Era entonces un pueblo en cuyas casas de adobe y madera habitaban en su mayoría campesinos de la sierra norte del Perú. Aquí, un grupo de padres de familia fundó en 1976 el Colegio Secundario Ciro Alegría. Durante muchos años funcionó en casas que se adecuaron como aulas. Posteriormente se reubicó al local que ocupaba la escuela primaria del distrito. Las aulas estaban construidas de adobe, madera y techo de calamina. Su estado de conservación era muy malo. No existían servicios básicos como agua y desagüe. Era un colegio rural que acogía a estudiantes de origen campesino de gran parte de los caseríos del distrito quienes caminaban de lunes a viernes entre una y dos horas para llegar puntualmente a clases. En esta cotidianidad de la vida escolar sentíamos en carne propia la desigualdad entre la ciudad y el campo.

La reunión convocada por el director se desarrolló con la presencia de algunos miembros de la Junta Directiva de la Asociación Padres de Familia (APAFA). Allí acordaron que el supervisor local junto con el director llevaría un memorial al director de la Unidad de Servicios Educativos (USE) solicitando su permanencia. Aunque el oficio con el que me designaban como director se fundamentó en la ley 25212 de 1990 que establecía que los profesores sin título en educación (nombramiento interino) serían desplazados por aquellos que sí lo tienen.

Al día siguiente, don Urías presidente de la APAFA firmó el oficio de posición de cargo y el director me entregó las llaves del colegio. Don Urías, a quién conocía desde niño, era un campesino de contextura delgada, de unos 40 años. Cada vez que hablaba terminaba con frases que hacían reír a carcajadas. Siempre ocupó cargos importantes en la comunidad. Ese mismo día don Eladio, integrante de la junta directiva de la APAFA, intentó disuadirme con áspero acento: Eres muchacho, no tienes experiencia para ser director. El Supervisor local asintió: Tiene razón don Eladio. Ciertamente yo no había vivido directamente tal experiencia.

Retomados los postulados de Santos (2019) diría que la experiencia en el campo de la dirección de escuelas es inseparable del profesor que ha elegido vivirla, ya que este experimenta directamente los asuntos relacionados con la dirección de la escuela que dirige, y en esta práctica convergen su cuerpo y su alma, su razón y sentimiento, sus ideas y sus emociones. Ahora bien, la experiencia como fuente potencial de saberes genuinos y contextuales es un factor importante para dirigir las instituciones educativas, pero estos saberes no surgen automáticamente. Vale decir, más años de antigüedad en el trabajo docente no dota automáticamente de más conocimientos y habilidades para dirigir las instituciones. Necesitamos, como señala

Freire (1997) remirar la experiencia críticamente desde ángulos no percibidos, desde formas más críticas y menos ingenuas.

Superado el impase, inicié mi primer día de trabajo un día de abril de 1992. Llegué temprano y empecé a tocar la campana anunciando la hora de formación. Junto a otros docentes el profesor José, parado en una esquina del polvoriento patio observaba mis movimientos con sigilo. Algunos estudiantes se disponían a formar, otros, corrían sujetando los cuadernos entre sus manos. La auxiliar de educación los apuraba a gritos, pero estos caminaban impasibles. José perdió la paciencia: Fórmense en la fila de los que llegan tarde, gritó. Mientras esto sucedía me presenté como el nuevo director. Luego ordené que pasen a sus aulas. El profesor José mandó con gritos: Los tardones se quedan a recoger la basura. Insistí nervioso: Todos van a pasar en orden a sus aulas.

La forma como el profesor José intentaba imponer orden no era extraña para mí. Lo viví en mi condición de alumno y hasta lo consideraba necesaria. Pero la obvié porque, en ese entonces, estaba en juego mi condición de director. Confundido permanecí en el patio pensando si no hubiese sido mejor dejar que los alumnos cumplieran la orden que dio el profesor José. Fue entonces que llegó Maribel. Le dije en tono preocupado: hoy llegaron muchos alumnos tarde y el profesor José intervino en la formación dando órdenes y lo desautoricé. Qué los alumnos lleguen tarde es normal y también que los castiguen por eso, respondió Maribel. Caminamos en dirección de su aula de clase comentando la situación.

Camino a la oficina de la dirección pensé que era necesario convocar a una reunión de profesores. Mientras ordenaba la agenda fui consciente que ignoraba casi todas las cuestiones administrativas. Dudé en convocar a la reunión. Pero pensé que si los maestros participan en la elaboración de sus horarios de clase el compromiso con su tarea sería mayor; además redundaría en beneficio de mi imagen como director. Hoy pienso que la experiencia política y estudiantil que vivimos con Maribel en aquel entonces influyó en esta decisión. De hecho, ella rememora que en nuestra época de estudiantes dirigimos reuniones y participamos en debates políticos. También, que, en esos tiempos, juntos con Sixto, Víctor, Isolina y otros compañeros, esperanzados en el cambio social, fundamos el Centro de Investigación y Proyección Social "Mujer Solidaria". En este marco organizamos una academia preuniversitaria en la que connotados profesores de la zona nos apoyaron *ad honorem* brindando preparación académica a estudiantes que procedían de grupos sociales marginados.

Inicié la reunión presentando la agenda, seguidamente expresé entusiasmado: Profesores, al igual que ustedes quiero que este colegio sea un lugar agradable para trabajar. Circunstancialmente estoy ocupando el cargo de director. Les pido que trabajemos juntos. Ustedes tienen muchos años de servicio y confío en que haremos las cosas bien. Mientras hablaba, observé que algunos profesores garabateaban en su cuaderno y en ciertos momentos intercambiaban miradas fugaces. Les pedí que dijeran algo al respecto, pero permanecieron en silencio. Realmente esperé el inicio de una discusión acalorada. Sentí desesperanza. Continué tratando de crear una atmosfera de confianza anunciando el segundo punto de la agenda. Inmediatamente Maribel acudió en mi ayuda, dibujó una tabla de varias entradas en el pizarrón. Allí cada profesor ubicaba y negociaba el reacomodo de sus horas de clase. Fue entonces que sentí lo difícil que era dirigir una institución educativa. Los conocimientos sobre administración educativa que había aprendido en mi formación docente no fueron útiles para actuar en esa circunstancia.

A la semana siguiente mientras terminaba de escribir un informe sobre la falta de profesores de matemática, lenguaje, inglés, historia y ciencias naturales, Lourdes entró apresurada y habló con evidente desazón: Profesor tres secciones no tienen

clase, no hay profesores, ¿qué hago? Por favor, haz que pasen a su aula y asígneles alguna tarea, tengo clase en quinto año, respondí tratando de evitar la situación. Inmediatamente, con gestos de urgencia bajé por un sendero húmedo y resbaladizo con un libro, tizas y un pedazo de franela para borrar el pizarrón. Estando ya en la acera del aula de cuarto año observé bolas de papel cruzando los aires y estudiantes saltado sobre las mesas. No podía evitarlo y entré al aula. El bullicio se trocó en silencio. Con voz entrecortada empecé a reprender y ofrecer consejos, luego ordené: ¡Brigadier haz un parte de indisciplina! En mi vida de estudiante había participado en juegos disruptivos como este y los profesores trataban de sofocarlo recurriendo al castigo. En ese entonces, mi actuación como director reflectaba esa práctica de la autoridad que había encarnado y no era consciente de eso. Evidentemente, como afirma Bourdieu (2007), mi habitus operaba como principio a partir del cual construía mis prácticas y representaciones de la disciplina y de la dirección escolar, de lo posible y de lo imposible en este campo.

El sonido de la campana anunció el fin de la hora de clase. Salí rumbo a la oficina de la dirección. En el camino observé a Lourdes gritando: ¡alumnos pasen a su aula! ¡Brigadier haz un parte a los indisciplinados! Volví la mirada hacia atrás y observé a dos profesores que sonríen al ver a Lourdes correr tras un estudiante. Al rato, el profesor José entró a la dirección a firmar el cuaderno de asistencia. Le dije en tono amable: Profesor José, veo que usted se preocupa por la disciplina y eso me alegra. ¿Qué podemos hacer para evitar los actos de indisciplina que acaba de ver?, pregunté. Creo que sería bueno que los profesores adelanten sus horas de clase para evitar el desorden, respondió. Está bien, así lo haremos, expresé. Aquí estoy para trabajar por el colegio, profesor, dijo José entusiasmado. Agradecí su gesto. En ese entonces, los profesores, en su mayoría, se limitaban a cumplir con sus horas de clase. Solo cuando los estudiantes perturbaban el orden los reportaban a la dirección. Estas situaciones ocupaban el centro de nuestras preocupaciones.

En realidad, los estudiantes disfrutaban jugando en los salones de clase o fuera de ella, si bien estas acciones rompían la estructura de la clase no eran violentas. ¿Y por qué nuestro afán controlador? Quizá porque nuestra propia experiencia de socialización se dio en una escuela cuyas reglas tácitas y explícitas fomentaban una disciplina autoritaria como herramienta necesaria para la vida. Esta misma experiencia estábamos repitiendo en el colegio que dirigía, más aún, implementamos mecanismos de control como la policía escolar, las amonestaciones, los ejercicios físicos, las expulsiones de clase y del colegio. Hoy pensamos que antes que imponer una forma de disciplina autoritaria “Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación...” (Freire, 2010: 51) en el marco de una práctica educativa democrática y ética.

En mayo, junto con miembros del Consejo Directivo de la Asociación de Padres de Familia viajamos a la ciudad de Jaén para solicitar en la USE la cobertura de las plazas docentes. En ese entonces, después de una hora de viaje por terracería llegamos al puerto Rentema. Allí cruzamos el río Marañón en “huaro”, este es un cajón de madera con plataforma de metal sujeta mediante cuatro poleas a dos cables de acero anclados a una distancia de casi 500 metros entre ambos bandos del río y a una altura aproximada de 400 metros, el desplazamiento sucede gracias a la fuerza de dos personas quienes sentados en una tabla ubicada en la parte superior del cajón jalan continuamente el cable para hacer girar las ruedas. Luego continuamos el viaje por una carretera asfaltada a Bagua Chica, ciudad calurosa y polvorienta. Proseguimos el viaje en taxi o combi aproximadamente durante una hora hasta la ciudad de Jaén.

En Jaén desde las siete de la mañana formando filas junto con otros directores, padres de familia y profesores buscábamos conseguir una cita. La espera se tornaba insoportable y el sol radiante calentaba nuestros ánimos al punto que sudorosos, en tropel y a la fuerza ingresamos a la oficina de la dirección. Allí el director parecía que escuchaba nuestros reclamos y ordenaba al jefe de personal que resuelva nuestros pedidos. La solución casi siempre era parcial ya que las plazas ocupadas por profesores que solicitaron cambio de adscripción por ruptura de relaciones humanas solo se podían cubrir con otro cambio de adscripción. A esto se sumaba la rigidez y las formalidades superfluas de la burocracia. Al cabo de tres días de peripecias solamente logramos que se adjudicaran tres plazas docentes. De regreso al distrito, decía para mí mismo: Ahora entiendo porque cuando era alumno de este colegio siempre iniciábamos el año sin profesores de muchas asignaturas.

En ese entonces, debido a la expansión de la matrícula escolar y la carencia de profesores titulados, los egresados de la educación secundaria y otros profesionales con estudios superiores tenían la posibilidad de ejercer la docencia en áreas relacionadas con su especialidad y, su incorporación al escalafón magisterial estuvo condicionado a la obtención del título en educación o posgrado en educación. En este contexto dábamos por hecho que la formación en educación superior era suficiente para enseñar. Ahora existe una sensación de urgencia en el discurso teórico y en la política pública acerca de la necesidad de mejorar la cualificación del profesorado. De hecho, en nuestra región los gobiernos implementan políticas neoliberales que buscan impactar, como señala Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018), en la formación de los futuros docentes y en el desempeño de quienes ya ejercen la docencia, pero muy poco hacen para revertir el progresivo deterioro de sus condiciones de vida y la desvalorización de su trabajo.

Junio comenzó lluvioso. Mientras moría el día y los nubarrones en el horizonte anunciaban lluvias, un profesor recién llegado murmuró desesperanzado: es una tristeza este pueblo, no hay luz y las calles están llenas de lodo. Es época de lluvias, le respondí. Y con la intención de animarlo prosigo: En los próximos días la municipalidad instalará un generador potente para dar luz al pueblo de 6 a 10 de la noche; también van a encementar las calles principales. Era comprensible la desilusión del profesor. Para mí, la falta de luz, la lluvia y el lodo en las calles no era una cuestión que me afligía con extremo. Tal vez porque aquí me tocó nacer, vivir y estudiar.

Junio también se presentó esperanzador. Los estudiantes y el profesorado permanecían ocupados en el desarrollo de sus clases. En este contexto, fuimos reconfigurando las relaciones de trabajo. En las actividades cívicas y en las tareas pedagógicas y administrativas algunos profesores nombrados participaban con reticencia, mientras que los profesores recientemente contratados, que eran la mayoría, lo hacían con entusiasmo. Leído desde la micropolítica Ball (1987), estos hechos evidencian la conformación no visible de dos grupos informales en los que subyacen intereses personales. Aunque resulta difícil discernir los tipos de interés, lo cierto es que en determinados momentos poníamos en juego intereses relacionados con las condiciones de trabajo.

En este escenario, con la intención de cumplir las cuestiones administrativas y los intereses individuales, generalmente relacionados con los horarios de clase y permisos, más de una vez tratamos de influir en el personal docente de diferentes modos. En muchas ocasiones el conflicto se tornó inevitable y las amonestaciones escritas fue un mecanismo para sancionar inasistencias. Esto pone de manifiesto que el ser y el hacer del director, más que una actividad meramente técnica regida por funciones predefinidas es una tarea contextual, íntima y profundamente social.

Siendo así, la forma y el contenido de nuestra práctica directiva está influenciada por las significaciones y los sentidos que construimos sobre estas prácticas en relación con los otros.

Para ese entonces, los padres de familia con apoyo de la Comunidad Campesina habían construido dos casetas sanitarias y el cerco perimétrico con postes de madera y alambre de púas. Este vallado se sumó en apoyo a las formas de organización espaciotemporales con las cuales procurábamos controlar la circulación de los estudiantes. Por ejemplo, en la hora del receso o cuando el profesor no llegaba a clase algunos estudiantes rondaban la cerca en busca de un lugar para salir hacia la calle.

Detención forzada

Una mañana de 1993, cantos militares alarmaron la tranquilidad del pueblo. Era un grupo de soldados al mando de un capitán que se hacía llamar “Chávez”. Camino al colegio vimos que estaban acantonados en la casa comunal. Desde ese día, apoyados por el comité de autodefensa daban vueltas por el pueblo, rondaban continuamente por el cerco perimétrico del colegio y nos observaban disimuladamente por las ventanas. Preocupados nos preguntábamos: ¿Por qué están los militares aquí? ¿Qué buscan? Pero también, profesores como José sugerían que trajéramos a los militares para que dirijan las formaciones. ¡Eso mejoraría la disciplina!, decía.

Conviene aclarar que desde 1980 la sociedad peruana sufría los estragos del conflicto armado más intenso y prolongado de nuestra historia, desencadenado por el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL). El sistema democrático representativo recuperado en los años 80 colapsaba y la crisis económica era insostenible. En este contexto, Alberto Fujimori (Condenado a 25 años de prisión) elegido en presidente en las elecciones de 1990 conspiró un autogolpe e instaló en abril de 1992 una dictadura bajo el nombre de “Gobierno de emergencia y reconstrucción nacional”. Este gobierno, según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) organizó intencional y progresivamente una estructura estatal que controló los poderes del Estado, así como otras dependencias clave, y utilizó procedimientos legales para asegurar impunidad para actos violatorios de los derechos humanos, primero, y de corrupción después.

En ese entonces, según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) los medios de comunicación y las declaraciones oficiales de gobierno insinuaban que los maestros eran potenciales militantes del PCP-SL y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru. Para prevenirlo y sancionarlo el gobierno promulgó en noviembre de 1992 el Decreto Ley N° 25880 que considera como autor de delito de traición a la patria a todo profesor o docente que influya en los alumnos haciendo apología del terrorismo y los reprime con la pena máxima de cadena perpetua. Esta norma que restringía la libertad de expresión y limitaba los espacios para la opinión crítica se convirtió en un arma legal de la dictadura para perseguir, torturar y encarcelar maestros.

En tales circunstancias, el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) se inmovilizó desde el punto de vista sindical y claudicó en su rol de defensor de los derechos humanos de sus agremiados. Fue en este contexto de violencia y de inseguridad en el que muchos jóvenes egresados de las universidades y los institutos superiores pedagógicos entramos al campo de la docencia.

Poco antes que lleguen los militares al pueblo habíamos inaugurado con mucha algarabía el funcionamiento del generador eléctrico. Las calles del pueblo se iluminaban de las 18 a las 22 horas. Aprovechábamos la luz para compartir la cena

y ver noticias en los dos únicos canales cuya señal captaba una antena parabólica del municipio. En el noticiero de uno de estos canales, una noche de julio observamos con asombro y tristeza el cabizbajo rostro del profesor Sixto Muñoz Torres. Estaba vestido con traje de rayas y a la altura de su pecho llevaba un cartel con un número que no recordamos. Dos militares con gafas oscuras tiraban de su cabeza hacia atrás para las tomas fotográficas. Sixto fue un compañero de clase durante los cinco años de formación inicial docente. Juntos trabajamos la tesis de grado. También, juntos con Maribel, estuvimos del mismo lado en el movimiento político y estudiantil, y fundamos el CIPS – Mujer Solidaria.

Después de muchos años decidimos conversar vía WhatsApp con Sixto sobre el secuestro, nos habíamos reunido muchas veces, pero nunca hablamos de esta experiencia que ha marcado dolorosamente nuestras vidas y nuestra tarea docente. Sixto con voz entrecortada relata:

La noche del nueve de junio de 1993 viajaba de Pucará hacia la ciudad de Jaén con la intención de gestionar la mejora de la infraestructura del colegio que dirigía. Caramba, éramos directores, dice emocionado. En Chamaya un comando del ejército detuvo al ómnibus, subieron y mientras nos pedían el documento nacional de identidad revisaban nuestras pertenencias. Me pidieron que baje. El miedo me hizo estremecer. Pregunté: ¿Por qué? Sin responderme me preguntaron: ¿Y estos planos? ¿Y esta tarjeta roja? Son los planos del colegio y la tarjeta es de la Juventud Obrera Cristiana (JOC), respondí. Terruco de mierda, súbalo al carro, vociferó un oficial. Mi voz se cortó. Me vendaron. No recuerdo cuánto duró el trayecto. Me bajaron a empellones y me ordenaron ingresar a un recinto. Algo tenebroso me inundó cuando me dijeron ahora vas a cantar terruco de mierda. Me ordenaron desnudarme. En vano fue mi resistencia. Me colgaron de los brazos atados a la espalda. Desfallecía cuando la electricidad destellaba en diferentes partes del cuerpo. Mi madre fue a buscarme al cuartel varias veces. Allí le decían que no tienen detenidos, pero ella insistió tanto hasta que después de 15 días me pusieron a disposición de la comisaría policial de Jaén. Al siguiente día los policías me llevaron vendado y engrilletado a la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (DINCOTE) de Chiclayo. En este lugar continuaron torturándome para que me inculpara como un mando terrorista. Después de quince días me presentaron ante la prensa vestido con traje a rayas. Luego un tribunal sin rostro me sentenció a 30 años de cárcel. No tuve un abogado defensor. Me encerraron en las cárceles de Piccsi (Chiclayo), Castro Castro (Lima) y Huacariz (Cajamarca). Gracias a la lucha de mi madre mi caso fue conocido por organizaciones internacionales y otras JOC del mundo quienes enviaron muchas cartas al gobierno peruano solicitando que revisaran mi caso. Cuando esto sucedió tuve derecho a un abogado. El mismo tribunal militar me declaró inocente y ordenó mi libertad después de 15 meses de sufrir prisión.

La historia de Sixto se conecta con la nuestra, no solo en la tarea docente, sino también, como víctimas. La categoría “desaparecido” desarrollada por Gatti (2017) nos ayuda parcialmente a pensar nuestra condición de víctimas de detención por

parte de agentes del Estado. Nos pensamos como víctimas vivas de detención forzada porque la desaparición no se concretó. Sin embargo, la forma de detención y el ocultamiento del lugar donde nos encerraron nos hace habitar la categoría de desaparecidos en tanto revela intención de encubrir las pruebas para impedir el acceso a la justicia.

Recordamos bien que un sábado 17 de julio de 1993, fecha en que nuestro hijo cumplía tres años, Maribel me despertó: ¡Jerson están empujando la puerta! En la oscuridad de la noche nos miramos en silencio. El miedo recorrió nuestros cuerpos. Entonces pregunté casi gritando ¿quién es? ¿qué quieren? Empujaron la ventana. Respiramos agitados y el miedo se transformó en pánico porque esos empujones eran más insistentes. Tratando de controlar la situación grité: Leví (mi hermano) ¿eres tú? ¡es muy temprano para ir a ver las vacas! ¡Espera que ya salgo! Miré por la rendija de la ventana y la luz de la luna iluminaba los cuerpos de hombres armados. Maribel, son militares. Ella, rasgando con dificultad un cerillo intentó prender la lámpara. Pero al caminar el tubo de cristal estalló en el piso en mil pedazos. Mejor es así, no hay que abrir la puerta hasta que amanezca, dije intentado calmarnos. Maribel aferró a su cuerpo a nuestro hijo. Me aproximé a la puerta trasera y por la rendija observé a unos militares parapetados en unos troncos apuntando con sus fusiles. Afortunadamente, siempre asegurábamos las puertas y la ventana con trancas de madera ancladas en forma horizontal a las paredes.

Todo estaba oscuro. Para nosotros el tiempo se detuvo, para los militares la luz del día significaba el fracaso de su siniestro plan. Los golpes en la puerta eran cada vez más intensos. Temblorosos nos quedamos petrificados cual estatuas de sal en medio de la casa. Las órdenes eran cada vez más amenazantes: ¡Abran la puerta carajo, o lo rompemos, terrucos de mierda! Daban ya las cinco de la mañana y la puerta crujía sin cesar. Envolví a mi hijo entre mis brazos y nos protegimos en la pared, mientras Jerson retiró lentamente la tranca de la puerta principal. Un estruendoso puntapié hizo volar la chapa y el soldado cayó estrepitosamente, pues entre la puerta y el piso interior existía un desnivel de aproximadamente 50 centímetros.

Con las manos levantadas aparecí frente a la puerta, tan pronto los militares se dieron cuenta que estaba totalmente expuesto, me tomaron violentamente por el cabello y me llevaron a empellones al centro de la “Plaza dos de mayo”. En ese lugar el día anterior jugamos un partido de fulbito con algunos soldados. ¡Tírate al suelo terruco de mierda! me ordenaron. ¿Dónde están las armas? Sentí pisadas en la espalda, rasgaron mi camisa y mi torso quedó al descubierto. Levanté disimuladamente la cabeza y vi a Maribel intentando abrigar a nuestro hijo. Dos militares la rodearon y empujaron en mí dirección.

Sentada con mi hijo entre mis brazos observé que los militares tiraban por todos lados libros, ropa, utensilios de cocina y todo lo que estaba a su alcance. Grité ¡auxilio! ¡auxilio! ¡auxilio! Después de tantos gritos, se prendieron luces en la casa de Lourdes, su silueta se dibujó detrás de la cortina de la ventana, pero rápidamente se difuminó entre el oscuro y claro de su habitación. Aún no rayaba el día y el señor Urías (presidente de la APAFA) con sogas de ganado en mano pasó cerca donde yacíamos rodeados por militares. Grité ¡auxilio don Urías, nos lleva el ejército! Pero él aceleró el paso como huyendo de aquella escena macabra. Los vecinos entreabrían y cerraban sus puertas. Mi respiración se entrecortó, miré a Jerson y nuestro silencio habló de desesperanza. Siniestras botas nos empujaron en dirección de un camión volquete que la municipalidad siempre ponía a disposición de los militares. Aproveché el descuido de un soldado y con mi hijo en manos, emprendí veloz carrera. Apenas alcancé a llegar a la casa del alcalde. Llamé desesperadamente: ¡Don Sergio, auxilio, los militares nos llevan! Él rápidamente vino en nuestra ayuda. Con su voz

cansina y su mano derecha sin el dedo pulgar señalaba al capitán y le pedía explicación: ¿Por qué los llevan? ¿Qué de malo ha hecho, los conocemos desde niños? Están pedidos, respondió el capitán Chávez con voz desafiante. No tiene nada que hacer usted aquí, ¡retírese! El cansino viejo miró al infinito y se alejó.

Mientras Jerson subía al camión pedí que me permitieran dejar a mi hijo con mi madre y apresuré el paso mientras me escoltaba un militar. Cerca de la casa de mi madre grité: ¡Mamá, Mirian!; los militares nos llevan! ¡mi hijo! Tan pronto mi mamá tomó a mi hijo entre sus brazos, el capitán Chávez sin escuchar los reclamos de mi hermana Mirian me tomó del brazo y me obligó a subir a la cabina del camión. Sentí que todo estaba perdido. Después de una hora de zigzagueante carretera llegamos al puerto Rentema, un lugar fantasmal habitado por no más de diez familias.

Me quitaron la venda y me ordenaron bajar del camión. En ese instante vi a Maribel que bajaba de la cabina del camión. Mis piernas temblaban y mi corazón golpeaba con fuerza mi pecho. Sorprendido, Arturo se acercó y ofreció comida para todos los militares. Mientras servía arroz blanco con guisado de pollo, intentaba disuadir al capitán para que nos liberaran, describía bondades nuestras. El militar siguió comiendo sin decir nada. Maribel y yo no probamos bocado. El nudo en la garganta apenas nos permitía deglutir saliva. Minutos más tarde el huario repleto de pasajeros se acercaba, en él venía Aníbal, un joven comerciante del pueblo. Nos miró sorprendido, se acercó al capitán y le dijo ¡por la güeva llevas a los muchachos! Libéralos. No pudimos escuchar más porque el huario partió raudo como si quisiera ocultarnos en el viento.

Al otro lado del río esperaban carros militares. Nos subieron a empellones a carros distintos. Después de una hora, sentí que se abrieron enormes puertas de metal. Aunque tenía cubierto los ojos con una venda y mis manos permanecían atadas, logré identificar que era el campamento militar “El Milagro”. Giré instintivamente mi cabeza hacia la derecha tratando de sentir a Maribel. Tiraron de mis manos y corrimos por un espacio fantasmal. Traspasé una puerta y me ordenaron sentarme en el piso. Perdido en la nada, entre el miedo y la incertidumbre renegué haber aceptado el cargo de director.

La noche avanzaba y ordenaron: ¡traigan al director! En ese instante alguien me arrastró hacia una sala contigua. ¡Quítate la ropa! Ordenaron. Me negué, pero un puntapié en el estómago me tiró al piso. Ataron mis brazos detrás de la espalda y me colgaron. Sentí dolor intenso en los hombros. Los puñetazos en la barriga aumentaron la intensidad del padecimiento. No recuerdo cuanto tiempo duró este sufrimiento. Ya desfallecido me arrastraron hacia un cuarto. Allí tambaleando tropecé con otros cuerpos. El espacio era tan reducido que pasé sentado toda la noche. Sentía dolores cada vez más intensos entre el final de mi columna vertebral y los muslos. Al rayar el día la luz que se filtraba por unas rendijas dejó entrever cuerpos mal heridos.

Durante los días siguientes el dolor que inundaba mis hombros se propagaba lenta y frenéticamente por todo mi cuerpo. El chirrido de las hojas de la puerta era el preludio de la tortura. Tras ese sonido desagradable mi cuerpo, colgado, destellaba luces cada vez que la electricidad invadía mi ser. Otras veces, amarrado en un banco de madera largo y estrecho, sin aliento y sin fuerzas emergía de una cubeta llena de agua.

Jerson sufría torturas físicas y yo con los ojos vendados respondía preguntas insidiosas y escuchaba todas las noches lamentos de quienes sufrían tortura. Todos los días sentía que llevaban y traían personas tambaleantes. Durante las noches los alaridos rompían el silencio del macabro lugar. Ya en el interrogatorio mientras

suplicaba que me dejaran vivir por hijo sentí que una mano se deslizaba suavemente por mi cabeza, el sonido de los pasos reveló los tacones de una mujer. Mencioné su nombre, pero aceleró el paso sin responder. Sospecho que era alguien de mi familia que tenía buenas relaciones con el comandante general de la quinta división de selva del ejército. Después de cinco días de interrogatorio me quitaron la venda. Las preguntas siempre eran las mismas: ¿Con quiénes se reúnen? ¿Dónde esconden las armas? ¿Canta todo lo que sabes y sales ahora mismo!

Mis dos hermanas lucharon incansablemente por nuestra liberación. Acudieron buscando ayuda a los dirigentes del SUTEP, pero estos solo abrieron una pequeña puerta del local sindical para decirles que no podían hacer nada. En el cuartel el Milagro les decían que ahí no tienen detenidos. Un periodista les dijo que estábamos en el cuartel de San Ignacio, allí también fueron y les respondieron lo mismo. Recurrieron a la ayuda de un fiscal, del subprefecto provincial (hoy prefecto) y del padre Paco (amigo de Jerson) un sacerdote con mucha autoridad e influencia en la provincia, pero que, en ese entonces, se desempeñaba como obispo de la Diócesis de Chachapoyas. Gracias a su intervención recibimos la ayuda de la Vicaría de la Solidaridad y él mismo intervino para lograr nuestra libertad.

Era jueves, las máquinas de escribir sonaban insistentemente y los militares entraban y salían con urgencia. Escuché que alguien decía: ¡Están moviendo maquinaria pesada! ¡Tenemos que apurarnos! Como a las cinco de la tarde observé que sacaban del cuarto contiguo un banco de madera y sogas; también llevaron a Jerson. Intenté impedirlo, pero fue imposible.

Un sábado por la mañana súbitamente llegó un comandante que se hacía llamar Lazarte. Me llevó al recinto de interrogación y me dijo: ¡Canta todo lo que sabes y te vas en este momento! Mis respuestas fueron las mismas. No pasó mucho tiempo y trajeron a Jerson. Quedé paralizada. Mis temores se difumaron cuando nos ordenaron firmar un papel que decía, algo así: Recibí un buen trato, solo fue una aclaración. Con la amenaza de volver a detenernos, el comandante Lazarte nos acompañó hasta la puerta de salida y dijo en tono amenazante: Por ahora quedan libres.

Nuestros caminos se bifurcaron. Después de una larga lucha contra la discriminación, fui reasignada al Colegio Jaén de Bracamoros de la ciudad de Jaén. Jerson continuó laborando en el colegio Ciro Alegría. Ya en lugares distintos la amenaza del comandante Lazarte se hizo realidad. Hasta aquí llegamos remando en nuestra historia. Huellas de otro tiempo que traemos a la vida conectadas en esta narrativa que “subvierte la lógica temporal al producir un efecto de sincronicidad y de contemporaneidad que ayuda a convertir lo extraño en conocido y en contemporáneo lo que es distante en el tiempo...” (Santos, 2019: 97).

Al final

Terminamos esta autoetnografía pensando que el espacio curricular que ocupamos para narrar, escribir e intercambiar autoetnografías como grupo, nos llevó a asumir con mayor claridad nuestra condición de sujetos de conocimiento. En este sentido, el intento de conciliar a lo largo de esta narrativa nuestro presente con la memoria y evitar el olvido nos ha permitido hacer accesibles e inteligibles motivaciones personales y condicionamientos externos en el proceso de construirnos como docentes, y traer a flote el sufrimiento y el miedo que nos causó la detención arbitraria y que guardamos durante muchos años como si fueran marcas negativas en nuestra historia.

El proceso de construirnos como docentes está unido a nuestra labor en colegios de educación secundaria situados en contextos de ruralidad. En estas zonas la escolarización está caracterizada por la exclusión y abandono por parte del Estado y la precariedad de las condiciones materiales, sociales y profesionales que vivimos los maestros. También, al igual que en las zonas urbanas la teoría pedagógica predominante que subyace a la relación pedagógica es la de un profesor ejecutor del currículo y trasmisor de conocimientos. Esta forma de entender la pedagogía estuvo en la base de nuestra formación como docentes que poco a poco, aunque no de forma sistemática, fuimos confrontando con nuestras prácticas educativas sin que tuviéramos del todo claro las razones. Quizá este claroscuro hacía que nuestra práctica educativa trascienda el aula y la escuela, y desarrolláramos acciones que se conectaban con la problemática de la comunidad. Pensamos que en estas acciones anidaba una concepción de educación que adquiere sentido en la relación con los otros y en el compromiso de transformar las condiciones que impiden nuestro desarrollo.

Ahora bien, nuestros modos de pensar y actuar en el trabajo docente y directivo no siempre estuvieron orientados por decisiones planificadas, sino que las fuimos tejiendo al ritmo de las situaciones que iban sucediendo. Y en este proceso nos fuimos haciendo conscientes, día con día, de los condicionamientos institucionales, sociales y políticos y las posibilidades de ser maestros. También, de nuestra propia inercia y reticencia a cuestionar prácticas que habíamos naturalizado.

Por otro lado, el trabajo docente en una zona rural nos permitió un mayor acercamiento con la comunidad y en ese sentido expresar nuestros puntos de vista. Obviamente nuestras formas de pensar la situación educativa, política y social de ese entonces no sintonizaba con el discurso oficial. Estas posturas se concretizaban en nuestras acciones en la organización estudiantil de la que formamos parte en nuestra formación profesional y en la vida laboral en la organización sindical y el trabajo escolar. Conjeturamos que esta forma de posicionarnos contribuyó para que agentes del estado vieran en nosotros un potencial subversivo y nos detuvieran arbitrariamente.

Desde ese entonces, la palabra terruco fue utilizada, aunque veladamente, para intentar desacreditarnos. A este epíteto estigmatizador, durante los primeros años, se sumó el acoso sistemático de agentes de inteligencia y el alejamiento de compañeros y amigos. Lo dramático de esta situación se fue difuminando con el restablecimiento de la democracia. En estas circunstancias Sixto volvió a retomar su posición de liderazgo en el ámbito sindical, nosotros, aunque no abandonamos la vida sindical, nos involucramos con mayor ímpetu en la vida académica.

Referencias

- Aguirre, E., y Gil, A. (2016). La Defensa de una Tesis Autoetnográfica: Espacio Complejo de un Proceso de Co-construcción. *Investigación cualitativa*, 1(1), 90-106.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España. Paidós.
- Bénard, C. (2018). Autoetnografía en la universidad: un ejercicio de enseñanza-aprendizaje. *Investigación Cualitativa*, 3 (1).
- Bernard, C., Padilla, R. y Padilla G. (2018). Somos académicas privilegiadas, y aun así... *Astrolabio. Nueva época* (20), 256-275.
- Blanco, M. (2018). Autoetnografía y viajes académicos. *Investigación Cualitativa*, 3 (2), 1-5.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final. Tomo III*. Lima: CVR.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2 (1), 81-90.
- _____. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu. *Astrolabio. Nueva época* (11), 207-220.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, D.C. : BID.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio. Nueva época* (14), 249-273.
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gatti, G. (2017). Prolegómenos. Para un concepto científico de desaparición. En G. Gatti, *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales* (13-32). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa* (17), 13-26.
- Holman J. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (262-315). Buenos Aires: Gedisa.
- Mahmood, S. (2006). Teoría feminista, agência e sujeito libertório: Algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto. *Etnográfica*, X(1), 121-158.
- Montagud M. (2016). Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3).
- Pajuelo T. (2004). Perú: crisis política permanente y nuevas protestas sociales. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, 5(14), 51-68.
- Santos, B. d. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Santos G. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Plaza.



Being a conduit and culprit of white language supremacy: a duo autohistoria-teoría

Altheria Caldera⁶⁸

<https://orcid.org/0000-0002-9987-0852>

altheriacaldera@icloud.com

Ale Ruiz Babino⁶⁹

Texas A&M University-Commerce
Commerce, Los Angeles County, USA

<https://orcid.org/0000-0002-6618-3335>

alexandra.babino@tamuc.edu

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2660>

DOI : 10.25965/trahs.2660

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: In this manuscript, two *normalistas-teachers*, who are Women of Color in the United States, reflected on our experiences as educators. In a chronological narrative structure, we each told stories related to our experiences with languages and literacy. Using Anzaldúa's autohistoria-teoría—a decolonial research methodology—we constructed situated knowledge based on our personal reflections of our experiences. More specifically, we uncovered ways we have been conduits of white language supremacy, interrogated how white language supremacy has impacted our teaching, and revealed our growth in our stance towards linguistic justice. Through the lens of raciolinguistics, we reveal our own victimization, internalized racist linguicism, and subsequent perpetuation of linguistic imperialism. Because of our professional successes as a result of English proficiency, we bought into the myth that acquiring Standard American English was necessary to ensure the success of students with racialized identities and failed to fully value language plurality. At this point in our professional journeys, however, we are committed to work characterized by 1) a recognition of the ways language and race are inextricably entwined, 2) evidenced appreciation for non-Western language varieties, 3) use of translanguaging as resistance, 4) culturally sustaining writing instruction (Woodard, Vaughan, & Machado, 2017), and 5) multimodal communication practices. Our manuscript is important because it models the kind of vulnerability, theorization, and critical reflection necessary for scholars whose work aims for decoloniality. It represents our commitment to decolonization of the self.

⁶⁸ Altheria Caldera (Ph.D) is a scholar, writer, and equity advocate. Through her research and scholarship, she promotes access and equity for all minoritized students in academic institutions that span the P-16 spectrum. She can be found on Twitter @altheriacaldera.

⁶⁹ Alexandra (Ale) (Ph.D) Ruiz Babino is Assistant Professor and Co-Coordinator of the doctoral program in Supervision, Curriculum, and Instruction at Texas A&M University – Commerce. She explores how and why bilinguals become biliterate and bicultural from a systems' perspective in dual language and teacher preparation programs. She can be found on Twitter @alebabino.

Keywords: white language supremacy, autohistoria-teoría, raciolinguistics, linguistic justice, translanguaging, decolonization of the self

Résumé : Dans ce manuscrit, deux enseignantes normaliennes, des femmes de couleur aux États-Unis, réfléchissent à leurs expériences comme éducatrices. Suivant la structure d'un récit chronologique, chacune à notre tour, nous racontons des histoires en lien avec nos expériences des langues et de l'alphabétisation. En utilisant la théorie de l'autohistoire d'Anzaldúa, une méthodologie de recherche décoloniale, nous avons construit des connaissances issues des réflexions personnelles nées de nos expériences. Plus précisément, nous avons découvert comment nous avons été les conduits de la suprématie de la langue blanche, et interrogé la façon dont la suprématie de la langue blanche a eu un impact sur notre enseignement et renforcé notre positionnement envers la justice linguistique. A travers le prisme de la raciolinguistique, nous révélons notre propre victimisation, notre linguisme raciste intériorisé et la perpétuation subséquente de l'impérialisme linguistique. En raison de nos succès professionnel grâce à la maîtrise de l'anglais, nous avons adhéré au mythe selon lequel l'acquisition d'un anglais américain standardisé était nécessaire pour assurer le succès des étudiants ayant des identités racialisées et n'avons pas valorisé pleinement la pluralité des langues. À ce stade de nos carrières, cependant, nous sommes engagées dans un travail caractérisé par 1) une reconnaissance de la façon dont les langues et la race sont inextricablement liées, 2) une appréciation explicite des variétés non occidentales de langues, 3) l'utilisation du translingualisme comme résistance, 4) l'enseignement de l'écriture culturellement durable (Woodard, Vaughan et Machado, 2017), et 5) les pratiques de communication multimodales. L'article qui suit revêt une certaine importance parce qu'il modélise le type de vulnérabilité, de théorisation et de réflexion critique nécessaires pour les chercheurs dont les travaux visent à la décolonialité. Cela représente notre engagement en faveur de la décolonisation de soi.

Mots clés : suprématie de la langue blanche, théorie de l'autohistoire d'Anzaldúa, raciolinguistique, justice linguistique, translingualisme, décolonisation de soi

Resumen: En este manuscrito, dos maestras normalistas, que son mujeres de color en los Estados Unidos, reflexionan sobre sus experiencias como educadoras. En la estructura de una narrativa cronológica, cada una cuenta historias relacionadas con sus experiencias con los idiomas y la alfabetización. Utilizando la autohistoria-teoría de Anzaldúa, una metodología de investigación descolonial, se contruye un conocimiento situado basado en las reflexiones personales de sus experiencias. Más específicamente, se descubre formas en que hemos sido conductos de la supremacía del lenguaje blanco y se interrogan cómo la supremacía del lenguaje blanco ha impactado nuestra enseñanza, revelando nuestro crecimiento en la postura hacia la justicia lingüística. A través de la lente de la raciolingüística, revelamos nuestra propia victimización, el lingüismo racista internalizado y la posterior perpetuación del imperialismo lingüístico. Debido a nuestros éxitos profesionales con el dominio del inglés, creímos en el mito de que adquirir el estandarizado inglés estadounidense era necesario para garantizar el éxito de los estudiantes con identidades racializadas; no pudimos valorar completamente la pluralidad de idiomas. En este punto de nuestras trayectorias profesionales, sin embargo, estamos comprometidas con el trabajo caracterizado por 1) un reconocimiento de las formas en que los idiomas y la raza están inextricablemente entrelazados, 2) la apreciación explícita por las variedades de idiomas no-occidentales, 3) el uso del translingüismo como resistencia, 4) la instrucción de escritura culturalmente sostenible (Woodard, Vaughan, & Machado, 2017), y 5) las prácticas de comunicación multimodal. Proponemos que el manuscrito es importante porque modela el tipo de vulnerabilidad, teorización y reflexión crítica necesaria para los académicos cuyo

trabajo apunta a la descolonialidad. Representa su compromiso con la descolonización de uno mismo.

Palabras clave: la supremacía del lenguaje blanco, la autohistoria-teoría, la raciolingüística, la justicia lingüística, translingüismo, la descolonización de uno mismo

Resumo: Neste manuscrito, duas maestras *normalistas*, que são mulheres de cor nos Estados Unidos, refletem sobre experiências como educadoras. Na estrutura de uma narrativa cronológica, cada uma conta histórias relacionadas com as experiências com os idiomas e a alfabetização. Utilizando a teoria auto-histórica de Anzaldúa, uma metodologia de pesquisa decolonial, um conhecimento situado é construído com base em reflexões pessoais de suas experiências. Mais especificamente, são descobertas maneiras pelas quais nos temos sido condutos da supremacia da língua branca e são levantadas questões sobre como a supremacia da língua branca impactou nosso ensino, revelando nosso crescimento na nossa postura em relação à justiça linguística. Através da lente da raciolingüística, revelamos nossa própria vitimização, o linguismo racista internalizado e a subsequente perpetuação do imperialismo linguístico. Devido aos nossos sucessos profissionais com proficiência em inglês, acreditávamos no mito de que a aquisição do inglês americano padronizado era necessária para garantir o sucesso de estudantes com identidades racializadas; não pudemos avaliar completamente a pluralidade de idiomas. Neste ponto de nossas trajetórias profissionais, sem embargo, estamos comprometidas com o trabalho caracterizado por 1) um reconhecimento das maneiras pelas quais línguas e a raça estão inextricavelmente entrelaçadas, 2) apreciação explícita por variedades de idiomas não ocidentais, 3) o uso do translingualismo como resistência, 4) a instrução de escrita culturalmente sustentável (Woodard, Vaughan e Machado, 2017), e 5) as práticas de comunicação multimodal. Propomos que o manuscrito seja importante porque modela o tipo de vulnerabilidade, teorização e reflexão crítica necessária para os acadêmicos que trabalham na área da decolagem. Representa seu compromisso com a descolonizar a si mesmo.

Palavras chave: supremacia da língua branca, a teoria auto-histórica, raciolingüística, justiça linguística, translingualismo, descolonizar a si mesmo

As English and Spanish/English bilingual teachers, our personal and professional lives have been steeped in linguisticism, the beliefs and practices that maintain inequitable division of power and resources through language (Phillipson, 2012). Both consciously and dysconsciously, we've received and perpetuated the message that standardized notions of English and Spanish are superior language practices necessary for student success. We've believed in the myth of Standardized American English (SAE*⁷⁰)--that there exists an idealized static English the educated populace should ascribe to (Lippi-Green, 2012). This myth is sustained because of what Martin, Pirbhai-Illich, and Pete (2018) described as hegemony of the English Language that makes it the "world language". For Ale, I've also internalized and perpetuated standardized Spanish, or more specifically that Castilian, textbook Spanish is superior to all other forms of Spanish (García, 2014). Between the two languages, we've also experienced and perpetuated *English* linguistic imperialism, where SAE* dominates not only all other English varieties, but also all other languages. Thus, in both our own schooling and in our schooling of others, we have at once been conduits and culprits of white language supremacy, a specific tool of linguisticism that Inoue (2019) defines as the indoctrination that white language practices, such as standardized English or Spanish, are superior to all other language practices.

Review of Literature

These beliefs about language standardization are built on a foundation of linguistic deficit discourse (Cassels Johnson, Johnson & Hetrick, 2020) influenced by raciolinguistic ideologies. That is, white language supremacy positions the languaging of racialized peoples as deficient and inferior to the languaging of white speakers by function of the white listening subject (Flores & Rosa, 2015). To frame and be in dialogue with our journeys, we invoke the work of Flores' (2013) nation-state colonial/governmentality as a tool of white language supremacy in the curricularization of language (described in depth by Babino & Stewart, 2020). Then, we describe how a translanguaging perspective that names and complicates our conceptions of language may in part work toward linguistic justice (Baker-Bell, 2020).

Nation-State Colonial/Governmentality

We purport that nation-state colonial/governmentality (Flores, 2013) is integral to understanding the resulting language ideologies surrounding the inferior positioning of racialized languaging and its speakers. In brief, nation-state colonial/governmentality refers to the co-construction of the colonial nation/state in standardizing a language variety associated with the nation, with its accompanying vision of the ideal citizen. These nation-states are often colonial powers of white European ruling classes that create a dynamic that orders the feelings and beliefs about (il)legitimate language and its speakers (Heller, 2007; Kroskrity, 2010). These language ideologies then determine what is considered (in)appropriate language that affects white and racialized bilinguals differently (Flores & Rosa, 2015; Garcia & Otheguy, 2020), with white language practices sanctioned as superior to racialized language practices. Schools function as actors of the state to institutionalize, homogenize, regulate, and exclude language

⁷⁰ We use an asterisk next to Standard American English like Lippi-Green (2012) does in order to explicitly problematize the ideologies and effects of "standardized English" in U.S. school settings.

practices. The goal of the school, then, is to curricularize language, so that language is not a:

unique communicative system acquired naturally in the process of primary socialization, but as an academic subject or skill the elements of which can be ordered and sequenced, practiced and studied, learned and tested in artificial contexts (Valdés, 2020: 116).

Accordingly, language is an idealized object created by those with the most political power to be mastered, policed, and reformed (Mignolo, 1995). From this perspective, standardized languages are forms of symbolic capital (Bourdieu, 1991) that necessarily distinguishes social hierarchies; all other language practices not sanctioned by the state and its actors are considered deficient (i.e. racialized bi/multilinguals). Furthermore, as colonial, neoliberal subjects, these racialized bi/multilinguals subsequently positioned as lacking, the symbolic capital to participate as those with standardized linguistic capital in the state--despite the fact that their language practices are just as complex and legitimate (Flores, 2013; Halliday, et al., 1965).

Translanguaging Perspective

A translanguaging perspective can interrupt white language supremacy. García and Li Wei (2014) describe translanguaging as the way multilingual people flexibly and strategically draw from all of their named languages to make meaning. Like the term languaging, translanguaging primarily focuses on all the natural language practices of bi/multilinguals; however, translanguaging moves beyond using two separate languages unilaterally for different purposes (Cummins, 2008) to using an infinite combination of linguistic features to communicate including all of the varieties, registers, and styles (Coulmas, 2005). With influences from Bahkin's (1981) heteroglossia, translanguaging theory also includes the mixing and juxtaposition of worldviews and voices. It further includes not only all of one's *linguistic* resources, but also all of their *semiotic* resources (Garcia & Otheguy, 2020), *paralinguistic* resources like tone, pitch, speed, and stress, as well as their *extralinguistic* resources like gestures, facial expressions, and movements (Kress & Van Leeuwen, 2001). This view of language and languaging stands in stark contrast to monoglossic language ideology that historically "sees language as an autonomous skill that functions independently from the context in which it is used" (Garcia & Torres-Guevarra, 2010:182).

Importantly, García & Li Wei (2014) posit that a translanguaging lens views bilinguals not as having two disparate systems, but rather one fluid and complex linguistic repertoire from which they draw from and express their transnational worlds. They clarify that named languages are primarily a function of the nation-state that determines what is considered appropriate language practices and language users. The insider/outsider dialectic is a continual consideration in the political project of translanguaging: at once it recenters the natural ways bi/multilinguals make meaning through hybrid/heteroglossic practices at the same time it acknowledges and attempts to disrupt the social outsiders' norms for monolingual, monoglossic standardized language practices. In turn, this allows us to contest the damaging raciolinguistic ideologies intertwined within linguisticism in general and white language supremacy and English linguistic imperialism in particular.

Methodology and Materials

Anzaldúa taught *Women of Color*, “When we the objects, become the subjects, and look at and analyze our own experiences, a danger arises that we look through the master’s gaze, speak to his tongue, use his methodology--in Audre Lorde’s words, use the ‘master’s tools.” (Anzaldúa, 2000: 134). For this reason, we engage in a decolonizing methodology--autohistorias--to reflect on our work as *normalistas*, particularly as language (English and Spanish) teachers. Anzaldúa defined *autohistoria*, also known as *autohistoria-teoría*, as a way for *Women of Color* to write about abstract ideas by grounding them in their personal and community histories (Anzaldúa, 2000: 242). She further outlined *autohistoria* in this way:

This form goes beyond the traditional self-portrait or autobiography; in telling the writer/artist’s personal story, it also includes the artist’s cultural history—indeed, it’s a kind of making history, of inventing our history from our experience and perspective through our art . . . (Keating, 2015: 62)

Autohistoria-teoría integrates life history with reflection. Though *autohistoria-teoría* can take many forms, our manuscript consists of personal narratives from each author—narratives that include personal and cultural critique, chronicles of self-growth, and revelations of healing. Bhattacharya (2020) described the work of *autohistoria-teoría* as “deep excavation” (p. 199) that engages “personal and collective trauma” (p. 200). Although *autohistoria-teoría* is expansive in its reliance on spiritual, or magical, and intuitive elements such as dreams, visions, and imagination, in this work, we depend mostly upon our memories of our languaging experiences. Consistent with *autohistoria-teoría*, we reconstruct these experiences, critique our (in)actions, reveal our self-growth, and describe our transformation-in-process. Through engaging in this work, we begin to heal ourselves (Keating, 2009).

Further, in our narratives, we do the hard work required of *autohistoria-teoría*—“examining repressed and disowned parts of ourselves” (Bhattacharya & Keating, 2018: 345). Our selection of a constructivist research methodology stems from our epistemological stance that knowledge is constructed through experiencing and reflecting on those experiences. As such, we create knowledge by reflecting on our experiences with languaging and the teaching of languages. In the manner of Bhattacharya & Keating (2018), we share this space in which we connect our experiences and reflect on our commitment to decolonial language instruction. The only materials engaged were our memories and critical reflections of extant scholarship. Knowledge revealed through intense engagement with the self reflects an epistemic shift from Western positivistic methods of knowledge construction and validation. In this way, the decolonial turn is reflected in our methodology, and as will be revealed, in our teaching practice.

In our manuscript, remaining true to this methodology, we illustrate the following theoretical, or abstract, concepts that are central to our work as academics: linguistic justice (Baker-Bell, 2020), linguistic imperialism (Phillipson, 2012), white language supremacy (Inoue, 2019), and linguistic deficit discourse (Cassels Johnson, Johnson & Hetrick, 2020). We ground these concepts in our own lived experiences with languaging and teaching and cultural histories as *Women of Color*. Through our duo *autohistoria-teoría*, we seek to:

1. uncover ways we have been conduits of white language supremacy,
2. interrogate how white language supremacy has impacted our teaching, and

3. reveal our growth in our stance towards linguistic justice.

Results of “Deep Excavation” Altheria’s Autohistoria-teoría

Internalized anti-Blackness is real,
and it will have you on the frontlines reinforcing
a system of white supremacy and upholding racist policies and practices
that legitimize your own suffering and demise (Baker-Bell, 2020: 6).

I remember hearing her speak at an international conference. The language she spoke sounded like the language I used with my African American friends. I wondered if I were the only one shocked that she, a senior scholar, conducted her presentation using the language that seemed to be home for her--Black English. Questions bounced around inside my head: “Isn’t she afraid they won’t understand her? Or that they’ll deem her unintelligent? Or that they’ll think she sounds too Black?” She did not code-switch, or adjust her language based on the audience. Instead, she spoke with an authority that seemed to validate her Black languaging practices. (Years later, when I encountered Baker-Bell’s (2020) use of Black English in her monograph on linguistic justice, I was not as shocked.) Her confidence suggested that she, unlike me, had not drunk the Kool-Aid. In other words, she had not internalized the myth that Black English was in any way substandard. I questioned if I could “get-away with” using my native language. “Surely not,” I thought, “Her English was Black. Urban. Hip. It clearly wasn’t Southern. Southern meant country, backwards, illiterate. I’d be wise to use the English that had garnered my academic and professional success.” As is evident in my internal monologue, I was struggling to rid myself of internalized myths of inferiority--that Southerners were uneducated and unrefined because of our language (Love, 2013).

From Home to School: Switching Codes

I grew-up in Alabama speaking Southern Black English--African American Vernacular English. I realize now that this was my first language. It was the language I used in conversation with family and friends. It wasn’t right or wrong; it just was. Schooling would teach me a different language, one that was similar to my own but different enough that I had to “learn” it. The language used in the books from which I learned to read--the language I was taught to use when writing--was different from the language I used at home and in my community. At that point, I was too young to know that languages are not neutral, that some have more value than others. It would take decades for me to learn that language value was socio-politically determined by those who hold the power to decide. By white men. But I digress, as we often do in my culture’s languaging practices.

I was an easy convert to the new language. I excelled in reading and writing in these primary school years. My earliest standardized assessment scores and grades reflected proclivity for reading and writing. One of my earliest reading memories is me ordering books from our local library and having them delivered to our rural home. They’d arrive in a brown envelope, the color of a paper bag and firmly sealed with clear tape. I’d hungrily read the four books that had been loaned to me, return them, and request four more. These books, I’m sure, taught me how to write in the new language. I was always writing. I can still see my little red diary, in which I recorded my latest crushes and my favorite songs. According to the gatekeepers of the language--my teachers--I wrote well. In 8th grade, my English teacher, Mrs. Nicholas, told me that she enjoyed reading my journal.

From High School to College: Becoming Proficient at Using the Master's Tools

When I started high school, I was placed in all advanced academic courses. By my senior year, the only one I remained in was AP English. The class was rigorous. The level of literary analysis required challenged me, and I definitely didn't get straight As. Still, Miss Bizzell--the most-feared and respected English teacher at our high school--complimented me, "Altheria, you write really well. You should take the AP exam." My chest ballooned with pride. Although I knew that my mama couldn't afford to pay for me to take the exam, I loved that Miss Bizzell liked my writing.

I wrote so well, in fact, that the college placement tests marked me worthy of Honors English as a college freshman. Although I was initially a biology major, my English professor encouraged me to major in English, so I did. When I was asked what kind of literature I liked, I proudly exclaimed, "British Literature". "The writing is so beautiful," I'd add. In a conversation with my academic advisor, Dr. Lowe, I was obviously speaking my first language instead of my developed language, and she said, "Altheria, if you're going to be an English major, you need to speak like an English major." This was a pivotal point for me in my language development. From that point on, I became mindful of my speech and worked really hard to use the language schooling had taught me. I became less and less comfortable speaking my home language. When I went home from college to visit my family on the weekends, I remember thinking, "*They sound so country.*" I'd correct their speech in my head, and sometimes aloud. My college English had positioned me above them. Perhaps this is the point when I realized that language has the power to separate individuals into groups: the educated and the uneducated. It would be much later, though, that I'd recognize many other separations made by language.

From College to Career: Perpetuating the Myth

When I returned to my small town after college graduation with an English degree, I didn't know how to start pursuing a career as a writer, so I chose a career that had a clearer and more direct path. I'd become a teacher. I began graduate school a month after graduating from college, and again, I'd major in English. This time, with plans to teach high school English. After earning an M.Ed. in English Education and secondary teaching certification, I began teaching middle school English and reading in an urban school in Alabama. Every single one of my students was African American. Like I did when I was their age, they spoke African American Vernacular English. I tried my best to standardize their speech and their writing, which meant that I was always penalizing them for not adhering to the rules I was taught to teach them. I never questioned the rules, who made them, or why. I was doing what I was certified to do--teaching them to use SAE*, or White Mainstream English (Baker-Bell, 2020). In actuality, there is no standard: "The use of 'standard' is problematic, suggesting that the United States does, in fact, have an accepted standard language." (Cunningham, 2017: 88) I thought I was just a conduit of proper language. It would be much later before I realized that I was helping to sustain white language supremacy.

I'd continue my career as an English teacher in Texas as a community college writing instructor. For reasons of which I wasn't aware at the time, my white students always outperformed by Black and Latino students on their essays. I recognized the language my Black students used in their papers. It used to be mine. Still, I forced them to make sure their subjects and verbs agreed, to not leave prepositions at the end of sentences, to not use double-negatives, and to use auxiliary (helping) verbs.

For example, when a student wrote, “He going to the store,” I used my ^ proofreading symbol to indicate that he should insert “is” in the sentence. I never questioned why the original sentence wasn’t acceptable. I, for certain, completely understood the sentence, so why was it wrong?

During my time at the community college, I was promoted instructor to department chair and from department chair to dean. My supervisor, the vice-president, told me that one of the reasons I had been selected for the dean position was because the selection committee was impressed with my writing ability. “Professional communication would be important as an administrator,” she had said. Again, I beamed with pride, just as I had when Mrs. Nicholas and Miss Bizzell had told me that I wrote well when I was a child. Over the years, many people have told me that I write well. In fact, it’s probably the praise I’ve received most in my lifetime. It is only today that I’m questioning what people *really* mean and whether this *ability* should be merited.

Waking Up

I now realize that throughout my adult life, I’ve distanced myself from my first language. I’ve tried to not appear Southern and to not appear Black in my uses of language. Writing these words hurt. Tremendously. This writing prompted a memory that I had repressed. I was working alongside professors with middle school immigrant students in a summer class. On the first day, they were asked to introduce themselves and include in their introductions the languages they speak. When it was my turn to introduce myself, I told the class, “I only speak one language. English. Well actually, I speak another one, Southern Black English.” I didn’t expect the students to beg me to hear my other language. “Can you show us how it sounds?” I refused. I was embarrassed. One of the professors, Dr. Silva--a bilingual scholar--, called me outside the classroom. “Never be embarrassed of the languages you speak. No language is good or bad. All that matters is that it meets the needs of those who use it.” This was the beginning of my “waking up”.

In 2019, I listened to a speech by Asao B. Inoue entitled, “How Do We Language So People Stop Killing Each Other, Or What Do We Do About White Language Supremacy?” The end of this speech was the beginning for me, as I started interrogating ways white language supremacy had impacted my life. I realized that my academic and career success could, at least in part, be attributed to my ability to conform my most authentic way of communication to one that has, at times, seemed contrived. As a Black woman, I am accustomed to having to negotiate aspects of my identity. Anzaldua captured this negotiation in an apt simile: “Some of us are forced to acquire the ability, like a chameleon, to change color when the dangers are many and the options are few” (Anzaldua, 2009: 124). I saw myself as having only two options. Switch codes (languages) or fail. So, I switched. When schools force students into these two corners, they become victims of linguistic racism (Baker-Bell, 2020). For many years, I did not realize that I was a victim, or, more importantly, a victimizer.

I am now a university professor—a teacher educator. In this position, I have found that the students who struggle most in writing are Black students. Or perhaps the writing I’ve been trained to correct comes mostly from Black students (Cunningham, 2017). I frequently refer them to the writing lab for assistance and provide resources to help them standardize their writing. Just recently, I was teaching a summer course for graduate students pursuing a master’s degree in teaching. One of my students, the only Black male in the class, submitted a paper that I deemed to be poorly written. Many of the *mistakes* were characteristic of Southern Black English. I

marked-up his paper in the way that college professors do, then scheduled a one-on-one meeting with him to discuss his writing. In a nutshell, I told him that if he wants to be successful in graduate school, he must learn how to write.

The latent message I was sent to him was, “Your languaging practices are insufficient and inappropriate.” And because language is central to identity, I was, in essence, telling him, “Students like you don’t belong in institutions of higher education.” From Dr. Inoue’s speech, I had learned that the hierarchical valuations of language practices reflect our personal judgment (2019). Although I tried not to appear to be judging my student, I realize now that I was, as I had done to Black students many times in my almost twenty-year career in education. Unfortunately, this student quit our program. I can only hope that I am only partly to blame.

Valuing African American/Black English

Although I was an English major as an undergraduate and graduate, I was never taught to value African American/Black English. As a result, in all of my formal academic studies in English, no teacher ever told me that African American English is a legitimate language, although Black English scholars like Smitherman, Green, and Delpit, among others, have been preaching this message for decades. Even though I have been an advocate for culturally responsive pedagogy for more than a decade, I just recently learned that being culturally responsive means centering Black English and other racialized languages. As Pullum (1999) declared, “African American Vernacular English is not standard English with mistakes.” In fact, it is its own language system. Dr. Inous instructed his audience, “The key to fighting white language supremacy is in changing the structures, cutting the steel bars, altering the ecology, in which our biases function in our classrooms and communities.” At this point in my career, I am pondering what these actions look like in terms of supporting users of Black English in the classroom. What I know for sure is that the arbitrary valuing of SAE* over racialized languages causes teachers to penalize Students of Color and serves to further white dominance. Holding a singular view of SAE* superiority caused me to enact linguistic violence upon students (Boutte & Bryan, 2019).

Ale’s Autohistoria-teoría

Interrogating my own position
in the larger context of empire’s intricate net of oppression
helped me to understand my own self as layered
[...] in short, understand myself
as both colonizer and colonized” (Chávez-Moreno, 2020: 6).

My name is Ale—not Alex, nor Ali. It doesn’t rhyme with pale; it’s spelled A-l-e in Spanish and pronounced “Ali” in English. From the youngest age, I have insisted on it and continue to do so until this day. In both its spelling and its pronunciation, it contains the two worlds and languages that are so intricately a part of me, but haven’t always been at peace. You see, I have two first languages, Spanish and English. Growing up with a Mexican mom and estadounidense⁷¹ dad in Houston,

71 Most of my life, I’ve said I have an “American” dad. However, this term is problematic since there are many Americas, with the United States being just one. At the same time, I realize that “American” is often an emic term that some Mexicans use to denote someone from

Texas, I don't even remember formally acquiring them. Like my daughter, the "two" languages were just *language* that I spoke to different people—that is, until I mis-raced a boy in pre-school.

Early childhood: Mis-racing and losing Spanish

Like acquiring my languages, I don't even remember this incident happening except for it being retold to me, with its indelible impact on the rest of my (teaching) life. My mom tells the story that I reached out to a brown boy at school and started speaking Spanish to him. Surprised (or confused?), he yells at me, "What are you saying?" He laughed (or mocked?) me, quieting my connection to him and later quieting my Spanish. My mom says I stopped speaking Spanish after that. That incident though quick and seemingly simple would reverberate throughout the next three decades of my life: how race and language co-constitute one another, including who speaks Spanish and English well, to whom, and why. It also became a meaningful life-marker, because for a decade and a half I would live a mostly English monolingual life--except *los fines de semana*⁷² when we would visit our family.

Several years later, I *do* remember going to my abuelita's house and Mom speaking Spanish to a gardener. Sitting in the back seat and peering through the car window, I have no idea what she asked him *en español*, but I acutely remember preguntándome, "*How* did she know to speak Spanish to him?" Me explicó que she just knew; it was a part of her mestiza consciousness (Anzaldúa, 1987). Todavía, ¿Cómo sabía? Acabo de aprender that not all brown people speak Spanish. This seemed to be a subaltern knowledge (Cervantes-Soon & Carrillo, 2016) obscured by my socialization into whiteness already in my short life.

Childhood to adolescence: from English monolingualism to reclaiming Spanish

Like many biracial and/or bicultural people, I adapted to my surroundings. Growing up in a largely white, upper middle-class neighborhood (though my family was *far* from upper middle class), Spanish was relegated to (extended) family time and English was relegated to the rest of my life. This led me to not only bifurcate my language practices, but also my identities: there was the güera mexicana Ale quien habla español con sus parientes y estadounidense Ale that walked through the world as a physically (and culturally) white English speaker.

Further entrenching parallel monolingualism (Escamilla et al., 2014) and English linguistic imperialism were my experiences as a student in school. Designated gifted in language arts through advanced classes, I remember earning 100 averages and winning yearly awards. Now I can see how my mother's and my own socialization processes into whiteness with its standardized forms of English enhanced whatever natural ability I had: learning English as a second language in school settings, my mom's primary experiences with English was curricularized by school. She spoke a more formal, standardized English that would later serve as one of the greatest language influences on my language practices (Potowski, 2016).

the U.S. I prefer to use the Spanish word "estadounidense" that is more specific to who my dad is (a person from the United States) and thus distances itself—however so slightly—from colonial whiteness as property (Harris, 1993) that this term reinforces in the U.S.

⁷² As a way to resist English linguistic imperialism and to normalize translanguaging practices, I have chosen not to translate or italicize Spanish words and phrases.

In secondary Spanish classes, I remember learning (curricularized) Spanish faster than non-heritage speakers; I wasn't exactly a sequential bilingual, but neither did I fit the characteristics of a simultaneous bilingual. I was a heritage speaker/learner, who practiced Spanish with my abuelita and my mom. Little did I know that this, too, reinforced WLS; curricularized forms of both English and Spanish dominated my learning and language practices. Still, like some Spanish heritage language speakers, formal Spanish classes represented a complex tangle of emotions and motivations (Briceño, et al, 2018). I was embarrassed by my lack of Spanish and anxious about my identity as a Mexican American that couldn't speak "perfect" Spanish. In an effort to reclaim parts of my Mexican identity, I saw learning standardized forms of Spanish taught by my high school and undergraduate Spanish teachers as means of authenticating myself.

Early adulthood and teaching: reclaiming Spanish and enacting WLS

Twisted into these motivations was also a genuine love of languages and desire to communicate more fully with my abuelita y other Mexican family members. In these classes, I would also become indoctrinated by neoliberal sensibilities of bilingualism, that primarily positioned Spanish (and other world languages) as a commodity to be sought, bought, and utilized in the competitive global market (Flores, 2013). I double-majored in English and Spanish, aiming to apply what I had learned in my English composition courses about analysis and rhetoric to my Spanish writing. I completed grammar and translation assignments with an almost religious tenacity. I consulted and honored the Real Academia Española (RAE) for the "right" Spanish words and memorized and drilled myself on grammar rules. And without knowing it, I was wholly and solely consuming and reproducing white, standardized forms of Spanish into my linguistic repertoire.

So, this is how I entered a fourth-grade bilingual classroom: a second generation, Mexican American, yes; but also one that had seriously separated uses for English and Spanish—more specifically academically sanctioned English and Spanish that I would benevolently share with my students. Furthermore, because of my Mexican American's family proximity to whiteness, by "passing" as white when out in public and accumulating social and cultural capital from being bicultural that transferred to economic capital (Rich, 2010), I had seen my family largely achieve the American dream (Rendón, 2019). We were a verifiable success story that I wanted to share with my students, so they could do the same.

As part of a transitional bilingual program, I taught mostly in English, but supported students in Spanish, further reinforcing English linguistic imperialism. Through these programmatic language policies, Spanish was good—to a point: in order to learn English. Of the two languages, English was more important and what would help them be successful (Babino & Stewart, 2017a). Because I experienced language loss, I was also intent to honor and make space for Spanish (Babino & Wickstrom, 2017b), specifically the circularized Spanish I learned in school settings and was reinforced with my family. These dual desires soon become dueling desires amidst state standardized testing pressures that privileged passing tests in English, so that my bilingual students would be labeled as making progress in their academic and English language development (Cervantes Soon, et al., 2017).

A teaching turning point: considering and adjusting within WLS

“No me gusta leer” Valeria told me at the end of the school year. She was easily one of my top students, who performed well on standardized tests—and she looked dejected, utterly exhausted. This was my third year teaching bilingual fourth grade and my first year as Spanish teacher in a one-teacher, one language 50/50 model of dual language bilingual education. In this bilingual (DLBE) program type, the goal is for students to sustain their bilingualism, biliteracy, and cross-cultural competence while attaining high academic achievement. As the strongest form of bilingual education (Baker, 2011), it is additive as opposed to subtractive in nature like the transitional bilingual program I had been a part of. Still, the pressure of English linguistic imperialism through and in addition to standardized testing continued. Furthermore, as part of the DLBE model, languages were strictly separated. So as the Spanish teacher, I aimed to never utter a word of English in an effort to be faithful to the program, my students’ Spanish maintenance, and (sub)consciously my legitimization as a Spanish bilingual teacher. In this maelstrom of pressures (Babino & Stewart, 2018), I narrowed my literacies and languaging practices to academic written Spanish assessed on standardized tests. I was proud of my use of leveled readers and reading strategies, accompanied by detailed guided reading notes analyzing my students’ progress. After three years and a master’s degree, I knew what to do and how to get my students to be successful on these myopic measures through these means...or did I?

Valeria’s honest statement evoked the question: ¿Vale la pena si después de todo a los estudiantes no les gusta leer? My heart said “no”, at the same time I intuited the answer to linguistic justice was and continues to be multifaceted. The next year I began a doctorate in Literacy and Language Studies, where I expanded my views of literacies, languaging, and the dynamic teaching and assessment practices that function in light of these complexities. This was the first time I engaged with translanguaging as a pedagogy and a theory, grappling deeply with it. To be frank, it’s not so much that I struggled with the theory; what I wrestled with in pedagogy at the elementary level was introducing English into protected Spanish space that was already in danger of being lost. Additionally, I had complicated feelings regarding standardized, circularized Spanish: I saw and believed my students’ vernacular Spanishes as worthy and creative; at the same time, I knew much of my success as a bilingual was due to my practice of the right (white) Spanish. At this intersection, a new question penetrated my teaching: what is linguistic justice for racialized bilingual students in and between their languages? My beginning attempts included protected spaces for Spanish as well as explicit inclusion for many literacies through class workshops, projects, and library. During my last three years in the elementary bilingual classroom, I started strategically planning translanguaging spaces and projects for students with an emphasis on building complex bilingual identities (García Mateus & Palmer, 2017).

Teacher educator and researcher: naming and breaking rank with WLS

As my role transitioned from classroom teacher to teacher educator, my journey hasn’t been a straight line from supporting to countering WLS. Because I have and continue to benefit from WLS, it is a contested site of continual (un)learning, (re)viewing, and (re)acting. However, I would say this fight is significantly fortified through a (re)integration of my racio/ethnic and linguistic identities and the

subsequent commitment to (try to be) unapologetically my full self across spaces. In my literacy, ESL, and bilingual education classes, I explain how both my socialization into whiteness *and* my Mexican American heritage inform my views and use of literacies and languaging practices. I regularly speak in heteroglossic Spanish and English, even when my students are largely monolingual in my literacy and ESL classes. I aim to normalize bi/multilingualism not only through my identity and speech, but also by assuming it as the norm for the global majority in our discussions of research, best practices, and curriculum. I create spaces and assignments where pre-service teachers take bi-, multi-, and trans- lenses on teaching literacies and languaging (Babino & Stewart, In press).

Yet, I still wrestle with state standardized tests in English and Spanish for teacher certification. Because of this, I still provide “feedback” to my pre-service bilingual teachers on standardized conceptions of Spanish (though I limit it to two suggestions per assignment, address the *message* of their work first, and share with them how I manage the power dynamics of world Spanishes). I still battle with the “need” for the master’s tools. Furthermore, in fear of low evaluations as a pre-tenured faculty member, I sometimes use code words for WLS, like “those with power” or “the dominant class”. I don’t always correct colleagues when they language microaggressions towards our students and their/our communities. I still want to be liked. Each time, what lulls me out of my fear is thinking about the freedom I’ve experienced in naming and disentangling myself from WLS and the freedom that our students deserve. It’s further strengthened by purposeful partnerships with like-minded colleagues of all positionalities with the ensuing commitment to curricularize linguistic justice in and across our classes.

Discussion

Coming to realize that we have been conduits and culprits of white language supremacy is not completely shocking considering that colonialism is “a totalizing system that has affected every aspect of society” (Martin, Pirbhai-Illich, & Pete, 2018: 236). Still, because we aim to do “decolonial work,” we felt compelled to be honest about the ways our internalization of the master narrative caused us to perpetuate linguistic imperialism. Simply stated, we have been guilty of using the “master’s tools” to recolonize our students. Writing duo autohistoria-teoría allowed us to examine our language and literacy histories and gave us space to acknowledge and accept responsibility for our complicity in marginalizing Students of Color within a system that insists on white language supremacy. Our goal as normalistas who are teacher educators is to disrupt white linguistic hegemony that results in discursive violence against Students of Color in favor of linguistic justice that affords Students of Color the “linguistic liberties that are afforded to white students (Baker-Bell, 2020: 7). As part of writing this article, we are seeking to further decolonize our teaching perspectives and practices and find new tools that humanize Students of Color. These practices include the following: 1) recognizing the ways language and race are inextricably entwined, 2) centering non-Western language varieties (Pirbhai-Illich, Pete, & Martin, 2018: 3) using translanguaging as resistance, 4) enacting culturally sustaining writing instruction (Woodard, Vaughan, & Machado, 2017), and 5) integrating multimodal communication practices. We consciously reject our previous roles as conduits and culprits of white language supremacy. Moving forward, we aim to be intentional and strategic about continuing to decolonize our practices, even though we cannot completely escape the colonized institutions and systems in which we are situated. The urging of Martin, Pirbhai-Illich, & Pete seems apropos as final thoughts:

This work requires a commitment: a commitment to discomfort, a commitment to questioning oneself and one's identity, a commitment to engagement with difficult truths . . . a commitment to critical and hyper self-reflexivity . . . a commitment to investing in new ways of being and doing (2018: 253)

We hope that our duo autohistoria-teoría evidences these continually contested commitments.

References

- Anzaldúa, G.E. (2009). "Haciendo caras, una entrada". In: A. Keating (Ed.), *The Gloria Anzaldua reader* (pp. 124-139). Durham: Duke University Press.
- Anzaldúa, G.E. (2000). "Writing: A way of life, An interview with Maria Henriquez Betancor". In: A. Keating (Ed.), *Interviews/Entrevistas* (pp. 235-250). New York, NY: Routledge.
- Babino, A., & Stewart, M. A. (2017). "'I Like English Better': Latino Dual Language Students' Investment in Spanish, English, and Bilingualism". *Journal of Latinos and Education*, 16(1), 18-29.
- Babino, A., & Wickstrom, C. (2017b). "Making space for Spanish". In: E. Barbian, G. González, & P. Mejia (Eds.), *Rethinking bilingual education*, (pp. 193-199). Rethinking Schools.
- Babino, A., & Stewart, M. A. (2018). "Re-modeling dual language programs: Teachers enact agency as critically conscious language policymakers". *Bilingual Research Journal*. 41(3), 272-297.
- Babino, A., & Stewart, M. A. (2020). *Radicalizing literacies and languaging: A framework toward dismantling the mono-mainstream assumption*. Palgrave-MacMillan.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual Matters.
- Baker-Bell, A. (2020). *Linguistic justice: Black language, literacy, identity and pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bhattacharya, K. & Keating, A. (2018). "Expanding beyond public and private realities: Evoking Anzaldúan autohistoria-teoría in two voices." *Qualitative Inquiry*, 24(5), 345-354.
- Briceño, A., Rodríguez-Mojica, C., & Muñoz-Muñoz, E. (2018). "From English learner to Spanish learner: Raciolinguistic beliefs that influence heritage Spanish speaking teacher candidates". *Language and Education*, 32(3), 212-226.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. Polity Press.
- Boutte, G. & Bryan, N. (2019). "When will Black children be well? Interrupting anti-Black violence in early childhood classrooms and schools". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-12.
- Cassels Johnson, D., Johnson, E.J. & Hetrick, D. (2020). "Normalization of language deficit ideology for a new generation of minoritized U.S. youth". *Social Semiotics*.

- Cervantes-Soon, C. G., & Carrillo, J. F. (2016). "Toward a pedagogy of border thinking: Building on Latin@ students' subaltern knowledge". *The High School Journal*, 99(4), 282-301.
- Cervantes-Soon, C. G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). "Combating inequalities in two-way language immersion programs: Toward critical consciousness in bilingual education spaces". *Review of Research in Education*, 41(1), 403-427.
- Chávez-Moreno, L. C. (2020). "US empire and an immigrant's counter narrative: conceptualizing imperial privilege". *Journal of Teacher Education*.
- Coulmas, F. (2005). "Economic aspects of languages". In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*, Vol. 3 (pp. 1667-1674). Walter de Gruyter.
- Cummins, J. (2008). "Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education". In J. Cummins and N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* 2nd ed. (pp. 65-75). Springer.
- Cunningham, J.M. (2017). "African American language is not good English". In C.E. Ball & D.M. Loewe (Eds.) *Bad Ideas About Writing* (pp. 88-92). The Digital Publishing Institute.
- Delpit, L. (1997). "What should teachers do? Ebonics and culturally responsive instruction". In S.J. Nero (Ed.), *Dialects, Englishes, Creoles, and rducation* (pp. 93-103). Lawrence Erlbaum Associates.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Caslon Publishing.
- Flores, N. (2013). "The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale". *TESOL Quarterly*, 47(3), 500-520.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). "Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education". *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- García, O. (2014). "U.S. Spanish and education: Global and local intersections". *Review of Research in Education*, 38(1), 58-80.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Pivot.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). "Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and Divergences". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
- García, O., & Torres-Guevarra, R. (2010). "Monoglossic Ideologies and Language Policies in the Education of U.S. Latinas/os". In E. G. Murillo (Ed.), *Handbook of Latinos and education: Theory, research and practice* (pp. 183-193). Routledge.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). "Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education". *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245-255.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Strevens, P. (1965). *The linguistic sciences and language teaching*. Longmans.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism as ideology and practice*. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.

- Inoue, A.B. (2019). "CCCC chair's address: How do we language so people stop killing each other, or what do we do about white language supremacy". *College Composition and Communication* 71(2), 352-369.
- Keating, A. (2009). "Appendix 1. Glossary". In A. Keating (Ed.), *The Gloria Anzaldua reader* (pp. 319-323). Duke University Press.
- Keating, A. (Ed.). (2015). *Light in the darkness/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Duke University Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kroskrity, P. V. (2010). "Language ideologies—evolving perspectives". *Society and Language Use*, 7(3), 192-205.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. Taylor and Francis.
- Love, B. (2013). "Examining the oppressor within: Lessons learned by a Northern researcher in the South. In R.U. Whitlock (Ed.), *Queer South rising: Voices of a contested place* (pp. 41-58). Information Age Publishing.
- Martin, F., Pirbhai-Illich, F. & Pete, S. (2018). "Beyond culturally responsive pedagogy: Decolonizing teacher education". In F. Pirbhai-Illich, S. Pete, & F. Martin (Eds.), *Culturally Responsive Pedagogy: Working towards decolonization, indigeneity and interculturalis* (pp. 235-256). Palgrave MacMillan.
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. University of Michigan Press.
- Phillipson, R. (2012). "Linguistic imperialism". *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell Publishing.
- Potowski, K. (2016). *IntraLatino language and identity: MexiRican Spanish* (Vol. 43). John Benjamins Publishing Company.
- Pullum, G.K. (1999). "African American Vernacular English is not standard English with mistakes". In R.S. Wheeler (Ed.) *The workings of language* (pp. 39-58). Praeger.
- Rich, C. G. (2010). "Marginal whiteness". *California Law Review*, 98, 1497
- Rendón, M. G. (2019). "'There's Nothing Holding Us Back': The enduring and shifting cultural outlooks of inner city second-generation Latinos". *City & Community*, 18(1), 151-172.
- Valdés, G. (2020). "Sandwiching, polylinguaging, translanguaging, and codeswitching: Challenging monolingual dogma in institutionalized language teaching". In J. MacSwan, & C. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* (pp. 114-147). Routledge.
- Woodard, R., Vaughan, A., & Machado, E. (2017). "Exploring culturally sustaining writing pedagogy in urban classrooms". *Literacy research: Theory, method, and practice*, 66, 215-231.



Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario

Strengthening communicative competences in oral expression in the university context

Alexandra Urrego Cano⁷³

Instituto de formación técnica para el trabajo
(CEDENORTE)
Bello, Antioquia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7200-9141>

alexandraurregoc@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3198>

DOI : 10.25965/trahs.3198

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: Este artículo da cuenta del proceso de intervención educativa realizado durante el segundo semestre del año 2019 en una universidad colombiana, cuyo objetivo fue contribuir a la cualificación profesional y a la formación integral de los estudiantes a partir del fortalecimiento de sus competencias comunicativas en expresión oral. Dicho plan de intervención fue abordado desde un enfoque psicopedagógico y constructivista, enmarcado en principios andragógicos, los cuales están relacionados con los procesos de decolonización de la educación, una necesidad latente en el sistema educativo latinoamericano. De esta forma se desarrollaron un conjunto de estrategias basadas en la necesidad del contexto, siendo partícipes de ellas estudiantes y docentes de los programas de trabajo social y psicología. Este trabajo aporta elementos que pueden ser replicados en otras universidades, visibilizando la importancia de que se retome el poder de la palabra como herramienta transformadora de las realidades personales y sociales, máxime desde pregrados como los mencionados. Los hallazgos arrojados por el proceso reafirman la idea de que el sistema educativo en países como Colombia, necesita cambios pedagógicos urgentes de cara a las nuevas exigencias de un mundo cada vez más globalizado, socialmente fragmentado y laboralmente competitivo. No es suficiente con enseñar a los estudiantes a leer y a escribir correctamente, es necesario el compromiso con la formación de nuevas generaciones de seres pensantes, reflexivos, que cuenten con competencias no solo profesionales, sino aptas para la vida y para aportar a la construcción de una sociedad con más sentido de pertenencia, de equidad y justicia.

Palabras clave: competencias comunicativas, andragogía, contexto universitario, intervención psicopedagógica, giro decolonial

Résumé : Notre article, dont l'objectif est de contribuer à la qualification professionnelle et à un enseignement intégral des étudiants en développant leurs

⁷³ Trabajadora social. Máster en dirección de recursos humanos, pendiente por titulación del máster universitario en psicopedagogía de la UNIR, España

compétences communicatives, revient sur le processus d'intervention éducative appliquée dans une université colombienne, au cours du second semestre de l'année 2019. En effet, ce programme centré essentiellement sur une approche psychopédagogique et constructiviste s'articulant autour des principes andragogiques liés aux processus éducatifs de la décolonisation a mis en évidence les besoins latents au sein du système éducatif latino-américain. Ainsi, en fonction du contexte, plusieurs stratégies ont été mises en place, auxquelles ont participé étudiants et enseignants exerçant dans des programmes sociaux et psychologiques. Notre travail apporte des éléments susceptibles d'être répliqués dans d'autres universités, l'important étant de mettre en avant le pouvoir des mots, comme outil de transformation des réalités sociales et personnelles, en particulier à partir du premier cycle. Les résultats issus de ce processus montrent le besoin urgent de changements pédagogiques, au sein du système éducatif, dans des pays tels que la Colombie afin de répondre aux nouveaux défis imposés par un monde globalisé, une société fragmentée et un marché de l'emploi de plus en plus compétitif. Il ne suffit pas d'apprendre aux étudiants à lire et à écrire correctement, il faut s'engager à former de nouvelles générations d'êtres capables de penser et de réfléchir, dotées à la fois de compétences professionnelles et de qualités personnelles afin de contribuer à la construction d'un monde d'équité, de justice et d'appartenance.

Mots clés : compétences communicatives, andragogie, contexte universitaire, intervention psychopédagogique, tournant décolonial

Resumo: Este artigo dá conta do processo de intervenção educativa realizado durante o segundo semestre do ano 2019 em uma universidade colombiana, cujo objetivo foi contribuir à qualificação profissional e à formação integral dos estudantes a partir do fortalecimento de suas competências comunicativas em expressão oral. Dito plano de intervenção foi abordado desde um enfoque psicopedagógico e construtivista, enquadrada em princípios andragógicos, os quais estão relacionados com os processos de descolonização da educação, uma necessidade latente no sistema educativo latino-americano. De esta forma um conjunto de estratégias são desenvolvidas baseadas na necessidade do contexto, sendo participantes delas, estudantes e docentes dos programas de trabalho social e psicologia. Este trabalho aporta elementos que podem ser replicados em outras universidades, visibilizando a importância de que seja retomado o poder da palavra como ferramenta de transformação das realidades pessoais e sociais, especialmente desde programas de graduação como os mencionados. Os resultados do processo, ratificam a ideia de que o sistema educativo em países como Colômbia, precisa de uma mudança pedagógica urgente na perspectiva das novas exigências de um mundo cada vez mais globalizado, socialmente fragmentado e competitivo no âmbito trabalhista. Não é suficiente ensinar aos estudantes a lerem e a escreverem corretamente, é necessário o compromisso com a formação de novas gerações de seres pensantes, reflexivos, que possuam competências não apenas profissionais, mais também aptas para a vida e para aportar à construção de uma sociedade com mais sentido de pertença, de equidade e justiça.

Palavras chave: competências comunicativas, andragogia, contexto universitário, intervenção psicopedagógica, giro descolonial

Abstract: This article explains the educative intervention process, which took place in a Colombian university during the second semester of 2019, having a goal of contributing to the professional qualification and students' integral training from their Oral expression communicative competences strengthening. The intervention plan was devolved and focused on a psycho-pedagogical and constructivist approach, structured around andragogical principles related to deconolization educational

processes which turned into education system evident needs in Latin America. This way and based on the context need, several strategies were developed as a group involving students and as well as teachers taking part in social work and psychology programs. We are working on delivering elements to be considered and included by other universities. Visualizing the word power importance, when being used as a social and personal reality converter tool, furthermore to the mentioned careers. Several facts were found during the process showing again that the education system in Countries as Colombia, needs urgent pedagogical changes facing our globalized world new requirements, our socially fragmented, and workwise competitive world. It is not enough teaching the students to read and write correctly, there is a need to compromise with the new generations of thoughtful and reflexive human beings, so they can include more competences not only professional but suitable for life, so they can contribute to the construction of a society with more sense of belonging, equity, and justice.

Keywords: communicative competences, andragogy, university context, psychopedagogical intervention, decolonial turn

1. Introducción

La inquietud por el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, comenzó durante la propia formación en el pregrado de trabajo social en una universidad pública en la cual el poder de la palabra cobraba gran relevancia en cada espacio de aprendizaje y movilización estudiantil. Desde esa época fue evidente la importancia de contar con habilidades para expresar ideas, opiniones y emociones, lo cual no lograba de la mejor manera.

No estaban en auge recursos actuales como cursos de oratoria, coaching para hablar en público, ni mucho menos clases en las que se enseñara cómo dirigirse a grupos de personas de manera adecuada, falencia educativa que fue mucho más evidente al momento de iniciar la práctica profesional para la cual el discurso oral constituía una herramienta de trabajo imprescindible.

Tras egresar, siendo tan amplio el campo de acción del trabajo social, la pasión y la vocación confluyeron en los procesos educativos con personas adultas, habiendo logrado hasta ahora ser formadora de líderes sociales, de otros docentes, de estudiantes universitarios y actualmente, de jóvenes que cursan programas técnicos de formación para el trabajo. Lo que constituía un área de mejora 19 años atrás, se convirtió en una fortaleza, ya que desde la praxis se logró un desarrollo significativo de habilidades y destrezas para la comunicación con grupos heterogéneos y a veces muy numerosos, ganando su atención, motivación y facilitando el aprendizaje desde un enfoque constructivista y de transformación del ser.

Ahondando en esta inquietud por aportar al mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes, durante el 2019 se orientó el trabajo de grado de la maestría en psicopedagogía, hacia la formulación y ejecución de un plan de intervención educativa con estudiantes de trabajo social y psicología de una universidad, con el fin de recoger aprendizajes significativos desde lo experiencial, que sirvieran como guía para ser replicados en otros contextos formativos, ya que es evidente que los currículos de las universidades no brindan herramientas específicas para desarrollar y aprovechar adecuadamente el poder de la palabra como herramienta de transformación social, lo cual cobra mayor relevancia en profesiones como las mencionadas.

En este artículo, se ilustrará al lector acerca de esta necesidad educativa en el contexto universitario, explicando de qué se trató el plan de intervención desarrollado, cuál fue el sustento teórico que lo guio y cuáles fueron los resultados del mismo, con el fin de enriquecer la discusión académica y la práctica docente desde la responsabilidad que debería tener todo maestro en el fortalecimiento de competencias en sus estudiantes, no solo de cara a un adecuado desarrollo profesional, sino desde la formación integral, humanista y transformadora que demanda la dinámica local y global actual.

2. Contexto

Tal vez por el hecho de que la comunicación se dé cada día de forma espontánea y constante, la habituación ha logrado configurar una percepción de lo “obvio” que limita la capacidad de reflexión y análisis objetivo que conlleve un fortalecimiento consciente de las competencias comunicativas tanto en la vida cotidiana como en el campo profesional por parte de las personas adultas.

En esta línea, Vidales (2015) expone que apenas para finales de los años ochenta se estaban haciendo reflexiones acerca de la poca indagación sistemática que hasta el momento se había estructurado en torno a la complejidad del fenómeno

comunicativo, sin embargo, a partir de entonces la producción intelectual ha crecido exponencialmente máxime la aparición de nuevas formas y medios de comunicación, lo cual ha contribuido a la comprensión cada vez mayor de este campo.

Para el contexto específico del plan de intervención realizado, se analizó el proceso de comunicación tanto desde la dimensión oral como desde el lenguaje no verbal, configurando ambos elementos una competencia como tal, ya que el hecho de desarrollarlos y ponerlos en práctica, conjuntamente, establece un *saber hacer* que permite mejorar la interacción con otros tanto en el ámbito interpersonal como profesional.

En este sentido, la inquietud por el fortalecimiento de las competencias comunicativas en expresión oral, adquiere gran importancia en un contexto cada vez más globalizado y especializado en el cual la formación de las nuevas generaciones exige mayores estándares de calidad de cara a un mercado laboral altamente competitivo, siendo esta una necesidad educativa que requiere de estudio, análisis y el planteamiento de una praxis novedosa y asequible que sea replicable en diferentes contextos universitarios.

De acuerdo con Hernández, C. y De la Rosa, C. (2017), para el caso de las denominadas carreras de apoyo como trabajo social y psicología, es necesario dimensionar que su desempeño profesional requiere de un constante uso de la comunicación asertiva y eficaz, el cual se facilitaría a través de una enseñanza adecuada desde los currículos universitarios, lo cual en Colombia no ocurre, ya que dentro de lo que se contempla como competencias transversales, en la práctica se privilegia la enseñanza de la redacción y la comprensión lectora.

Al realizar el rastreo documental para la sustentación del plan de intervención psicopedagógica, se encontró que no hay registro de programas específicos orientados al fortalecimiento de competencias de comunicación oral para profesionales de pregrado y menos para estas áreas específicas.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), el desarrollo de las competencias comunicativas sí es importante y necesario, de hecho, cuenta con políticas educativas como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los estándares de calidad de lengua castellana, los cuales pretenden que se propicien espacios que fortalezcan el componente relacionado con la expresión oral y la interacción comunicativa de los estudiantes (Bohórquez y Rincón, 2018).

Estos lineamientos están estipulados para la educación básica desde transición (5 años), hasta la educación secundaria (pre y adolescencia) y media vocacional, pero para el caso de la educación universitaria no se ha establecido una ruta lo suficientemente clara que especifique que deben adelantarse procesos de formación en competencias comunicativas en expresión oral, ni mucho menos se ha contemplado esta necesidad para la formación dentro de las Ciencias Sociales y Humanas.

Apenas para el año 2008, el MEN emprendió acciones tendientes a la formulación de competencias genéricas o transversales para todos los núcleos de formación en educación superior, planteando la competencia práctica denominada “comunicación”. De acuerdo con el lineamiento, el desempeño del estudiante universitario en esta área debe dar cuenta de que: lee comprensivamente, analiza los distintos componentes de un texto, se expresa oralmente y elabora material escrito de diversos tipos y de igual forma se espera que alcance ciertos niveles de comunicación verbal y escrita en inglés. (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

“Se expresa oralmente” no describe de forma precisa lo que se espera que el estudiante logre a lo largo de su formación en el pre grado en lo que a comunicación oral se refiere, lo cual corrobora lo expuesto antes en el sentido de que los lineamientos privilegian el desarrollo de competencias en lecto escritura, lo cual ocasiona que al momento de llegar a instancias como el desarrollo de las prácticas exigidas para optar a la titulación profesional, los estudiantes vivencien situaciones de mucho estrés y ansiedad al enfrentarse a escenarios de comunicación desconocidos para los cuales no fueron debidamente preparados (Romero, 2008).

3. Sustento teórico del plan de intervención

Como marco de referencia, se seleccionaron autores que explican la importancia de la comunicación tanto verbal como no verbal, como por ejemplo el antropólogo Albert Mehrabian citado por Rincón (2010) quien llegó a la conclusión de que solo un 7% de la comunicación entre dos personas se realiza mediante palabras, un 38% se comunica mediante la voz y todos sus componentes (volumen, entonación, etc.) y el 55% restante se lleva a cabo a través del lenguaje corporal (gestos, posturas, mirada, utilización del espacio). Este aporte, al igual que los de Briz (2008) quien retoma la tridimensionalidad aristotélica del discurso, fueron fundamentales para la comprensión por parte de estudiantes y docentes de que al hablar en público no se trata de aprenderse un contenido de memoria para recitarlo ante el grupo, dejando de lado la expresión de las emociones y el adecuado uso del lenguaje corporal.

Al contrario, se trata de tener en cuenta lo planteado por Aristóteles quien incluyó tanto el *logos* (ideas), como el *pathos* (sentimientos y emociones) y el *ethos* (el “yo” del orador) como elementos constitutivos del discurso. Desafortunadamente desde el sistema educativo tradicionalista se sigue enseñando que el *logos* es el todo, lo cual genera que los estudiantes utilicen la estrategia de la memorización, aumentando sus niveles de ansiedad e inseguridad al no haber una aprehensión del contenido ni motivación suficiente para transmitirlo.

En cuanto el desarrollo de competencias, el MEN las define como un *saber hacer* en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades y lo que finalmente da cuenta de que esto se ha logrado, es el desempeño en la vida práctica.

Es desde esta definición que se logra comprender que los estudiantes universitarios constituyen el recurso humano en formación, que en algún momento hará parte de una empresa, organización, institución o emprendimiento y que por esto es imprescindible adelantar acciones desde los claustros académicos que propendan por el fortalecimiento de las competencias comunicativas en expresión oral, en particular para las profesiones en cuyo ejercicio debe interactuarse con el otro desde la relación de apoyo, como es el caso de la psicología y el trabajo social.

En esta misma línea de pensamiento Aldana (2019) remarca que el manejo adecuado de la expresión oral supone un desarrollo de habilidades comunicativas que no se dan de manera innata, por lo cual se hace necesario fortalecer esta competencia siendo perfeccionada y mejorada a través de la práctica constante con el fin de que cada estudiante se convierta en un comunicador eficaz y en un futuro, en un profesional integral y competitivo.

3.1 Principios andragógicos como guía para el fortalecimiento de competencias comunicativas de estudiantes universitarios

Teniendo en cuenta que el plan de intervención se dirigió específicamente a estudiantes universitarios, se hizo necesario ahondar en un modelo que permitiera comprender e intervenir adecuadamente las necesidades de la población joven y adulta. Fue así como se retomaron los principios que aporta la Andragogía como rama de la educación que aborda cómo se dan los procesos de enseñanza - aprendizaje con personas mayores de edad, lo cual difiere de lo que conocemos como pedagogía.⁷⁴

El concepto de andragogía es muy poco conocido en la actualidad a pesar de que no es nada reciente. De hecho, ninguno de los docentes con los cuales se interactuó en la institución educativa objeto de la intervención, lo conocía. En ese sentido, ahondar en este tema, darlo a conocer y aplicarlo, constituyó *per se* un logro del trabajo formativo realizado.

Fue poco después de la Primera Guerra Mundial, tanto en Estados Unidos como en Europa que surgieron varias ideas acerca de las características específicas de la educación para adultos, abriéndose campo este nuevo modelo que ha ido evolucionando poco a poco sin lograr aun posicionarse en contextos como el latinoamericano, en el cual la educación continúa siendo vertical, catedrática y poco coherente con las exigencias de la actual dinámica global.

De ahí la importancia de rescatar este paradigma educativo, el cual permite comprender que la educación con personas adultas tiene particularidades, ya que en etapas tempranas el ser humano requiere de direccionamiento constante e incluso de vigilancia, pero que en la medida en que adquiere mayor responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás, es capaz de afrontar con mayor madurez y autonomía su proceso de formación académica.

Uno de los estudiosos más sobresalientes del tema, es el norteamericano Malcom Shepherd Knowles (1913-1997) quien, debido a su amplia producción académica y avances, ha sido denominado como “padre de la andragogía”. Este docente la definió como “un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje” (Knowles, Holton y Swanson, 2001:3).

En el contexto latinoamericano se resalta la labor del venezolano Félix Gregorio Adam Estévez (1921-1971), quien ganó el Premio Mundial de Alfabetización Mohamed Reza Pahlavi y contó con la Mención Honorífica, UNESCO en 1967. Él fue un gran investigador e impulsor de la educación para adultos, por lo que ha sido considerado como el padre de la andragogía en Latinoamérica. (Castillo, 2018).

Los principales principios andragógicos que se retomaron para el desarrollo de esta experiencia educativa fueron los siguientes:

- El proceso de enseñanza - aprendizaje es integral, orientado al crecimiento del individuo como persona, como ente social que forma parte de una

⁷⁴ *Pedagogía* se deriva de las palabras griegas *paid* que significa “niño” (la misma raíz de pediatría) y *agogus*, que significa “conductor o guía”. Por lo tanto, literalmente, la pedagogía significa el arte y la ciencia de conducir o guiar a los niños. Knowles, Holton y Swanson (2001).

comunidad y que proyecta ser socialmente útil desde su rol profesional (autorrealización).

- El estudiante adulto es un participante activo de su proceso de formación siendo consciente del *por qué* y el *para qué* del aprendizaje, siendo fundamental el desarrollo de la motivación interna.
- La comunicación estudiante – orientador es recíproca y horizontal y de igual forma se estimula el trabajo colaborativo entre pares.
- El aprendizaje es autónomo y propositivo, no orientado a aprobar un curso sino a adquirir conocimientos y competencias para la vida y la inserción laboral.
- Los estudiantes incorporan a la experiencia formativa un cúmulo de experiencias ya vividas que deben ser valoradas e incluidas.
- El rol del docente es de orientador, quien valora a cada estudiante como persona digna de respeto y de ser escuchada, estableciendo relaciones horizontales de amabilidad, incentivando el pensamiento crítico y la formulación de propuestas.
- El proceso de aprendizaje es dinámico, enriquecedor para ambas partes y susceptible de mejora constante.

La lógica del modelo andragógico plantea cuatro fases (**necesitar, crear, implantar y evaluar**), las cuales sirvieron de guía para la estructuración y desarrollo del plan de intervención.

3.2 Andragogía y giro decolonial

Tal como lo plantean Becerra y Gil (2000), no se trata solamente de dinamizar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula, sino que se hace necesario aprovechar la andragogía dentro de la formación universitaria como modelo que propicia una nueva visión del docente como facilitador crítico y del estudiante como futuro profesional capaz de desentrañar los problemas de la cotidianidad de su país, que como en el caso colombiano, presenta múltiples situaciones políticas, sociales y económicas por resolver.

Esto hace que la aplicación de este modelo cobre mucha más relevancia para la educación superior en Colombia y remite a plantear un escenario de reflexión enmarcado en el denominado *giro decolonial*, ya que no es posible la implantación de un modelo andragógico sin la participación de docentes y estudiantes conscientes de su rol y del devenir histórico del cual hacen parte.

Para comprender de qué se trata este giro, es necesario acercarse al origen de la educación en Latinoamérica, ya que la misma ha estado permeada por los procesos de colonización caracterizados por imposiciones foráneas de carácter político, económico, cultural y religioso que inevitablemente han configurado la identidad individual y colectiva.

Según la línea de tiempo trazada por Bernal (2010), las primeras universidades en esta parte del mundo surgieron durante la época colonial (siglos XV-XIX) por iniciativa casi siempre eclesiástica. Durante la primera etapa de la colonización española, los conventos fueron autorizados para impartir instrucción a clérigos y seglares en gramática y lectura, estableciéndose un modelo netamente elitista. La formación estuvo enfocada durante mucho tiempo en preparar sacerdotes, abogados y médicos. Con el paso de las décadas se fueron ampliando los currículos para incluir áreas como el arte, las humanidades y otras ciencias.

Fue así como el modelo de la universidad colombiana se fue configurando en un intento de copiar el arquetipo medieval - castellano, el europeo occidental y finalmente el norteamericano, careciendo de una identidad propia que incluyera saberes necesarios para resolver problemáticas del contexto y que dignificara los saberes autóctonos de las culturas existentes en el territorio antes de la conquista, las cuales fueron paulatinamente desplazadas e invisibilizadas.

De acuerdo con los planteamientos de Ospina (1999), en la mentalidad del colombiano perviven los esquemas del pensamiento colonizado, atascado en ese momento histórico en el que era preciso avergonzarse de la propia identidad para adquirir una extranjera, parecerse lo más posible a los europeos y ser arribista bajo la ilusión de progreso y superioridad ante los demás. Esos esquemas coloniales permearon todas las esferas de la sociedad en el país y lógicamente el sistema educativo no ha sido ajeno a esta dinámica.

Es por esto que en las universidades sigue faltando cátedra y práctica de reconocimiento de la propia identidad, falta enseñanza sobre recuperar la confianza en sí mismo como forma de construir tejido social, falta aceptar y valorar la diversidad cultural, falta aprender a pensar por sí mismo y tomarse la palabra como instrumento de poder y de transformación social.

La responsabilidad de generar esa decolonización de las subjetividades individuales y colectivas, de alguna manera se sigue poniendo en cada gobierno de turno, pero se hace preciso que cada ciudadano y mayormente quienes tienen el privilegio del acceso a la educación, se responsabilicen del cambio de ese sistema “bancario” como lo denominó Paulo Freire (Ocampo, 2008) a ese nuevo paradigma en el que estudiante y maestro son aprendices, donde se estudia para transformar la realidad propia y ajena, donde cada sujeto es consciente de su aprendizaje y este es emancipador, donde ya no se estudia para aprobar cursos u obtener un título solamente sino que se ama el conocimiento y el poder de la palabra para ayudar a aquellos que siguen silenciados.

A partir de este marco de reflexión y análisis, comprendiendo esa relación andragógica - decolonial, se planteó el plan de intervención para fortalecer la comunicación oral desde el aula universitaria, ya que se hacía necesaria la implementación de una propuesta educativa concreta que aportara a continuar en ese proceso de *giro decolonial* en el sistema educativo, ya que se hace apremiante visibilizar esta necesidad.

4. Metodología y ejecución

El objetivo del plan de intervención consistió específicamente en aportar a la cualificación de la formación en los pregrados mencionados teniendo en cuenta que ambos forman futuros profesionales que deben estar en la capacidad de comunicarse de un modo efectivo con personas y grupos en diferentes contextos. De igual manera, se buscó sensibilizar a los actores implicados (estudiantes, docentes, directores de programa) acerca de la importancia del fortalecimiento de las competencias comunicativas en expresión oral en el marco de la formación integral y el desarrollo de competencias para la vida y el desempeño profesional.

El plan se llevó a cabo durante cuatro meses, en una universidad privada de la ciudad de Medellín Colombia, la cual cuenta con un aproximado de diez mil estudiantes. Se trabajó con docentes que voluntariamente se sumaron a la propuesta y quisieron implementar las estrategias en sus grupos de estudiantes. El enfoque psicopedagógico facilitó desarrollarlas desde el acompañamiento, la orientación y el trabajo colaborativo, evitando entrar a cuestionar o vulnerar los procesos que los

maestros ya llevaban con cada grupo. Desde esta perspectiva, se logró que todos los involucrados vislumbraran las estrategias como una oportunidad valiosa de aprendizaje y de mejoramiento personal y profesional, que para la temática tratada, no habían tenido antes.

En los pregrados mencionados de la universidad en cuestión, se cursa durante los primeros semestres una asignatura denominada *Comunicación escrita y procesos lectores I y II*, la cual se enfoca solamente en redacción, ortografía e interpretación de textos, por lo cual se logró con facilidad que tanto docentes como estudiantes comprendieran la importancia de fortalecer la comunicación oral faltante en el currículo.

Las estrategias que hicieron parte del plan de intervención fueron las siguientes:

- **Grupos focales y observación no participante:** esto permitió conocer el contexto, las percepciones de los estudiantes de diferentes semestres, recoger sus propuestas para realizar las actividades posteriores y observar cómo realizaban sus presentaciones frente a los compañeros.
- **Reuniones de sensibilización y planeación con los directores de programa y los docentes:** se visibilizaron los beneficios que reporta para los estudiantes y para la institución, el abordaje de esta necesidad educativa y se priorizaron los grupos de diferentes semestres con los cuales se trabajaría.
- **Tutorías individuales con docentes:** se les brindaron herramientas concretas para orientar los procesos de preparación, ejecución y evaluación objetiva de las exposiciones en clase. Una de ellas fue una rúbrica especialmente diseñada de acuerdo al contexto y que puede ser usada en cualquier asignatura.
- **Tutorías grupales e individuales con estudiantes:** se les brindaron pautas para el desarrollo de las tres fases del proceso (preparación de la exposición, desarrollo, evaluación). Era fundamental reforzar la motivación y brindarles conocimientos acerca de cómo hablar en público con el fin de minimizar los temores e inseguridades.
- **Actividades tipo taller:** desde el enfoque constructivista, se realizaron actividades prácticas que partían de necesidades de la vida real a las cuales los estudiantes se enfrentarán una vez sean profesionales.
- **Acompañamiento durante las exposiciones:** durante las presentaciones en público de los estudiantes se evidenció la aplicación de los conocimientos adquiridos durante las tutorías, se hicieron retroalimentaciones acerca de las áreas de mejora y las fortalezas y se llevó a cabo una evaluación conjunta con docentes y estudiantes desde un enfoque cualitativo.

5. Resultados

- Una vez ejecutado el plan de intervención con los participantes, se logró el objetivo propuesto en cuanto a contribuir a la cualificación profesional y a la formación integral de futuros profesionales, ya que adquirieron conocimientos que seguirán poniendo en práctica durante los semestres que les restan para graduarse y una vez egresen. De igual forma, se visibilizó esta necesidad educativa tan poco abordada, generando motivación en estudiantes y docentes por continuar con el proceso de fortalecimiento de las competencias comunicativas en expresión oral.
- De manera unánime, los estudiantes reconocieron que ambas profesiones requieren de habilidades que les permitan interactuar de forma eficaz con

diferentes grupos desde el mismo período de práctica, requiriendo formación y acompañamiento para lograrlo.

- Los docentes manifestaron que no cuentan con herramientas suficientes para implementar diferentes actividades de expresión oral en el aula, siendo la exposición la que más utilizan, la cual no siempre cumple con el objetivo de dinamizar el conocimiento. Es por esto que valoraron significativamente el apoyo psicopedagógico, ya que les permitió orientar a sus estudiantes de manera adecuada sin tener que limitarse a calificar la memorización de un contenido.
- Al implementar una rúbrica especialmente diseñada para los ejercicios expositivos, tanto docentes como estudiantes contaron con una herramienta tangible que era casi un paso a paso de cómo preparar y desarrollar adecuadamente la exposición teniendo en cuenta aspectos no contemplados antes como la preparación y el trabajo en equipo, el desarrollo temático, la elaboración de las diapositivas, el manejo del público, la expresión verbal y el uso adecuado del lenguaje corporal.
- Durante las exposiciones los estudiantes manifestaron que la rúbrica había sido una guía demasiado importante para aprender cómo hablar en público de una manera mucho más profesional e incluso, la usaron para otras clases en las que debían presentar oralmente sus trabajos.
- En medio de las exposiciones los estudiantes aprendieron que ser buenos comunicadores supone ser buenos oyentes, ya que lo más común era que durante estas actividades escucharan poco a sus compañeros, reflexión a la cual llegaron ellos mismos.
- Realizar retroalimentaciones tendientes al mejoramiento conjunto entre compañeros, rompió barreras comunicativas y la renuencia a hacer críticas por la creencia de que se hieren susceptibilidades. Al contar con la rúbrica como guía para todos, se dio el espacio de hacer observaciones objetivas sobre fortalezas y áreas de mejora, lo cual representó un gran avance de autonomía en los estudiantes.
- La tutoría individual con estudiantes permitió abordar aspectos esenciales como el nerviosismo y la inseguridad, el uso de distractores o muletillas, la coherencia del discurso y la elaboración adecuada de diapositivas. Se constituyó en un espacio para conocer al estudiante de cerca y para valorar sus experiencias al hablar en público, ya que tendían a enfocarse en ideas negativas como “me dijeron que no servía para esto” o “cuando me paro al frente se me olvida todo”.
- Fue muy gratificante que al final los estudiantes manifestaran que creían que no les gustaba hablar en público, pero al adquirir los conocimientos necesarios, descubrieron que es cuestión de práctica, adecuada orientación y una disposición individual para enfrentar los temores y para creerse capaces de hacerlo bien.
- Las estrategias evaluativas fueron de tipo formativo, procesual y de carácter cualitativo lo cual permitió establecer un diálogo con estudiantes y docentes apuntando al empoderamiento personal y grupal para la apropiación de los aprendizajes. Así, se propiciaron espacios para el intercambio de percepciones y sugerencias que involucraron no solo lo cognitivo, sino también los aspectos emocionales y relacionales. Se comprendió que la evaluación no es vertical, ni unidireccional, ni centrada en el maestro, sino que puede ser participativa.
- Se resalta la apertura y disposición de los docentes frente al proceso, ya que en el ámbito universitario donde se cuenta con muchas titulaciones y bastante

trayectoria profesional, fácilmente se cae en la creencia de que no hay nada nuevo por aprender o que el método propio de enseñanza es el mejor.

6. Conclusiones

- El fortalecimiento de las competencias comunicativas en expresión oral de los estudiantes de pregrado, sobre todo de los de Ciencias Sociales y Humanas, constituye un campo de estudio y de acción educativa muy poco explorado; se hace necesario continuar su abordaje desde la comprensión de cómo se da en un contexto determinado para así proponer nuevas formas de enseñanza – aprendizaje que impacten esta necesidad educativa.
- Para lograrlo, es necesario que los docentes se capaciten en el modelo andragógico, ya que implementando estrategias *pedagógicas* como si de la etapa escolar se tratara, no se logran los niveles suficientes de autonomía y motivación que se requieren para fortalecer las competencias comunicativas.
- Los currículos de psicología y trabajo social en Colombia no apuntan al fortalecimiento de estas competencias, lo cual no da cuenta de la formación integral que los estudiantes de estas carreras deberían recibir en aras de convertirse en profesionales competitivos, cuyo desempeño sea acorde a las necesidades cada vez más complejas del contexto.
- Adentrarse en este modelo requiere formación, pero también un acompañamiento psicopedagógico constante, lo cual visibiliza otra necesidad educativa en el contexto universitario colombiano: los docentes requieren orientación, apoyo y actualización didáctica para llevar a cabo su rol de la forma más acertada posible, para así poder trascender el enfoque tradicional de la cátedra academicista y descontextualizada.
- Los egresados universitarios que manejan adecuadamente la comunicación verbal y no verbal, son profesionales con mejores posibilidades de insertarse laboralmente, ya que, desde los mismos procesos de reclutamiento de recurso humano, se realizan entrevistas en las cuales las pruebas de expresión oral son muy valoradas asumiéndose que quien no se comunica de forma adecuada, no tendrá un alto rendimiento o productividad. Campo (2011).
- Se hace necesario continuar sensibilizando a estudiantes y docentes acerca de la importancia de generar estrategias de expresión oral desde el aula, a través de las cuales se facilite el empoderamiento personal a la hora de preguntar en público, de exponer puntos de vista diferentes, de debatir y de cuestionar dejando de lado la timidez y la inseguridad que son barreras de la comunicación en el contexto académico. Sería muy enriquecedor que los docentes llevaran un registro tipo bitácora que diera cuenta de los avances de cada grupo a través de las diferentes actividades, incentivando la auto evaluación desde el inicio y la retroalimentación continua.
- Este proceso conjunto debe llevarse a cabo de forma sistemática a lo largo no solo de un semestre, sino de toda la formación de pregrado, para lo cual se requieren lineamientos más claros por parte del Ministerio de Educación Nacional y el compromiso de las instituciones educativas.
- Desde el enfoque constructivistas, las actividades tipo taller constituyen una herramienta eficaz para lograr el fortalecimiento de diferentes competencias, ya que los adultos aprenden cuando pueden experimentar y cuando el aprendizaje se centra en la resolución de problemas concretos. Es así que se genera la motivación y el disfrute necesarios para lograr los objetivos.
- Otras estrategias que los docentes pueden implementar en el aula con el fin de fortalecer las competencias comunicativas son: Discusiones, paneles, conversatorios, juegos de roles, coloquios, diálogos de grupo, estudios de

caso, entre otras. Se trata de dinamizar los contenidos y de no limitarse a la exposición como único recurso (Dueñas, 2017).

- Comunicar en público supone no solamente dominar un contenido temático, sino que requiere también de la habilidad para poner en juego los aspectos verbales y no verbales como la voz, la dicción, la fluidez, el volumen, el ritmo, la claridad, la coherencia, la emotividad, la argumentación, entre muchos otros. Tanto docentes como estudiantes requieren comprender este conjunto de aspectos y fortalecerlos desde la cotidianidad de sus interacciones.
- Es preciso reforzar el uso del lenguaje técnico, ya que hace parte de la formación de excelencia y la tendencia es a que se haga uso de lenguaje coloquial sin profundizar en el significado de los términos o pronunciando de manera inadecuada los extranjerismos, lo cual le resta credibilidad y profesionalismo al discurso. De igual forma, para el caso de las diapositivas, se debe seguir trabajando en la implementación de las normas APA para citas y referencias, ya que es un aspecto que se les dificulta a los estudiantes.
- Las estrategias del plan de intervención fueron adecuadas, novedosas e implementadas desde un enfoque constructivista y andragógico, lo cual las valida como aptas para ser aplicadas en otros contextos universitarios en Colombia y Latinoamérica para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en expresión oral de estudiantes de pregrado e incluso de posgrado de diferentes programas académicos.

Esta experiencia aportó grandes gratificaciones tanto personales como profesionales, a pesar de que como en todo proceso educativo, se dieron dificultades y limitaciones como situaciones coyunturales en la dinámica universitaria que no permitieron abarcar a más grupos, el no haber podido estructurar una planeación desde el inicio del semestre que incluyera a otros docentes, la falta de acompañamiento por parte de los directores de programa, entre otros asuntos más operativos que se sortearon en el camino.

Aun así, los resultados obtenidos y los aprendizajes construidos, constituyen un gran aporte académico y experiencial para otros docentes en términos de seguir en la senda de la deconstrucción del pensamiento colonial en las universidades, ya que es urgente que desde el aula se fomenten nuevas formas de verse a sí mismo y a los demás desde el empoderamiento personal, el rescate del poder de la palabra hablada, el respeto por la diferencia y la escucha activa, el entendimiento de que el maestro no es el portador de la verdad, el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo en equipo, la madurez, la responsabilidad y la corresponsabilidad y tantos otros elementos que nos hacen falta para lograr construir una sociedad diferente, con más sentido de pertenencia, con una verdadera identidad propia, con mejores ciudadanos y formas más positivas de ser y estar con otros.

Referencias

- Aldana, L. (2019). *Programa psicopedagógico para mejorar el desarrollo de la expresión oral en las estudiantes del 1º grado b del nivel primario en la i.e. n° 10110* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/3672/BC-TES-TMP-2473.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becerra, G., y Gil, R. (2000). "Pedagogía vs. Andragogía, consecuencias de la aplicación de ambos modelos en la educación universitaria". *Revista de la facultad de farmacia*, vol. 38 pp. 39-42.

- Bernal, A. (2010). “La universidad colombiana, desarrollo histórico”. *Paideia Surcolombiana*, vol. 1(15), pp. 39-56.
- Bohórquez, A., y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* (Tesis de maestría). Recuperado de:
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2345/1/TGT_995.pdf
- Briz, A. (2008). *Saber hablar*. Bogotá, Colombia: Distribuidora y editorial Aguilar.
- Campo, M. (2011). *¿Por qué los profesionales no comunicamos mejor?* Barcelona, España: RBA libros S.A.
- Castillo, F. (2018). “Andragogía, andragogos y sus aportaciones”. *Voces De La Educación*, vol. 3 (6), pp. 64-76.
- Dueñas, F. (2017). *Rutas de éxito: retos de la educación para adultos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Hernández, C. y De la Rosa, C. (2017). “Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras”. *Apuntes de Psicología*, vol. 35 (2), pp. 93-104. ISSN 0213-3334.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía, el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ocampo, J. (2008). “Paulo freire y la pedagogía del oprimido”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, núm. 10, pp. 57-72. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.
- Ospina, W. (1999). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rincón, J. (2010). “La importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza”. *Ingeniería Solidaria*, vol. 6 (10), pp. 113-120.
- Romero, A. (2018). *Las habilidades comunicativas en la formación profesional de los estudiantes de enfermería y su importancia en las prácticas clínicas* (Tesis de especialización). Recuperado de:
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/20052/RomeroPe%3%B1a%20AmandaMilena2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vidales, C. (2015). “Historia, teoría e investigación de la comunicación”. *Comunicación y sociedad*, no. 23. pp. 11-43. Recuperado de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n23/n23a2.pdf>



Building confidence through culturally sustaining spaces for teachers and students

Christopher Milk Bonilla⁷⁵

Texas State University, San Marcos
Texas, USA

<https://orcid.org/0000-0002-5606-317X>
cmilk@utexas.edu

Brenda Rubio⁷⁶

New Mexico State University, Las Cruces
New Mexico, USA

<https://orcid.org/0000-0003-0673-0074>
brerubio@nmsu.edu

Luz Alvarez-Sims⁷⁷

Austin Independent School District, Austin
Texas, USA

<https://orcid.org/0000-0003-3966-8406>
luz.alvarez-sims@austinisd.org

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2744>

DOI : 10.25965/trahs.2744

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

⁷⁵ Ph. D. Adjunct Professor in Curriculum and Instruction, Cultural Studies, Bilingual and ESL Education. Dr. Milk Bonilla specializes on building community and teacher leadership around bilingual and Latinx education. He received his degree in Cultural Studies in Education from the University of Texas Curriculum and Instruction Department. He currently teaches preservice elementary teachers ESL instruction. He has published articles on bilingual teacher and community leadership development around critical issues in Latinx education. He has led workshops on how to integrate the community into educational programs, improve home-school relationships and community educational leadership development. He combines his knowledge of community organizing and instructional theory and practice to promote more inclusive Latinx community-based educational leadership.

⁷⁶ Dr. Rubio is an assistant professor in School of Teacher Preparation, Administration, and Leadership at New Mexico State University. Dr. Rubio specializes in building community-based educational Latinx leadership and critical program assessment. She received her degree in Educational Policy and Planning from the Educational Leadership Department at the University of Texas, Austin. She has published articles on developing critically conscious bilingual teachers, community-based educational leadership and culturally revitalizing approaches to bilingual/bicultural education. She has assessed medical programs, newcomer high schools and community colleges in her efforts to promote, foster and develop more equitable schooling systems for Latinx students across all educational disciplines.

⁷⁷ Luz Alvarez-Sims has served as a bilingual elementary and secondary educator for 12 years. She received her master's degree in Curriculum and Instruction from the University of Texas at Austin. She currently teaches 4th grade dual language, serves as a mentor to pre-service teachers, and serves as a teacher for Academia Cuauhtli. Her main focus in the classroom is to implement a social justice curriculum that builds community and amplifies the voices and identities of her Latinx students. Luz has presented on the topics of identity and implementing social justice curriculum at the Cosecha and ¡Adelante! Conferences for bilingual educators.

Abstract: We share the testimonio of Linda, a Mexican American teacher that participates in and creates culturally sustaining schooling spaces. Linda describes these spaces as learning environments where her Mexican American students can safely share their cultural identities. Basing her knowledge on her own experience growing up as a Mexican American in the United States school system, she shares how culturally sustaining spaces build student and teacher confidence. The authors describe her testimonio as a decolonial Chicana theory that integrates culturally sustaining embodied and academic learning.

Keywords: cultural identity, culturally sustaining pedagogy, Mexican American schools, testimonio

Resumen: Compartimos el testimonio de Linda, una maestra mexicoamericana que participa en y crea espacios para sustentar cultura. Linda describe estos espacios como ambientes donde sus estudiantes mexicoamericanos pueden compartir su identidad cultural sin riesgo. Basando su conocimiento en su propia experiencia como mexicoamericana educada en el sistema escolar de los Estados Unidos, comparte cómo estos espacios fomentan la confianza en sus estudiantes y en sí misma. Los autores describen el testimonio de Linda como una teoría chicana descolonial que integra el aprendizaje académico en lo culturalmente duradero.

Palabras clave: escuelas mexicano estadounidenses, identidad cultural, pedagogía de sustento cultural, testimonio

Résumé : Nous partageons dans cet article, le témoignage de Linda, une enseignante américano-mexicaine qui participe et crée des espaces scolaires culturellement durables. Linda décrit ces espaces comme des environnements d'apprentissage où ses élèves mexicains américains peuvent partager en toute sérénité leurs identités culturelles. En basant ses connaissances sur sa propre expérience en tant que Mexicaine- Américaine ayant grandi dans le système scolaire nord-américain, elle explique comment des espaces culturellement durables renforcent la confiance des élèves et des enseignants. Les auteurs décrivent son témoignage comme une théorie de décolonisation *chicana* qui intègre l'apprentissage académique dans le culturellement durable.

Mots clés : identité culturelle, pédagogie culturellement durable, écoles mexicano-américaines, témoignage

Resumo: Compartilhamos o testemunho de Linda, uma professora americana descendente de mexicanos, que cria e atua em espaços escolares culturalmente sustentáveis. Ela descreve esses espaços como ambientes de aprendizagem nos quais os alunos americanos descendentes de mexicanos podem compartilhar suas identidades culturais com segurança. Usando sua própria experiência como aluna americana descendente de mexicanos no sistema escolar dos Estados Unidos, ela explica como os espaços culturalmente sustentáveis desenvolvem a confiança dos alunos e professores. Os autores descrevem o *testimonio* de Linda como uma teoria chicana de descolonização que integra o aprendizado acadêmico e o irrefutável aprendizado culturalmente sustentável.

Palavras chave: identidade cultural, pedagogia culturalmente sustentável, escolas México-americanas, testemunho

Culturally sustaining pedagogy exists wherever education sustains the lifeways of communities who have been and continue to be damaged and erased through schooling (Paris & Alim, 2014)

In our lives as educators, we have attended multiple professional development courses focused on identity and diversity in the classroom. In talking with fellow educators of color, it is a frequent theme that through their schooling they felt unseen, their home language was undervalued, and their home experiences went unacknowledged. We can think of many instances in which teachers of color state that it was not until college that they felt their identity was recognized or valued. It is no surprise that this is the case, given that US schooling has embedded oppressive structures in place, such as scripted curriculum and standardized testing (Tondreau & Rumberger, 2016), that frequently require students to leave their identity at the door as they walk into classrooms (Urrieta, 2009).

Such was the case for Linda (pseudonym used to protect her identity), a Mexican American teacher, who went through schooling in Texas and California, and who frequently struggled to affirm her cultural identity in school. It wasn't until she enrolled in her teacher preparation program that she was able to value her cultural identity in an academic space which would further influence her decision to become a bilingual educator. Her lived experiences of exclusion and the struggle to find spaces in which she could be her true authentic self, influence the pedagogical choices she makes in creating a classroom space that is culturally sustaining and affirming (Jimenez-Silva & Luevanos, 2017). As a result of this, Linda makes a conscious effort to value the identity and home knowledge of the students in her classroom as a key element of her praxis. We describe these efforts as her ability to create a culturally sustaining space in her classroom.

Through this article, we explore how Linda's experiences as a Mexican American in school influenced her decision to pursue a career in bilingual education. We delve into her personal and family history in order to connect how her lived experiences have translated into the choices she makes as an educator. Through her story, we gain insight on the struggles faced by many teachers of color and Mexican American students today. Linda recalls instances of exclusions and microaggressions that devalued her identity in school which in turn fuel her desire to create culturally inclusive spaces in her classroom. The way she describes her life and teaching reminds us of Anzaldúa's (1987) description of exhibiting and living a *mestiza consciousness*, or having the ability to live, thrive and teach intentionally in two contrasting social worlds. Linda applies this consciousness to culturally sustaining instruction (Jimenez-Silva & Luevanos, 2017), with her life a bridge between how she teaches and why she is culturally inclusive. We explore how her experiences have led her to seek similar spaces as an educator and have led her to collaborative work within a culturally sustaining out-of-school program for Mexican American students in Austin, Texas. Finally, we delve into the ways her teacher's story has impacted the relationships she has cultivated with preservice teachers and how it continues to impact the relationships she builds with her students and families. Linda's story reminds us of ways that teachers' past experiences shape the personal and professional decisions made in everyday classrooms and the impact they have on Mexican American students today.

Integrating our life experiences into our teaching

In this article, we use decolonial, Chicana and culturally sustaining theory to describe how Linda's life experience-based teaching is an important approach to challenge colonial pedagogies. Decolonial theorists Maldonado-Torres (2017a) and

Mignolo (2018) describe life experience-based thinking as an important decolonial step in integrating one's own lived experiences with how one lives in this world. For both theorists, Western colonial thought has harmed colonial subjects in advocating for a separation of thought from one's lived experiences. For Maldonado-Torres (2017b), this separation comes in the form of the separation of the concepts of 'consciousness' and 'human' - a perspective that forces people to separate their abstract thoughts about what it means to be human from their experiences with the material human condition. Thus, if we are to decolonize our thinking from this mindset, it is important to teach a humanizing pedagogy which reinscribes human lived experiences in one's work with people.

Mignolo (2018) describes this mind-body separation as an ability to separate one's thoughts from the horrors of colonization. For inspiration in recombining mind and body, he draws from border thinkers like Anzaldúa (1987) who describe ways to promote embodied knowledge. Embodied knowledge is knowledge that is connected to the body and to the oppression that the body is experiencing. Viewed from this perspective, when Linda grounds her teaching in her life experiences of being colonized in schools as a Mexican American, she is reinscribing her embodied knowledge of this oppression into her teaching to imagine decolonial approaches to teaching her own Mexican American students.

Chicana feminist argue that Mexican American women embrace embodied knowledge because social forces put them in a position where they are forced to think about their material conditions in order to survive. For instance, Anzaldúa (1987) argues that Mexican American women have learned to live in multiple, contradictory social worlds because they have to. On one hand, they are raised in home cultures in which families teach them the importance of valuing Mexican American family traditions, languages and knowledge, but when they go to a US school, they are forced to learn a White culture that not only teaches them competing values, but often devalues and subjugates home languages, cultures and knowledge. As *mestiza* women, a Mexican term that denotes someone who is from mixed indigenous and European ancestry, they not only learn to live and thrive in both worlds, they learn to live with competing values, traditions and perspectives on the world. In order to do this, women develop what Anzaldúa terms a *mestiza* consciousness, an identity which allows them to unite two different social identities which are oppositional in nature. These consciousnesses are in opposition because dominant, whitestream identities displace other identities, languages and perspectives by imposing a hegemonic monocultural and monolingual perspective of the world on students who go through the US school system.

Mexican American teachers in US schools thus face a dilemma in which they are mandated to impose whitestream schooling on other Mexican American children, a cultural imposition which did them socioemotional and academic harm (Abril-Gonzalez, 2018). The problem is that US teacher preparatory schools do not teach *mestiza* perspectives in schools nor offer educational alternatives that help students develop culturally pluralistic identities. *Mestiza* teacher educators have started to address this issue by calling for teacher preparation systems and approaches to teacher education that address these multiple identities (Palmer, Cervantes-Soon, Dorner, & Heiman, 2019; Prieto, 2013).

Specifically, *mestiza* perspectives on bilingual teacher education center on two important concepts. First, that teachers teach a subjugated community in a US school system (Dolores Delgado Bernal, 2001). Second, that schools impose a monocultural identity on all students instead of supporting students affectively and academically to have confidence in themselves, their diverse families and their individual abilities

(Jackson, 2006). *Mestiza* teacher preparation approaches include discussing the importance of pedagogies of the home with teachers and how to include home funds of knowledge in the classroom (Dolores Delgado Bernal, 2001). They also call for critical reflection of pre-service teachers' own lived experiences of US schooling that offer a safe emotional and academic space for students to make connections between their home knowledge, school efforts to displace or value this knowledge and the impact this had on their own identities, self-confidence and academic motivation (Prieto, 2013). In order to combat colonial cultural displacement, *mestiza* teacher educators emphasize the need for Mexican American teachers to make connections with their own lived experiences as Mexican American students in schools, especially when it comes to promoting home cultures, languages and identities.

In order to specifically address pedagogical methods that integrate home cultures and schooling, we draw from culturally sustaining pedagogical theory to describe Linda's work in the classroom. Paris and Alim (2014) have described culturally sustaining pedagogy as an approach to teaching that explicitly promotes cultural pluralism by sustaining students' home cultures. This includes instructional approaches that help students make connections between what they learn at home and what they learn at school and building student-teacher relationships that support students' socioemotional, cultural and academic development (Jimenez-Silva & Luevanos, 2017).

At the same time, researchers underline the importance of supporting teachers both to unlearn what has been imposed on them by prior schooling and support emotional and cultural healing as they work through the pain of reliving how they survived US schooling (Coulter & Jimenez-Silva, 2017). As a *mestiza* with oppositional identities, Linda describes how she uses the contradictory experiences she has lived to heal from her own colonial schooling and build culturally sustaining relationships, pedagogies and spaces with her Mexican American students.

Educator Testimonios

This research was conducted using *testimonio* research methods (Ashmawi, Sanchez, & Carmona, 2018; D Delgado Bernal, Burciaga, & Flores Carmona, 2012). As a method that privileges the lives of the marginalized, *testimonio* research asks participants to share their story as a political act that validates marginalized life experience and knowledge. As researchers, we developed a three-year collaborative relationship with Linda in Academia Cuauhtli before we asked a group of eight teachers, including Linda, to go through the *tesimonio* process of reflecting and sharing about their lived experiences as part of our research.

The authors (Chris, Brenda and Luz) met Linda as university coordinators of Academia Cuauhtli. Academia Cuauhtli is a Saturday out-of-school education program in which Austin public school teachers use critical arts-based pedagogies to help Mexican American 9 and 10-year old children to explore their cultural identities, home cultures and civic activism. We are critical participant researchers whose aim is to collectively construct knowledge with community and educator partners to work together to facilitate the education of the students. Central to our relational research approach is getting to know program participants and to work collaboratively to use our collective knowledge and life experience in our work (Torres & Reyes, 2011). Thus, it is important to share all our life stories and find ways to integrate this knowledge into our work with the students and into our research.

With this in mind, we used *testimonios* with our staff, teachers, families and community members to capture both their motivations for their work in Academia Cuauhtli and as a platform to discuss how we should educate the students. *Testimonios* (Ashmawi et al., 2018) are a culturally responsive oral history research method which encourages participants to share their life experiences both privately and in focus groups as a way to respond to salient issues, in this case facilitating Mexican American cultural identity exploration with bilingual/bicultural students. As a form of knowledge production, *testimonios* are seen as an important method in which individuals from oppressed communities speak back to oppressive social systems by sharing their stories with people they trust (Kolar, 2015). Within Chicana (D Delgado Bernal et al., 2012) and indigenous research (Wise, 1995), *testimonios* have a history of addressing coloniality and colonial institutions. At a local level (Abril-Gonzalez, 2018), they are used to share with other oppressed individuals that they are not alone and that there exists a shared lived experience of oppression. When *testimonios* are published, they are used as a method to speak to dominant communities in order to share about oppressive conditions that is either unknown or ignored by the dominant population (Kolar, 2015). Either way, *testimonios* are political texts whose aim is to fight colonial lived conditions.

Brenda, Chris and Luz have personal stakes in participating in knowledge construction about educating Mexican American children in the United States. Brenda's perspective as a critical educational researcher grew from her personal experiences as a Mexican, immigrant woman raised along the U.S.-Mexico border and experiencing the coloniality of Mexican American schooling in the United States first-hand and as an educational program evaluator. Brenda is an assistant professor in educational leadership with a background in program evaluation and development. Chris' perspective is based on his life histories growing up as an Ecuadorean American in the United States and the son of a bilingual educator. He has experienced US colonial schooling as a student, bilingual teacher of primary school and the father of bilingual/bicultural teenage children. Chris is an adjunct professor in a teacher's college and teaches university students preparing to be teachers. Luz's perspective is based on her experiences growing up as a Mexican American in US schools, is the daughter of a bilingual educator, and has twelve years' experience as a bilingual teacher serving diverse students in K-8th grade. She is currently an elementary bilingual educator in Texas, serves as a cooperating teacher for pre-service teachers, and focuses on creating and implementing a culturally sustaining curriculum.

We conducted Linda's initial *testimonios* between October 2016 through February 2017. The purpose of the *testimonios* were to capture her personal and professional experiences as a bilingual/bicultural educator as well as any perceived impact Academia Cuauhtli had on her praxis. The findings from these interviews pointed to life experiences as a primary source of critical consciousness and teacher development. The data was analyzed using qualitative data analysis software using codes generated from *testimonios*, including community rootedness, schooling and identity. Linda then gave critical feedback to these findings during the summer of 2020. For instance, during her initial interviews, she described the importance of safe spaces in her teaching, but as we discussed this article, she clarified and defined these spaces as culturally sustainable spaces. Based on a combination of written drafts and shared conversations, we then collaboratively wrote this article.

Linda's Childhood: Learning the Importance of Inclusion on the Border

Linda was born and lived her early years in a United States-Mexico border town and grew up with a Mexican American identity. Currently, as a teacher of Mexican American children, her reflections on the different ways in which her family, city culture and schools either supported her in her bilingual identity or made her feel excluded as a Mexican American in the United States drive how she integrates cultural identity in her classroom. Her sense of social inclusion or exclusion in different social spaces had a tremendous impact on her sense of belonging, self-confidence and academic ability. This in turn motivated her to make sure that in her own classroom space, her students felt included and supported in their own identity formation as Mexican Americans in the United States so that they know and are confident that they can learn.

Linda is a first-generation, Mexican American, born in a border town in West Texas. Her father obtained a university degree in Mexico and began working as a sales representative for a company that relocated him and his wife to the United States side of the border. She shared fond memories of regularly crossing the border to visit extended family and to spend time with her cousins and maternal grandmother, who was an elementary school teacher.

Linda pointed out that both literal and figurative border-crossing (Anzaldúa, 1987) were a common occurrence. Within her family, it was common for her to speak both languages, visit family on both sides of the border and to discuss events that took place in both countries. She credits her parents as being her first and most important teachers. She is thankful to them for making her proud of being both bilingual and bicultural.

She, however, was not always aware of it, "I don't know that I ever realized that I was speaking two languages." This was first brought to her attention after a friend's father asked her a question in Spanish and corrected her for responding in English. This made her more cognizant of her language use. She did not see this as a negative. Rather, she felt it important that, from an early age her family discussed injustices with her and made her think about the nuances of growing up with two cultures. Her father, for instance, would remind her that the fact that she was a lighter-skinned member of the family, or *güera*, gave her certain privileges that darker-skinned members like him did not experience.

For instance, she remembers one particular moment when her dad highlighted pointed out how much more courteous a waiter was to her than to him. At first, she didn't want to believe this was due to skin tone, but as she started to pay attention to how people treated each other and learned about colorism, she became more aware of her privilege as a light-skinned Mexican American in both U.S. and Mexican society. She gives her parents credit for teaching her to be sensitive to these kinds of discriminations. At the same time, this insight fueled her desire to be inclusive of others as she saw the impact of this exclusion on people close to her.

She was not immune to this feeling of exclusion. She herself often felt excluded. For instance, when she visited her family in Mexico, she remembers the pain of not feeling Mexican. It wasn't that anyone ever said she wasn't Mexican, but a subconscious sense of not belonging that no one ever talked about. "I felt I had to prove my Mexicanness. *No naci en Mexico, pero soy mexicana, mis raíces vienen de allí* (I was not born in Mexico, but I am Mexican. My roots are from there.)."

In schools, the social stigma of being Mexican in the U.S. was particularly strong. Linda was enrolled in English-only classrooms but remembers the excitement she felt after seeing an English as a Second Language (ESL) classroom when she was in third-grade:

Just the fact that they were speaking Spanish [in an ESL class], I thought that that was so awesome! And it was so exciting, and I remember going to recess that day and telling my friends, ‘Oh did you know that in that class they get to talk Spanish! Isn’t that so cool?’ And they said, ‘Oh you don’t want to be in that class. That class is for the Mexicans.’ [I thought], ‘Oh, well, I am Mexican...’ I was so proud and excited about it and then I felt like I had to hide [who I was].

This is a moment that Linda admits had a lasting impact on her identity. She internalized the idea that being Mexican and speaking Spanish was ‘bad’ and increasingly focused on fitting in by assimilating. She shared another time when was asked in an assignment to name her favorite artists and favorite food. Instead of answering ‘Luis Miguel and *tamales*,’ Mexican icons, she responded with ‘Boyz II Men and pizza’, the dominant stereotype of what White, middle-class children should answer at that point in time.

She also felt contention when it came to her name. Linda shares her mother’s name, Linda, so her family would call her by her middle name, Jenifer, to avoid confusion. In school, however, her first name just did seem quite right. For instance, most of her teachers were white and commonly mispronounced ‘Linda’. But it was more than that. “There was just something about the name that didn’t fit me in that space because I would look around and I would see different [girls with my middle name] and they were blonde-haired, blue-eyed... I don’t know, it felt different.” She often felt so excluded in US schools that not even her name felt appropriate in that space.

Her name was just the tip of the iceberg though. She rarely mentioned her family at school and often felt she had to leave her family at the door of the classroom. Her teachers rarely asked her about her family, and if they did, they were expecting a different answer than the one she could give them. For instance, when teachers asked students at the beginning of the year what they did over summer vacation, the students who raised their hands shared about going to the beach, going to New York or going to Europe. The only summer stories she felt she could share were staying home and going to Mexico now and then to play with her cousins. This did not feel like the right answer. “Everything as a kid guided you towards being mainstream white.”

She remembers her parents telling her: “Venimos a este país para darles a nuestros hijos una oportunidad, pero no quiero que se lo olviden de dónde vienen [We came to this country to give our children an opportunity, but I don’t want them to forget where they came from].” She continues to hear versions of this when talking to her own students’ families. Yet Linda feels that when Mexican American students enter the classroom the subconscious message they receive is to forget who they are, what their families taught them and become mainstream white.

As a Mexican American growing up in White schools, Linda failed to receive an education which encouraged her to examine or accept her cultural roots. In particular, she remembers the sense of never fitting in and not feeling like schools were a place for her. There were moments where this led to a crisis in academic confidence and a feeling of being lost in US schools. She does not want her own students to feel like this.

With this in mind, Linda has focused on cultural inclusion in her classroom by building positive relationships with her students and intentionally including the family and cultural knowledge of all her students in her teaching. Linda spends extra time with students during recess or in small groups to get to know them and promote positive relationships partly because she remembers all those times that teachers failed to build a relationship with her.

For Linda, the key to building this relationship is getting to know about her students' families and letting them know how much their familial and cultural knowledge is valued in her classroom. She asks students to do family homework in which students have to learn about their families and share this knowledge with their peers in the class. She then often uses this family knowledge to teach social studies or language arts, explicitly letting her students know how important this family knowledge is.

She feels that these assignments not only communicate the importance of this knowledge, but help the student learn about him/herself and develop a strong personal identity that is based on a sense of valuing where they come from. None of this is possible unless Linda has a strong relationship with the student so they feel they are safe in the classroom and can comfortably share about themselves. For this reason, inclusive relationships are cornerstones for the culturally sustaining spaces she builds in her classroom.

Culturally sustaining schooling spaces to explore cultural identity

One of the main reasons that Linda entered the teaching profession was because in teaching she found a safe space to be herself. Linda described these safe spaces as places where you can be your true authentic self without feeling you have to assimilate to a specific culture. Having experienced US education as a child, and adolescent, she realized that there were few areas within schooling institutions that allow Mexican Americans to explore their diverse identities and that encouraged them to be self-assured and risk-free learners. In her own schooling experience, it wasn't until she entered a school of teacher preparation that she found a space that supported her own cultural exploration. As she has reflected on these schooling spaces, she has found that they describe culturally sustaining pedagogies (Jimenez-Silva & Luevanos, 2017). Thus, she has made sure to provide culturally sustaining spaces for her students and made sure to find safe spaces for herself as a teacher as well.

She learned the importance of having culturally sustaining schooling spaces by experiencing a variety of unsafe spaces. Around the time that Linda was entering middle school, her father's job was relocated to California. She described middle school as a difficult time in her life, another instance where she felt overly concerned about fitting in. In school, she was placed in a remedial track, known by the students as the "Mexican track." This track consisted of a group of courses in which teachers partnered poor curriculum and teaching with low expectations for the students. For example, her math teacher gave her the 'least likely to work in McDonald's award.' Today, she can't help but wonder what that teacher thought of the rest of the students.

Once she moved into high school, she was able to move up into the advanced placement, or pre-college track, courses that were academically more rigorous and more engaging. Most of her peers in her advanced placement courses were usually white, with the Mexican American students still segregated in a remedial track. There weren't any particular moments in high school that stood out. For the most

part, she described her teachers as nice, though she could not recall the names of any who played a crucial role in her development during this time.

College would prove more difficult, though she eventually found her home in the education department. Her initial experiences though, were more trying. Throughout most of her life, her father had stated that Linda would be attending the 'best college' and become a doctor. This was the expectation that helped her push through to try and figure out the college and financial aid application process in high school. With a career as doctor in mind, Linda attended a state college in California a few hours away from her home where she majored in pre-medicine. This was a difficult experience partly because she felt homesick. On top of this, the singular focus on academics with little student support or relationship-building made her question her fit as a university student.

In her second year, Linda was struggling with her pre-med courses so she began considering alternatives. She also started helping out in the classroom of her mother, who had just become a bilingual dual language elementary teacher. Linda had not grown up with dual language programs so she was amazed by her mother's work in which she prioritized students' Spanish language development and inclusion of Mexican culture in her classroom. "I saw myself in my mother's students and thought how awesome it was that these programs existed... that was an important moment for me because I realized I wanted to be in these programs, I wanted to do this work."

Soon after, Linda transferred to a four-year university, California State University Sacramento (CSUS) and decided to obtain a teaching degree. This was also a difficult move for her and Linda gives a lot of credit to her successful transition to the equity coordinator at CSUS, who Linda speaks of as her mentor. An equity coordinator is the person at the university whose job it was to ensure that students of color and other first-time university students had the tools to succeed at their institution.

Linda's mentor at CSUS was the first educator she spoke of with great excitement and admiration. Linda explained that in addition to making her feel welcomed, the coordinator introduced her to the Bilingual-Multicultural Education Department, provided the resources and supports she needed to complete the application requirements, guided her through the enrollment process, helped her secure both financial assistance and job placement, and provided ongoing mentorship throughout the entirety of her teacher preparation. "I just remember really clinging onto her that first year there."

She was also pleasantly surprised by the student demographics in the program, "I loved it. People of color everywhere; Oh my gosh this is beautiful, my people!" Furthermore, Linda declared that she was relieved that she did not need to take any of the basic teacher preparation courses. Instead, she took bilingual education courses which forced her to examine her own identity, her multilinguistic background and their impact on her schooling. Linda felt that these classes validated her culturally isolated experience in schools growing up by helping her realize that she was not alone in this experience. Most of the Mexican Americans in her classes shared a similar experience. "It was like being told that you are not crazy for having felt excluded."

But these classes were more than just sharing schooling experiences. "CSUS built safe spaces for me to learn how to teach and then I was asked 'How are you going to build that for your students?'" Thus, CSUS bilingual education classes were centered on her exploring her identity, allowed her to explore instructional approaches to teaching bilingually and biculturally and then motivated her to create her own approaches to support the academic and affective cultural development of her future

students. It was this experience of both being accepted for who she was and learning how to accept others that convinced her that teaching was the job for her.

This approach to instruction was further strengthened by Linda's early teaching experiences. When she began teaching in California, she was hired at a dual language middle school where she joined a group of teachers that shared a commitment to create safe cultural spaces for their students. "While teachers taught academic objectives, we aligned in our desire to not be focused on the standards. We were focused on the students." On top of that, she felt supported as a teacher and was motivated to explore her professional, academic and cultural identities through professional developments, collaborative teaching and supportive administration. After four years of teaching at this school, she knew that schools could provide both safe spaces for students and their bilingual teachers.

When she moved to Texas, she realized that this disposition among teacher wasn't the norm. At her new school, "It was packet, packet, packet (pre-packaged groups of worksheets). We had to teach the same curriculum and make sure the students were able to answer the right way. I didn't feel I had that safe space to challenge and bring in the curriculum I was used to." Despite this environment, she created a safe space for her students behind closed doors and taught the packets when observed or assessed. She then sought a new campus where she felt more welcome to push her teaching and create positive spaces for her students.

At her new school, she was given the freedom to create her own curriculum and teach the children in a way that centered their cultural experiences. Furthermore, she was encouraged to find resources and spaces off campus which supported her in her efforts. One of these spaces is Academia Cuauhtli, the Saturday Academy that focused on creating spaces for Mexican American students to explore different aspects of their culture. She has also joined writing instructional academies and university graduate programs that shared a similar approach to teaching. They all find different ways to create learning spaces for students that support students' cultural and academic identities. "I'm always looking for those spaces. I had Cuauhtli and that allowed me that cultural space. Other spaces give me other kinds of freedom to explore other ways to support my students in their academic journeys."

She does this work highly cognizant that schooling institutions are still not set up to support Mexican American students. US schools, including schools she has worked in, are highly segregated and more often than not push Mexican American into schooling programs that are focused on narrow white-dominant objectives with low academic expectations (Valenzuela, 1999). There is a constant push for a standardized curriculum that might meet the needs of certain segments of a white, middle-class population, but leaves anyone who learns differently or who does not have access to this curriculum outside of school with a significant disadvantage (Tondreau & Rumberger, 2016). The advantage of her current school is that when she suggests more culturally inclusive curriculum and instructional approaches, other teachers generally are willing to get on board with her and she thus feels supported to create these spaces and challenge oppressive district policies when necessary.

Another activity that she finds particularly fulfilling is hosting students who are learning to be bilingual teachers, or pre-service teachers. On one hand, she sees hope as they learn to create safe culturally sustaining spaces of their own. She finds that they are eager to explore their own teacher identity and create spaces for the students to explore their identity. She finds it also gives her wiggle room to try new teaching practices that the pre-service teachers themselves either bring up or are eager to explore. She tells her other teachers at her school "This is what I'm working

on with them, so let's try this too." As she reflects on the joy of working with pre-service teachers, she feels she is honoring her university mentor who did such a great job of making her feel welcomed at the university while at the same time showing her how to be successful in that environment. "It feels like I'm passing on the torch."

Ultimately, she appreciates both the space her current school gives her to teach and the other spaces she finds off the school campus. She says that thanks to this combination of spaces, "I feel supported so I can breathe and go back to what I know in the classroom." She has experienced other schools and wonders what would happen without her safe spaces. "If I was in another space, I don't know if I would still be teaching."

Linda has found that by facilitating her students' cultural explorations, she is able to address the lessons that her life history has taught her. For these reasons, in her teaching she focuses on creating a learning environment where her students feel included and helps them develop a sense of confidence in their own personal and cultural sense of self.

Thus, during the first few weeks of school every year, she teaches an identity unit to her fourth graders in which they read books that highlight different Mexican American identities. She then asks them to both emotionally respond to the stories and share their own experiences. Through this thematic unit, she emphasizes the diversity of their identities and the importance of accepting and learning to appreciate each other.

This culturally sustaining approach to her instruction is based on her own experience growing up as a *mestiza* on the border and rarely being accepted in schools for who she is. She credits her first and most important teachers, her parents, for giving her the confidence and the space to explore and accept her own identity. She also credits her university mentor as showing her how an educator can create a space within schooling that allows bicultural students to flourish. By having her own students explore their own identity, she makes sure that they have this space too.

Exploring Mexican American Cultural Identity in Culturally Sustaining Spaces

Linda describes her pedagogy as creating a culturally sustaining space for her Mexican American students to explore their own cultural identities as a central part of their learning. Her perspective aligns with both Chicana (Prieto, 2013) and decolonial (Maldonado-Torres, 2017b) theorists in that she thinks of her teaching as integrating both academic aspects of student development and the affective, embodied, cultural knowledge that students bring into the classroom. She is intentionally drawing from the human lived experiences of her students in order to engage with and promote a holistic, humanizing education.

Linda's perspectives engage with decolonial projects (Maldonado-Torres, 2017a) in that she draws from her own decolonial lived position to promote a decolonial attitude in her pedagogy. For both Maldonado-Torres (2017a) and Mignolo (2018), decoloniality is not a method, but rather an attitude that intentionally takes a social position within society. This contrasts to on-going colonial projects which continue to take a European position that divide humans into 'developed' humans and 'developing' humans. Whether these European positions are geopolitical regions or racialized populations in an urban environment, White Europeans and their epistemic practices continue to be the standard for what is human and non-

Europeans are populations that need to be developed in order for them to embrace their humanity (Maldonado-Torres, 2017b). In embracing a Chicana position with *mestiza* epistemologies, Linda is intentionally taking a decolonial pedagogical attitude whose aim is to embrace all children's humanity by centering her teaching in her own experiences as a non-European 'other' growing up in the United States.

Linda adds to these decolonial discussions on knowledge production by intentionally creating a form of teaching that centers Chicana epistemologies while reflexively relating it to decolonial examinations of knowledge production. As Mignolo and Walsh (2018) elucidate, decolonial knowledge production centers relationality - that is it recognizes that the relationships through which knowledge is produced is just as important as the process itself. Chicana (Torres & Reyes, 2011) and indigenous (Wilson, 2008) researchers have emphasized the important relationship between positionality, axiology, epistemology and methodology. In other words, researchers and educators must recognize that their approach to producing knowledge is made in relation to their position in the world, how they produce knowledge and how they value that knowledge.

As Maldonado-Torres (2017b) points out, coloniality intentionally disrupts these connections in the search for objectivity and secularism. Decolonial knowledge production on the other hand must reexamine the relationship between position and how one values and produces knowledge. Linda, in reflectively examining the role of knowledge production in her own life, examines how her position has changed throughout life and how that has impacted how she has viewed the importance and production of Mexican American knowledge. In response, she has centered a form of teaching which integrates students' own lived experiences and a reflective and discursive approach to producing knowledge with her students.

For instance, Linda does extensive pedagogic work to help her students explore and be proud of their personal and cultural identities through her teaching. She begins the school year by having the students talk and explore their identities by sharing about family traditions and histories. These lessons teach writing skills, critical thinking skills and build affective relationships within the classroom. "You can create curriculum with super-structured anchor charts that teaches children how to write a particular kind of essay but the students aren't going to remember that. They are going to remember when you invited their parent to participate in an activity with them. They are going to remember the relationships and *ambiente* (learning environment) you are creating."

These are not just academic lessons for Linda, but rather civics lessons that integrate careful discussions about supporting everyone's affective development. While she and her students are engaged in these lessons, she intentionally works on students' socioemotional and critical thinking skills so that students can learn the importance of valuing everyone's cultural identities in her classroom and develop the affective skills to support each other and build one's own academic and social confidence. This includes team-building games, learning to express one's emotions and making explicit connections between different families' cultural traditions and histories and the way students feel about themselves and each other as students and members of cultural communities.

It is particularly important for her students to share thoughts and feelings about the languages they speak at home. Since she has both monolingual English and bilingual Spanish students, she spends extra time discussing and exploring the connection between one's language and one's cultural identity, and the importance of respecting and valuing both Spanish and English. When Linda teaches about language and identity in her classroom, she is helping her students reflect and engage with their

own family's knowledge as well as make connections between who they are and the knowledge they produce.

She recognizes that the relational and cultural sustaining support that she provides to her 9-year-olds is just as important for adults who are preparing to be teachers. She finds it difficult to imagine adults guiding students in their cultural identity development if they have not been exposed to and gone through their own process of cultural identity exploration. "You have to know yourself to teach others – be proud of who you are in order to help students build confidence and to be inclusive of all their identities."

Having grown up in a society and school system in which cultural identity displacement can lead to a disengagement from schools and learning, Linda prioritizes cultural identity development in her teaching. Yet she also knows that identity exploration is an on-going process for herself as a teacher and actively seeks out culturally sustaining spaces to explore her own Mexican American identity and her other professional and personal identities. Most teacher professional development spaces emphasize teacher technique or pedagogical theory in isolation. Instead, Linda actively seeks to integrate her own affective understandings of what is needed to teach her students with academic conversations about pedagogy. She concludes:

I started this process through a teacher preparation program that acknowledged who I was, that really solidified my sense of self... but it is a continual process that unfortunately does not happen in most educational spaces... I am constantly looking for those spaces where you are valued and the issues that matter to your community are valued... that support teachers on a reflection piece that integrates your educational experience and who you are.

References

- Abril-Gonzalez, P. (2018). *Recuerdos, Expresiones y Sueños en Nepantla: Identity Journeys through Spoken, Written, and Artistic Testimonios*. (Ph. D.), University of Colorado, Boulder
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: the new mestiza = La frontera* (1st ed.). San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Ashmawi, Y. P. E., Sanchez, M. E. H., & Carmona, J. F. (2018). Testimonialista Pedagogues: Testimonio Pedagogy in Critical Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1).
- Coulter, C., & Jimenez-Silva, M. (2017). "Introduction". In: C. Coulter & M. Jimenez-Silva (Eds.), *Culturally Sustaining and Revitalizing Pedagogies* (pp. 1-16): Emerald Publishing.
- Delgado Bernal, D. (2001). *Learning and living pedagogies of the home: The mestiza consciousness of Chicana students*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5).
- Delgado Bernal, D., Burciaga, R., & Flores Carmona, J. (2012). *Chicana/Latina testimonios: Mapping the methodological, pedagogical, and political*. *Equity & Excellence in Education*, 45(3).

- Jackson, L. G. (2006). "Shaping a Borderland Professional Identity: Funds of Knowledge of a Bilingual Education Teacher". *Teacher Education and Practice*, 19(2), 131-148.
- Jimenez-Silva, M., & Luevanos, R. (2017). "Culturally Sustaining Pedagogy in Action: Views from Inside a Secondary Social Studies Teacher's Classroom" In: C. Coulter & M. Jimenez-Silva (Eds.), *Culturally Sustaining and Revitalizing Pedagogies: Language, Culture, and Power*. Emerald Publishing.
- Kolar, F. (2015). "El testimonio de Rigoberta Menchú: discurso y debate". *Iberoamericana*, 15(59), 173-177.
- Maldonado-Torres, N. (2017a). "Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude". *South African Journal of Psychology*, 47(4).
- Maldonado-Torres, N. (2017b). *On the Coloniality of Human Rights*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114.
- Mignolo, W. (2018). *Decoloniality and Phenomenology: The Geopolitics of Knowing and Epistemic/Ontological Colonial Differences*. *The Journal of Speculative Philosophy*, 32(3).
- Mignolo, W., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality : concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Palmer, D., Cervantes-Soon, C., Dorner, L., & Heiman, D. (2019). *Bilingualism, Biliteracy, Biculturalism, and Critical Consciousness for All: Proposing a Fourth Fundamental Goal for Two-Way Dual Language Education*. *Theory into Practice*, 0.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). "What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward". *Harvard Educational Review*, 84(1), 101-124.
- Prieto, L. (2013). "Maestras Constructing Mestiza Consciousness Through Agency within Bilingual Education". *Journal of Latino/Latin American Studies*, 5(3).
- Tondreau, A. L., & Rumberger, A. T. (2016). *Scripted Curricula and Restricted Identities: The Realities of Teachers and Students in an Audit*. *English Record*, 67(1).
- Torres, M., & Reyes, L. V. (2011). *Research as praxis: democratizing education epistemologies*. New York: Peter Lang.
- Urrieta, L. (2009). *Working from within: Chicana and Chicano activist educators in whitestream schools*. Tucson: University of Arizona Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: indigenous research methods*. Black Point, N.S.: Fernwood Pub.
- Wise, R. T. (1995). *Native American Testimonio: The Shared Vision of Black Elk and Rigoberta Menchú*. *Christianity and Literature* (Autumn).



Hay día después de la noche: una experiencia de ideación suicida entre un maestro y un estudiante universitario

There is a day after the night: suicidal ideation of a college student: an experience of an educator

Santa Magdalena Mercado Ibarra⁷⁸

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)
Ciudad Obregón, Sinaola, México

ORCID 0000-0002-4417-0736

mmercado@itson.edu.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3063>

DOI : 10.25965/trahs.3063

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: Se analiza la experiencia interna de un profesor universitario ante el caso de ideación suicida de un estudiante con el propósito de compartir acciones inmediatas que pueden ser aplicables, así como la identificación de indicadores de riesgo. El saber ser del propio maestro no ha recibido suficiente atención, es decir el autocontrol emocional, empatía, autoestima, habilidades sociales, el manejo constructivo de sus propios temores, y si bien se muestra con gran disposición, no se tiene la certeza de cómo actuar ante la declaración abierta de la decisión de quitarse la vida por parte de un estudiante y no sabemos cómo evitar un desenlace fatal. No nacemos entrenados para enseñar a otros a amarse a sí mismos por sobre todas las cosas, si no nos amamos primero, y nos tratamos con la dignidad que merece cada ser humano, por el solo hecho de ser humano.

Palabras clave: vulnerabilidad, ideación suicida, inteligencia emocional, maestro, alumno

Résumé : L'expérience personnelle d'un professeur d'université face aux idées suicidaires d'un étudiant est analysée, ici, afin de partager les actions immédiates mises en œuvre, éventuellement applicables, ainsi que l'identification d'indicateurs de risque. La connaissance de soi chez l'enseignant, c'est-à-dire la maîtrise de soi émotionnelle, l'empathie, l'estime de soi, les compétences sociales, la gestion constructive de ses propres peurs, n'a pas été suffisamment prise en compte et même s'il se montre tout disposé à bien faire, il n'est pas certain que sa réaction sera la plus adaptée, si un étudiant lui déclare ouvertement qu'il va se suicider et qu'il saura comment éviter une issue fatale. Nous ne sommes pas nés formés pour apprendre aux autres à s'aimer eux-mêmes par-dessus tout, si nous ne nous aimons pas nous même en premier, et que nous ne nous traitons pas avec la dignité que mérite tout être humains, justement parce qu'il est... humain.

⁷⁸ Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México, Referente Institucional ante la RED Internacional ALEC.

Mots clés : vulnérabilité, idées suicidaires, intelligence émotionnelle, enseignant, élève

Resumo: A experiência interna de um professor universitário no caso de ideação suicida de um estudante é analisada, a fim de compartilhar ações imediatas que possam ser aplicáveis, bem como a identificação de indicadores de risco. O conhecimento do Ser sobre o professor não recebeu atenção suficiente, ou seja, autocontrole emocional, empatia, auto-estima, habilidades sociais, a gestão construtiva de seus próprios medos e, embora ele se mostre com grande disposição, não sabe como agir bem. diante da declaração aberta da decisão de se matar por um aluno e não sabemos como evitar um resultado fatal. Não nascemos treinados para ensinar os outros a se amarem acima de todas as coisas, se não nos amamos primeiro e nos tratamos com a dignidade que todo ser humano merece, apenas por ser ... humano.

Palavras chave: vulnerabilidade, ideação suicida, inteligência emocional, professor, aluno

Abstract: The internal experience of a university professor in the case of a student's suicidal ideation is analyzed in order to share immediate actions that may be applicable, as well as the identification of risk indicators. The teacher's knowledge of being has not received enough attention, that is, emotional self-control, empathy, self-esteem, social skills, the constructive management of his own fears, and although he shows himself with great disposition, he does not know how to act well. Given the open declaration of a student's decision to kill himself and we do not know how to avoid a fatal outcome. We are not born trained to teach others to love themselves above all things, if we do not love ourselves first, and we treat ourselves with the dignity that every human being deserves, just for being... human.

Keywords: vulnerability, suicidal ideation, emotional intelligence, teacher, student

Introducción

“Jamás serás maestro...si tus ojos son dos látigos
permanentemente dispuestos para el castigo visual,
si tus nervios explotan mil veces al día.
Si tus frases, en vez de caricias, son púas que arañan,
si necesitas un arsenal de gritos para tus combates diarios”
Autor anónimo

Hace varios años me sucedió una situación que me marcó para siempre como maestra de nivel universitario y por supuesto como persona y esta es mi historia, misma que es compartida con el objetivo de analizar dicha experiencia interna ante el caso de ideación suicida de un estudiante a fin de reflexionar sobre las acciones inmediatas que pueden ser aplicables, así como la identificación de indicadores de riesgo.

Caso “A” (Ausente). A inicios de semestre, entré al aula saludando con entusiasmo, pues realmente me alegra sobremanera conocer a los nuevos alumnos con los que compartiré meses de mi vida, percibí que era un grupo participativo, exigente en el saber, focalizado en el aprendizaje, apliqué una técnica grupal para conocer a mis alumnos y a la vez se conocieran entre ellos, en el que cada uno se ponía de pie, decía su nombre, pasatiempos y un objeto persona o animal con el que se identificaran por sus características. La actividad fluyó de manera amena, los alumnos aplaudían al final de cada participación, hasta que llegué con un alumno al que me referiré “A” de “ausente” pues esa fue la primera impresión que me causó, lo digo con respeto y cariño pues cada que lo veía me daba esa impresión y a la vez experimentaba ternura. “A” dijo que se identificaba con la “noche”, y al preguntarle porqué, dijo que prefería no decir, y respeté esa decisión.

Suelo ser muy puntual en mis clases, y en ese grupo no fue la excepción. Noté que “A” llegaba casi siempre tarde, aproximadamente 15 min después de iniciada la clase, se metía en total silencio al salón, y lo hacía con tal sigilo que en ocasiones entraba al aula, sin haberme dado cuenta en que momento entró. A veces yo pensaba que “A” me observaba cuando yo estaba de espaldas y ahí aprovechaba para entrar. Jamás le pregunté por qué llegaba tarde, algo dentro de mí me decía que dejara fluir las cosas y así lo hice. En las clases posteriores empecé anotar que “A” se recargaba en la mesa de trabajo como si estuviera dormido, sin embargo, me daba cuenta de que no lo estaba pues contestaba una que otra pregunta que yo hacía al grupo relacionada con los temas que estaba explicando en clase, y pensé que esa era su forma de aprender mejor.

Y así, siguió el semestre, sentado en esa mesa, casi siempre solo, ponía su mochila en el pupitre contiguo como dando a entender que no quería que se sentara nadie ahí. Y en efecto, nadie se sentaba con él. Luego entonces me di cuenta que esa conducta de recostarse era más y más frecuente al grado que ya no contestaba las preguntas, empecé a preocuparme, pues tuve la sospecha de que se quedaba materialmente dormido, y al verificar, era cierto...estaba profundamente dormido. Empecé a plantearme varias hipótesis, y una de ellas era que “A” trabajaba por la noche y dado que le interesaba la clase, hacía todo su esfuerzo por asistir a clase, sin embargo no le estaba sacando provecho al aprendizaje. Seguí impartiendo la clase sin despertarlo, el resto de los alumnos al principio mostraban cierta actitud de rechazo, algunos hacían “bromas inocentes sobre A”, a lo cual les pedí respeto, cuando “A” estaba despierto le hacía preguntas de la clase, y sí las contestaba, tratando de reforzarlo, para que se motivara en los trabajos en equipo hablé con varios de sus compañeros para que lo incluyeran y así sucedió...poco a poco el grupo

entendió que entre todos buscaríamos apoyarlo, no solo a “A” sino a compañeros que se hubiesen atrasado en algún tema en particular.

Un día “A” se quedó completamente dormido, y al final de la clase, ya que todos se habían marchado, lo desperté y le dije que me sentía con inquietud por su conducta, y que si requería algún apoyo podía decirme y yo vería cómo buscar los apoyos. Jamás imaginé lo que iba a escuchar ese día.

De repente vi que a “A” se le rodaron las lágrimas, una tras otra sin parar, y me mantuve ahí sin decir nada, acompañando su sentir, sin interrumpir, sin preguntar y en ese escenario, “A” dijo: “me quiero morir, hace tiempo que me duermo deseando no despertar nunca” (A-M. Chavez, comunicación personal, febrero del 2018).

Al escuchar eso experimenté escalofrío y una profunda tristeza, sabía que algo estaba pasando con “A”, sin embargo, nunca pensé que “A” presentaba ideación suicida.

Toqué brevemente y de la manera más respetuosa posible su hombro. Me dijo:

...trabajo en una tienda todos los días para poder pagar mis estudios, también pago mis gastos, vivo en casa de mis papás, a nadie le importo de mi familia, cuando llego a mi casa, siempre llego con la ilusión de que me pregunten como estoy, cómo me fue...en cambio, cuando llego, escucho solo el silencio de mis pasos, me acerco a la cocina, me preparo un sándwich o lo que haya traído de la calle, me siento a comer solo y sigo escuchando mi propia voz, al fondo escucho a mis padres y como cada día, no se han dado cuenta que llegué, con mis hermanos...es la misma historia. Tengo varios meses que terminé con mi novia...más bien, ella me terminó y no la culpo, pues soy un desastre y medio, [silencio largo] pero la extraño muchísimo [silencio largo y se le ruedan las lágrimas] hace un año, salí tarde de mi trabajo, quería ahorrar el costo del taxi para pagar un examen extraordinario, pues reprobé tres materias y quería recuperar una de ellas, era noche y me fui caminando a la casa , empecé a sentir mucho miedo pues había poca gente en la calle, seguí caminando y de repente en un espacio baldío, salieron dos personas, me agarraron, me metieron en una especie de cuarto abandonado, no vi sus caras, pero eran hombres, por más que quise defenderme, no pude y me violaron, pensé que me iban a matar y en ese momento pasaron por mi cabeza tantas imágenes, que se me borraban del dolor horrible que estaba sintiendo...luego se fueron corriendo y ahí me dejaron. No sé cuánto tiempo me quedé ahí en el suelo, aunque traté de entender lo que me había pasado, no pude, me sentí avergonzado y muy lastimado, cuando ya me sentí con un poco de fuerzas, me puse la ropa y seguí caminando a la casa. Ese día me hubiera gustado, que al menos ese día, alguien se diera cuenta de que yo había llegado. Cuando llegué estaban viendo televisión, entré, saludé y solo uno de mis hermanos me vio de reojo, me fui directo a mi cuarto, me cambié de ropa, tiré a la basura la que traía y me acosté, no pude dormir bien por varias semanas, todavía no logro hacerlo y de esto nunca le dije nada a nadie de mi familia ,ni a mi novia ni a nadie...sigo viviendo porque estoy vivo, como porque tengo que comer, pero no disfruto lo que como, no me sabe a nada la comida, sigo

trabajando porque no quiero ser una carga más, vengo a la escuela porque es el momento en el que logro olvidarme un momento lo que me sucedió y como me siento, es el lugar en donde escucho mi nombre, escucho que me hablan, que me preguntan cosas, y siento que existo (Chávez, 2018).

Me dijo que se disculpaba por quedarse dormido a veces en mi clase pero que no podía tener los ojos abiertos, me dijo que iba a dejar de venir a mi clase pues lo único que sabía hace unos meses es que quisiera dormir y no despertarse jamás.

Me quedé escuchando con mucha atención, observé que su rostro estaba levemente más tranquilo, como si una gran carga la hubiese dejado un momento a un lado.

Le pedí permiso para buscarle apoyo profesional, le pregunté acerca de quiénes eran sus amigos y me dijo que no tenía amigos, le di mi número de celular para que se comunicara cuando lo necesitara y le pedí que siguiera en mi clase.

A lo cual me dio las gracias y se fue. Los siguientes días me sentí ansiosa por “A”, cada día que llegaba a clase me sentía tranquila de verlo y de darle noticias de los apoyos profesionales que había conseguido, a los cuáles yo misma lo acompañé. Y así fue transcurriendo la clase, poco a poco se fue integrando, y fui testigo de cómo poco a poco se fue literalmente devorando los libros completos, me marcaba para pedirme le recomendará más libros, poco a poco se fue empoderando, ahora en la clase era “A” quien proporcionaba literatura novedosa a sus compañeros, y en el examen final sacó 92 de calificación. Concluyó el semestre, ya no contestó mis mensajes.

Después supe que “A” abandonó la universidad, le marqué, pero no contestó, también abandonó el proceso terapia, pregunté a sus compañeros por él y me comentaron que se había ido a trabajar a otra ciudad, que era lo último que supieron de él. Le mandé un correo hablándole sobre el gran potencial que él tenía, que la noche es el preludio del día y que sí había día para él...que sí había vida.

Ya no supe más de “A”, nunca contestó...hasta que el año pasado, me llegó un mensaje que decía:

Sí hay luz después de la oscuridad, sí hay día después de la noche...quizás jamás usted maestra se dará cuenta de lo importante que fue esa mano en mi hombro, su interés al dejar todo ese día para quedarse un momento conmigo, esa noche pensaba en suicidarme y el recuerdo de su mano en mi hombro me detuvo, quiero que sepa que estoy bien y seguiré así...muchas gracias (Chávez, 2018).

Comprendí que “A” retomó su vida, que decidió alejarse del ambiente en el que estaba, que “A” necesitaba escuchar su nombre en labios de otras personas, y sentir que sí existía, entendí lo grande que son unos minutos dedicados a nuestros estudiantes, una palmada respetuosa en el hombro, comprendí que no sabemos las historias que traen auestas y que como maestros jamás debemos juzgar; sin duda, seguimos siendo figuras significativas, comprendí la relevancia de la actitud de los compañeros de clase y la mediación que tenemos que hacer para generar ambientes de respeto total, tanto que podemos incluso contribuir a hacer una diferencia entre la vida o la muerte, dignificando al ser humano independientemente del escenario en el que se encuentre.

Ante esta convocatoria me puse hace unos meses en contacto con “A”, le pedí autorización para hablar de la historia que compartimos, con el propósito de que le

podiera ser de utilidad a otros maestros y estudiantes, le hablé de la confidencialidad de sus datos personales, para lo cual respondió que sí lo autorizaba.

Transitando de la práctica a la teoría

Muchas veces a los maestros nos ocurren muchas cosas, experiencias prácticas, y al verlas reflejadas en la teoría podemos darnos cuenta del sustento que tienen, por ejemplo, de acuerdo a la UNESCO existen 4 pilares de la educación que se refieren a orientaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida como el aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser para la formación de los nuevos ciudadanos. Aprender a conocer consiste en la capacidad para apropiarse del conocimiento de manera responsable y consciente, el aprender hacer tiene la finalidad que la persona haga frente a diferentes situaciones y a trabajar en equipo, el aprender a vivir juntos o a convivir hace énfasis en la comprensión del otro, para prepararse para tratar conflictos respetando los valores (Delors, 1996).

Esto traducido a la experiencia interna del maestro cobra gran relevancia, pues de forma cotidiana se ha dado énfasis a los métodos, recursos didácticos, programas estudio del maestro, sin embargo, el saber ser no ha recibido suficiente atención. La mayoría de los profesores admite que ha tenido dificultades en su práctica educativa debido a la falta de su buen manejo de emociones, falta de empatía, motivación, estrés y baja autoestima, a pesar de ello muestra disposición de buscar opciones de solución, aunque no sabe cómo hacerlo (Hernández, 2017).

Sin duda el instrumento fundamental de todo maestro, es su persona, siendo un reto diario el observarse a sí mismo, sus propias reacciones y sentimientos, resultando una experiencia confrontadora de primer nivel, en donde a veces se despliegan sacrificios, que, con el paso del tiempo, te das cuenta que valen la pena.

Los maestros, los médicos, enfermeras, trabajadores sociales, los abogados y todas aquellas profesiones en el que la relación humana es el eje de la actividad, no es posible disociar la relación interpersonal de la relación profesional. La interacción que se establece es de trascendencia, debido a que el propósito es la solución de problemas propios en la vida, todos estos profesionales presentan invariablemente cierto estilo de personalidad a través del cual filtran actitudes hacia el alumno en el caso de los maestros, hacia la institución y hacia la vida en un sentido general (Ayala, 1998).

El profesor como persona significativa en la formación positiva y negativa del alumnado

Gracias a la necesidad de conocer con mayor profundidad el intercambio social entre maestro y alumno durante el proceso formativo, se han recuperado varias teorías psicológicas, entre ellas la psicología sociocultural de Vigotsky, el cuál plantea que si se quiere saber por qué los profesores y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran (Covarrubias y Piña, 2004).

Muchas veces los profesores nos preguntamos hasta dónde llega nuestra responsabilidad con el alumno, dónde está la línea que te indica que debes detenerte en ese proceso formativo de vida, sin embargo, hay autores que hacen diversos planteamientos al respecto.

Por ejemplo, hay quienes proponen que el papel del profesor cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos, sino también en el aprendizaje de la socialización que registrará el alumno a través de las relaciones afectivas, por lo que la acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad (García-Rangel, García-Rangel y Reyes, 2014; Medina, 2015). Por mencionar algunas investigaciones, Galbo en 1989 (citado en Domagala-Zyks, 2005) encontró que el 45% de los jóvenes israelíes consideran una persona significativa a su profesor debido a que representan el mismo sistema de valores que ellos; siendo importantes por el apoyo emocional que reciben y la ayuda para la resolución de problemas.

Por otra parte, Garzón-Rodríguez (2018) se obtuvo que, en la evaluación docente hecha por los alumnos, califican la relación interpersonal docente/alumno, de la siguiente manera: el 48% del alumnado menciona que su profesor es cordial, el 10% que la escucha es recíproca, 15% la relación es de igual a igual; sin embargo, el 27% plantean que hay “distancia y autoritarismo”.

Mientras que Ariza-Hernández (2017) señala que el docente que interviene en el proceso de formación debe potencializar una adecuada interacción entre la emoción y la cognición para regular las emociones y así permitir el crecimiento intelectual y emocional de sus estudiantes, ya que la relación maestro-estudiante debe estar impregnada de la parte afectiva, de la generación de sentimientos positivos como la alegría, el buen humor, el respeto, la cordialidad, la fraternidad.

Por otro lado, Chaira (2014) en su estudio menciona que la mayoría de los estudiantes participantes concuerdan con que las actitudes que adopta el profesor durante el proceso formativo impacta positiva o de forma negativa en sus vidas.

En México, en una encuesta realizada por García-Rangel, García-Rangel y Reyes (2014) a 343 estudiantes de educación media superior, indican que la forma de ser y motivación de los profesores dentro del aula influye en su desempeño un 69%, la edad del profesor un 9%, los conocimientos del profesor un 15%. Por último, sobre los docentes que establecen lazos afectivos con sus alumnos, se determinó que no hay disposición por parte del personal docente en propiciar una relación de confianza y amistad con sus alumnos, ya que sólo el 26% de los estudiantes mencionó haberlo logrado.

No obstante, debe analizarse la contraparte, ¿cuáles son las actitudes y conductas que muestran los profesores que impactan de forma negativa a sus estudiantes, incluso al grado de querer desertar de su carrera universitaria? El ser selectivo, el trato despersonalizado, rasgos autoritarios, resistencia a la innovación, rigidez para corregir o modificar conductas, acciones impunes (Funes, 2017).

En un estudio realizado en España en el que participaron 167 de alumnos se encontró que las acciones negativas de los maestros influyen en el desempeño personal y por tanto en el académico generando toda una serie de consecuencias tanto directas (participación, rendimiento académico, etc.) como indirectas (implicación con la carrera, relación futura con otros profesores, etc.) en el alumno (Miller, 2008; Shelton, 2003; citado en Celdrán y Escartín, 2008).

Es irrefutable la relevancia del aspecto emocional del profesor y su impacto positivo o negativo en la vida de los estudiantes, sin embargo, ¿cómo impactan los sucesos de vida de los estudiantes en la experiencia interna del maestro?, ¿qué maestro no se ha sentido en algún momento de su vida desfallecer porque no sabe qué hacer y cómo reaccionar ante situaciones que le suceden con sus alumnos y que nada tienen que ver con conceptos, constructos, números, cálculos, propiamente dicho? Sino que

tienen que ver con la vida misma, y para lo cual no fuiste entrenado, y actúas en un primer momento por instinto de protección de la vida misma.

Es aquí donde cobra sentido el constructo de inteligencia emocional del docente vs ignorancia emocional; Goleman (1995) hace referencia a que entraña competencias de gran complejidad humana como, a) la conciencia de sí mismo, es decir la capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y dando nombre a nuestras propias emociones, b) la autorregulación o control emocional, que implica manejar nuestras emociones a favor y que no interfieran, c) motivación, es decir, tener claras nuestras preferencias para ser eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos, d) empatía o sensibilidad de percibir los sentimientos de las personas, d) habilidades sociales, o interpretación adecuada de las situaciones para interacciones funcionales.

Estas capacidades nos dirigen a otros constructos por demás interesantes como lo es la buena autoestima y el autoconcepto, la percepción y valoración que se tiene de sí mismo condicionan el equilibrio psicológico, la relación con los demás y su desempeño en la vida en general. El autoconcepto del profesor cobra relevancia pues influye indirectamente en el autoconcepto que el estudiante tiene de sí mismo. Los profesores que albergan sentimientos positivos hacia sí mismos tienden a aceptar a los demás con más facilidad. El docente con alto sentimiento de eficacia, seguridad en su actuación y baja ansiedad, favorece en los alumnos al desarrollo de percepciones positivas respecto a sí mismos y sobre los compañeros (Martínez, 2003).

Existen dos razones por la que el docente debería tener ciertas habilidades emocionales debido a que tiene un impacto pues el alumno aprende y desarrolla habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones. A su vez el profesor es capaz de desplegar los recursos necesarios para resolver mejor los eventos estresantes y manejar de manera más funcional las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con la familia, los compañeros de la escuela o de sus trabajos, estas son habilidades de afrontamiento.

En un estudio sobre el perfil del buen docente, se obtuvo que es central el valor humano de la figura docente, la actitud positiva, motivadora y calidad humana, no solo las capacidades intelectuales (Pastor de Jones 2017, Martin, 2019). En la investigación de Garzón (2014), se encontró que tanto estudiantes como el coordinador académico consideran que los docentes no son conscientes de los conflictos generados por actitudes como la soberbia, de abuso de autoridad y falta de diálogo con los estudiantes.

En este contexto, la comunicación eficaz entre el docente y el estudiante es indispensable para poder positivamente avanzar en el proceso formativo, no solo incluye la comunicación verbal sino también la comunicación no verbal. Los estudiantes ya no solo quieren que les transmitan conocimientos, también demandan como se los transmiten es decir que se establezcan relaciones humanas, actitudes, facilitadores en la interacción comunicativa (Cantillo, 2014). La comunicación no verbal cobra importancia debido a que pone el énfasis en su aplicación al desarrollo de la empatía y la asertividad, como fundamentos de la comunicación auténtica (Rulicki y Cherny, 2007).

En la investigación de Cantillo (2014) sobre el uso del lenguaje no verbal en docentes universitarios se encontró que el uso del lenguaje no verbal del profesor tiene implicaciones de forma tal que las miradas y las manos como acompañantes de la palabra en todo el proceso educativo, representan una posibilidad para capturar la

atención, motivar, y hacer que el estudiante se sienta incluido y por tal razón nace el deber de formar parte de la clase (Jiménez, Ayala y Erver 2012).

Temores de los docentes

¿Por qué el maestro se cuida tanto de no cruzar esa línea entre lo profesional y lo personal? Sahili (2010) refiere que el docente experimenta algunos temores como la invasión de sus espacios, temor a la discrepancia con los alumnos, saber que él tiene una mala didáctica, teme a la ruptura de la disciplina que lo lleve a tener que realizar aclaraciones que pueden ser estresantes tanto para los alumnos y a el mismo, así como a ser mal evaluados por los alumnos, puede sentirse invadido psicológicamente, teme a la discrepancia con los alumnos con respecto a sus ideas, al trabajo grupal, al recibir una retroalimentación negativa o que los alumnos no participen en las dinámicas de clase.

El aprendizaje centrado en el alumno

El aprendizaje centrado en la persona de Carl Rogers hace hincapié en una variedad de diferentes tipos de métodos que se centran en los estudiantes que están aprendiendo, y cuando eso sucede, cambia el papel del profesor pues se orienta a aprendizajes significativos, es decir sus objetivos han de ser vividos como importantes para el alumno y no como amenazantes para su integridad, llevándolos a la autocrítica y la autoevaluación (Marrero, 2006).

Pero, ¿cómo los constructos previos cobran sentido en el contexto lamentablemente realista de la depresión, la ideación suicida y el suicidio perpetrado por nuestros estudiantes pasados o presentes? ¿cuál es el impacto en la vida misma del profesor? ¿cómo impacta la forma de vivir del maestro en sus decisiones cuando se enfrenta a situaciones tan complejas como esta? ¿cómo identificar los indicadores de riesgo en nuestros alumnos? ¿cómo diferenciar entre indicadores de depresión e indicadores de tristeza que pueden ser situacionales y pasajeros?

Por lo que el objetivo del presente manuscrito fue analizar la experiencia interna y el rol de los maestros ante situaciones de ideación suicida de los alumnos, a través de una experiencia de caso con el propósito contribuir a la identificación de indicadores de riesgo y acciones de éxito que pueden ser aplicables es en plazo inmediato.

La educación de los maestros en este tema resulta vertebral, el saber que la depresión se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración (OMS, 2017), síntomas de angustia que afectan cómo se siente, piensa y coordina las actividades diarias, como dormir, comer o trabajar (Nacional Institute of Mental Health, 2016), la pérdida de la capacidad de interesarse y disfrutar de las cosas, disminución de la vitalidad acompañada de tristeza, inseguridad y cansancio exagerado, sentimientos de culpa, visión muy sombría del futuro, alteraciones en el sueño, el apetito y el deseo sexual (Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía, 2018).

Ideación suicida

Desde una perspectiva cognitivo-conductual, cualquier persona que se plantee el suicidio experimenta pensamientos o ideas suicidas. En la depresión puede presentarse ideación suicida, es decir la aparición de pensamientos cuyo contenido está relacionado con terminar con la propia existencia, pensamientos que aluden a

la falta de valor de la propia vida, deseos de muerte, fantasías de suicidio y planificación de un acto letal (De la Torre Martí, 2013), preocupación reiterada sobre el suicidio que va más allá de lo usual (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015), pensamientos recurrentes de auto daño con fines de muerte (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2015).

A diferencia de la ideación suicida, el comportamiento suicida está referido a las acciones tomadas por alguien que está preparando la causa de su propia muerte. El intento o gesto de suicidio por lo general se refiere a un acto enfocado en causar la propia muerte que no resulta exitoso en causar la muerte. El suicidio se refiere a haber causado la propia muerte intencionalmente (Standford Children Health, 2020).

El suicidio podría definirse como un proceso que se inicia con la ideación en sus diferentes expresiones (preocupación autodestructiva, planificación de un acto letal, deseo de muerte) discurre por el intento suicida y finaliza con el suicidio consumado (Sánchez, Villarreal, Musitu y Martínez, 2010). Visto desde la perspectiva conductual, la conducta suicida puede mostrar diferentes caras: el suicidio consumado, el suicidio frustrado, las tentativas de suicidio o para suicidios y los equivalentes suicidas. En el caso del suicidio consumado, el sujeto consigue intencionadamente acabar con su vida.

Por el contrario, en el caso del suicidio frustrado, a pesar de que el sujeto tiene una intención inequívocamente suicida y ha utilizado un procedimiento habitualmente letal (ahorcamiento, precipitación, arma de fuego), el suicidio no se consuma por la inexperiencia del sujeto en el manejo del método, por la rápida intervención de los servicios médicos, de la comunidad familiar o social, o, simplemente, por azar (Spirito y Donaldson, 1998, citado en Echebúrua, 2015).

El suicidio se considera un problema prioritario de salud pública a nivel mundial, presentando un incremento significativo en las tasas de intento y suicidio consumado en los últimos cincuenta años, especialmente en adolescentes y jóvenes (Carmona et al., 2017; citado en Tabares, Núñez, Caballo, Osorio y Grisales, 2019), además de los factores de morbilidad a nivel física y mental, resultado de los intentos fallidos. Para la Organización Mundial de la Salud (2019) cerca de 800 000 personas se quitan la vida, produciéndose a cualquier edad; en 2016 fue la segunda causa principal de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años en todo el mundo.

En un estudio realizado a 1408 universitarios de las ciudades de Medellín y Manizales se encontró que el 24% de las mujeres y el 21.4% de los hombres indicaban un riesgo suicida, mientras que el 10.2% de los estudiantes había intentado suicidarse en el último año. Encontrándose también indicadores de depresión de leve a grave, así como desesperanza e impulsividad. Mientras que, en Barcelona, un estudio realizado con 144 estudiantes indicó que el 23.1% de los estudiantes pensaron alguna vez en suicidarse; el 9.7% había mencionado con alguien la idea de suicidarse (Tabares, Núñez, Caballo y Osorio, 2019).

En México, en un estudio con 251 estudiantes universitarios se encontró una prevalencia importante en niveles de depresión que muestran un factor de riesgo moderado para desarrollar depresión severa. Mientras que en los niveles de ideación suicida fueron encontrados rangos moderado y alto, muestran también un factor de riesgo. A análisis estadístico por género se tiene que el 24.6% de las mujeres tienen una ideación suicida moderada, mientras que el 20.4 un nivel alto. En cuanto a niveles del estado de ánimo, por género, el 56.1% de las mujeres manifestaron un nivel bajo a leve (Cabrera, Zuñiga y Coria, 2011)

A nivel poblacional, de acuerdo con lo reportado por la INEGI (2018), en México, en 2016, ocurrieron 6 291 muertes por lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios), lo que representa una tasa de 5.1 suicidios por cada 100 000 habitantes. En relación con la edad, en los jóvenes de 20 a 29 años se presentan las tasas más altas de suicidios; para 2016, los hombres presentaron una tasa de 8.6 suicidios por cada 100 000 hombres mientras que en las mujeres fue de 1.9 por cada 100 000 mujeres; entre las causas que se presentan se encuentran los problemas familiares, amorosos, depresión y ansiedad, el abuso de alcohol y drogas, entre otras, intensifican la búsqueda del suicidio.

Mientras que en 2019 la INEGI reportó que los jóvenes de 20 a 24 años ocupan la tasa más alta con 9.3 por cada 100 mil jóvenes entre estas edades. Siendo los hombres, el grupo de 20 a 24 años el que sobresale con una tasa de 15.1 suicidios por cada 100 mil jóvenes de esas edades (INEGI,2019).

El abordaje de estas temáticas desde la fenomenología hermenéutica sustentada en las teorías de Van Manen, Raquel Ayala y Miguel Martínez (citado por Fuster, 2019), resulta ser pertinente, dado que este enfoque conduce a la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas, reconoce el significado y la importancia en la pedagogía, psicología y sociología según la experiencia recogida. Este método constituye procesos rigurosos y coherentes de las dimensiones éticas de la experiencia cotidiana, difícilmente accesibles por otros métodos usuales de investigación. Algunas de las nociones metodológicas centradas en los principios de la fenomenología son las siguientes etapas: etapa previa o clarificación de presupuestos, recoger la experiencia vivida, reflexionar acerca de la experiencia vivida o etapa estructural y, finalmente, escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida evidenciada en fisonomía individual y grupal o llamada también texto fenomenológico. Este enfoque es muy importante porque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla.

Pasar del mundo de los hechos –basados en la experiencia– al mundo de la vida –fundado en las vivencias–, implica pasar de la perspectiva natural a la perspectiva fenomenológica. Es la fenomenología social de Schutz (1993). Como se ha dicho, la fenomenología social es una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que prima el “sentido común”.

Conclusiones

El giro decolonial y la pedagogía así como la didáctica, no son aspectos comúnmente tratados, coincido con lo que afirman Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) acerca de que no se ha trabajado con amplitud y profundidad la decolonialidad de la educación, por lo que es fundamental decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica, romper el esquema de la doctrinalidad de la educación pues en realidad constituye la máscara de la formación en sí misma.

Sin embargo, en ese proceso formativo es ir más allá, y pensar desde una perspectiva más amplia hasta llegar a la decolonialidad, no solo de la mente humana sino del corazón, lo cual entraña un viaje a nuestro mundo interior, nuestros temores y experiencias, que incluso muchas de las ocasiones evadimos. Pero al final del camino habrá descubrimientos liberadores, a través de los cuales podremos liberar a otros.

Para redireccionar es imperativo ir considerando otra perspectiva de lo que se enseña y cómo, donde la relación interpersonal no solo se centre al interior del aula y en torno a contenidos temáticos, sino en el infinito océano denominado Ser humano.

Compartir mi experiencia como profesora universitaria ante el caso de ideación suicida de un estudiante, tiene en propósito de alertar acerca de las acciones inmediatas que pueden funcionar y que deben ser aplicables en el corto plazo, así también la relevancia de que los profesores nos capacitemos en la identificación de indicadores de riesgo. Si no tenemos los conocimientos básicos, no identificaremos esos gritos de alarma, que desafortunadamente en muchas ocasiones son silenciosos. Más allá de la teoría, modelos y constructos, más allá, de las diversas metodologías científicas...está la vida de un ser humano. Al final de varias historias que varios estudiantes me han confiado...he comprendido que el ser humano clama por ser escuchado sin ser juzgado, y al hacerlo, le permites escucharse a sí mismo, y eso le ayuda a poner en orden a sus ideas y sus emociones.

Queda sustentado en los 4 pilares de la educación planteados por la UNESCO (Delors, 1996), en el que los profesores admiten que les falta un buen manejo de emociones, aceptan que les falta empatía, que incluso presentan baja autoestima, a pesar de ello tiene una gran disposición de apoyar pues no saben cómo hacerlo, tal como Hernández en el 2017 lo plantea.

Ayala (1998) nos invita a trascender en el proceso formativo y enfocarnos la solución de problemas propios en la vida, pues la educación debe verse reflejada en la capacidad de bien vivir. Sin duda la influencia de los maestros sigue siendo de alta relevancia, y eso va a nuestro favor, más aún en la temática de depresión e ideación suicida que enfrentan nuestros estudiantes

El establecimiento de los límites lo van perfilando las propias experiencias que vivimos, el saber cuál de los extremos corresponde tomar, si aquel en el que el maestro entra de lleno en "apertura" en una relación con los alumnos que no limita la expresión de sus sentimientos y que se muestra transparente frente al grupo. O como Ayala (1998) plantea el maestro que se "congela" en su papel del que sabe, que mantiene una postura rígida e inaccesible ante los alumnos y para quien mostrar un sentimiento es un signo inequívoco de debilidad.

O bien ninguno de los dos extremos y optar por ser neutrales, ese difícil camino lleno de complejidad pues amerita una reflexión profunda para no emitir juicios hacia nuestros estudiantes. El autoconcepto del profesor sin duda influye en el autoconcepto que el estudiante puede formar de sí mismo, pues no se puede inspirar en lo que no se tiene como cualidad. El maestro que afronta la ideación suicida de sus alumnos, pero de frente, es un maestro de la vida.

Referencias

- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2
- Ayala, A. F. (1998). La función del profesor como asesor. México: Trillas. Recuperado de [http://augustofrisancho.com/descargas/Libros%20-%20El%20profesor%20como%20persona%20\(F.%20Ayala\).pdf](http://augustofrisancho.com/descargas/Libros%20-%20El%20profesor%20como%20persona%20(F.%20Ayala).pdf)
- Cabrera, N., Zuñiga, M., & Coria, A. (2011). Depresión e ideación suicida en estudiantes de la FESI: Un estudio piloto. *Revista Electrónica de Psicología*

Iztacala, 14(4), 341-354. Recuperado de:

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art18.pdf>

Cantillo, M. (2014). *EL uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efecto en la eficacia comunicativa*. Universidad de Alicante. Recuperado de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46195/1/tesis_martha_graciela_cantillo_sanabria.pdf

Celdrán, C. M., y Escartín, S. J. (2008). ¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1034?show=full>

Chaira, M. (2014). *La relación maestro- alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Recuperado de:

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1

Covarrubias, P. P. y Piña R. M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(1),47-

84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27034103>

De la Torre, M. (2013). Protocolo para la detección y manejo inicial de la ideación suicida. Centro de Psicología Aplicada (CPA). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid España. Recuperado de:

http://www.uam.es/UAM/documento/1446762028628/protocolo_ideacion_suicida.pdf?blobheader=application/pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO. Disponible en:

http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=00575C41F4_o_91&hits_re c=1&hits_lng=spa

Domagala-Zysk, E. (2005). El profesor como persona significativa: la diferencia entre la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos. EA, Escuela abierta: *Revista de Investigación Educativa*. (8), 269-282.

Echeburúa, E. (2015). Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica. *Terapia psicológica*, 33(2), 117-126. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v33n2/art06.pdf>

El Sahili González, L. (2010) *Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la practica magisterial*. México. Universidad de Guanajuato. Recuperado de :

https://books.google.com/books?id=q7V3f9PXqssC&pg=PA91&dq=temores+de+los+docentes&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjkuv_hyefqAhWgJjQIHZRJD5YQuwUwBHoECAIQBw#v=onepage&q=temores%20de%20los%20docentes&f=false

Espinoza, E., Tinoco, W., y Sanchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. Vol 14. N. 43. Recuperado de: <file:///C:/Users/agust/Downloads/Dialnet- CaracteristicasDelDocenteDelSigloXXIOriginal-6210816.pdf>

Extremera, N. y Fernandez, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. *Revista Iberoamericana de Educacion*. Universidad de

Málaga, España. Recuperado de:

file:///C:/Users/agust/Downloads/La_importancia_de_desarrollar_la_inteligencia_emoc.pdf

Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento”. *Educação e Pesquisa*, (43), 3, 785-798.

Fuster, D.E. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y representaciones. Vol 7. Núm 1. Recuperado en* http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

García-Rangel, E. G., García Rangel, A. K. y Reyes, A. J.A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5),279-290.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134019>

Garzón, M (2014) *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje*.

Universidad Pedagógica Nacional Biblioteca central. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garzón Rodríguez, M. (2018). Impacto de la relación maestro-alumno y el perfil docente en el aprendizaje. *Revista Acta Educativa*. Recuperado de:

<https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Impacto%20de%20la%20relaci%C3%B3n%20maestro-alumno%20y%20el%20perfil%20docente%20en%20el%20aprendizaje..pdf>

Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Estados Unidos. Kairos. Recuperado de :

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>

Hernández, V. (2017). *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*.

Revista alternativa en Psicología. Universidad de Oparin. Recuperado

de <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2015). *Diagnóstico y Tratamiento del*

Trastorno depresivo en el adulto. Recuperado de:

<http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/guiasclinicas/161GER.pdf>

Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía. (2018). *Depresión*. Gobierno de México.

<http://www.innn.salud.gob.mx/interna/medica/padecimientos/depresion.html>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. RECUPERADO DE:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/suicidios2018_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. RECUPERADO DE:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/suicidios2019_Nal.pdf

Jiménez, F., Ayala, A., y Enver, J. (2012). *Motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia en la enseñanza*. Sophia, (8) .[fecha de Consulta 26 de Julio de 2020]. ISSN: 1794-8932. Disponible en

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740749013>

Marrero, G. (2006). *Análisis del pensamiento de Carl Rogers, 2. perfil de maestro*. Recuperado de http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH012e/8ed519fd.dir/doc.pdf?fbclid=IwARoQLSbPKpSxRuV8Ow_n9YtLNbiG5Oho7W2D81120EwDjPaCQVHB3em6YGc

Martínez, V. (2003). *Auto concepto docente; análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos*. *Revista Educación y Futuro*. Recuperado de <http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000369-e99a0ea96e/autoconcepto%20DOCENTE.pdf>

Nacional Institute of Mental Health NIMH (2016). *Depresión, información básica*. Recuperado de <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/depression-sp/index.shtml>

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). *Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

Pastor de Jones, I. (2017). *Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior perspectiva educacional*. *Formación de profesores*. Vol. 56(1) PP. 62-83. Recuperado de <file:///C:/Users/agust/Downloads/Dialnet-RelacionEntreEstilosDeEnsenanzaYTiposDePersonalida-5828783.pdf>

Rulicki, S. y Cherny, M. (2007). *Comunicación no verbal como inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Argentina. Granica.

Sahili, G. L. (2010). *Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la practica magisterial*. México. Universidad de Guanajuato. Recuperado de : https://books.google.com/books?id=q7V3f9PXqssC&pg=PA91&dq=temores+de+los+docentes&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjkuV_hyefqAhWgJjQIHZRJD5YQuwUwBHoECAIQBw#v=onepage&q=temores%20de%20los%20docentes&f=false

Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G., & Martinez Ferrer, B. (2010). *Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial*. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-287. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
Standford Children's Health. (2020). *Suicidio adolescente*. Stanford Children's Health. recuperado en <https://www.stanfordchildrens.org/es/topic/default?id=teen-suicide-90-PO5694>

Tabares, A.S.G., Núñez, C., Caballo, V.E., Osorio, M.P.A. (2019). "Predictores psicológicos de riesgo suicida en estudiantes universitarios. *Psicología conductual*", 27(3), 391-413. Recuperado de <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/03.Gomez-27-30a.pdf>

World Health Organization: WHO. (2019). *Suicidio*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

World Health Organization (2017). *Depresión*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/topics/depression/es/>



Momar Lo : mémoire d'un enseignant dévoué à la cause scolaire et sociale

Momar Lo: memoir of a teacher devoted to the school and social cause

Ndiouga Diagne⁷⁹

Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
Dakar, Sénégal

<https://orcid.org/0000-0001-6848-5823>

ndiougai.diagne@ucad.edu.sn

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2761>

DOI : 10.25965/trahs.2761

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Résumé : Les histoires de vie qui émanent des enseignants ont été peu traitées. Or, les innombrables anecdotes dont ils disposent, les poèmes écrits, les témoignages, leurs pensées et leurs actions révélées permettent d'appréhender, sous un angle différent, la mission d'éducateur qu'ils ont jouée durant leur carrière. Le fonds épistémologique ainsi créé est d'une extrême richesse pour les chercheurs en sciences humaines et sociales. C'est dans cette perspective que je me suis intéressé à la trajectoire d'un ancien instituteur dévoué à la cause éducative et sociale au Sénégal, Momar Lo. Celui-ci a servi plus de trente ans l'école sénégalaise. Il s'est également investi sur le plan politique dans son terroir convaincu qu'éducation et développement passaient par la scolarisation des enfants et la recherche. L'analyse biographique qui est présentée, ici, se fonde en grande partie sur une série d'entretiens que j'ai réalisés avec Momar Lo dont la vie a été entièrement consacrée à l'aide aux enfants scolarisés afin de leur offrir un cadre idoine pour la poursuite de leurs études.

Mots clés : corps des enseignants, instituteur, récits de vie, enfants scolarisés, étude biographique

Resumen: Las historias de vida que emanan de los maestros han recibido poca atención. Sin embargo, las innumerables anécdotas que tienen a su disposición, los poemas escritos, los testimonios, sus pensamientos y sus acciones reveladas permiten aprehender, desde un ángulo diferente, la misión de educador que han desempeñado durante su carrera. La colección epistemológica así creada es extremadamente rica para los investigadores de las humanidades y las ciencias sociales. Desde esta perspectiva me he interesado en la carrera de un antiguo profesor dedicado a la causa educativa y social en Senegal, Momar Lo. Sirvió en la escuela senegalesa durante más de treinta años. También era políticamente activo en su país, convencido de que la educación y el desarrollo se lograban mediante la escolarización de los niños y la investigación. El análisis biográfico que se presenta aquí se basa en gran medida en una serie de entrevistas que realicé a Momar Lo,

⁷⁹ Doctorant en Histoire Moderne et Contemporaine. Laboratoire Germes, E. D. Éthos, UCAD-Sénéga

cuya vida estuvo enteramente dedicada a ayudar a los niños en la escuela para proporcionarles un marco adecuado para continuar sus estudios.

Palabras clave: profesor, maestro, anécdotas, escolares, estudio biográfico, estudio biográfico

Resumo: As histórias de vida que emanam dos professores têm recebido pouca atenção. Contudo, as inúmeras anedotas que têm à sua disposição, os poemas escritos, os testemunhos, os seus pensamentos e as suas acções reveladas tornam possível apreender, de um ângulo diferente, a missão de educador que desempenharam durante a sua carreira. A colecção epistemológica assim criada é extremamente rica para os investigadores das ciências humanas e sociais. É nesta perspectiva que me interessei pela carreira de um antigo professor dedicado à causa educativa e social no Senegal, Momar Lo. Serviu a escola senegalesa durante mais de trinta anos. Era também politicamente activo no seu país, convencido de que a educação e o desenvolvimento eram alcançados através da escolarização das crianças e da investigação. A análise biográfica aqui apresentada baseia-se em grande parte numa série de entrevistas que realizei com Momar Lo, cuja vida foi inteiramente dedicada a ajudar as crianças na escola a fornecer-lhes um quadro adequado para continuarem os seus estudos.

Palavras chave: estudo biográfico, histórias de vida, crianças em idade escolar, professores, professor, estudo biográfico, crianças em idade escolar, histórias de vida

Abstract: The life stories that emanate from the teachers have received little attention. However, the innumerable anecdotes they have, the poems written, the testimonies, their thoughts and their revealed actions allow us to see, from a different angle, the mission of educator that they have played during their career. The epistemological collection thus created is extremely rich for researchers in the humanities and social sciences. It is in this perspective that I became interested in the trajectory of a former teacher devoted to the educational and social cause in Senegal, Momar Lo. He served the Senegalese school for more than thirty years. He was also politically involved in his country, convinced that education and development were achieved through the schooling of children and research. The biographical analysis presented here is largely based on a series of interviews I conducted with Momar Lo, whose life was entirely devoted to helping children in school in order to provide them with a suitable framework for continuing their studies.

Keywords: body of teachers, teacher, life stories, school children, biographical study

Introduction

Le récit de vie⁸⁰ permet de « rendre compte de l'image d'une époque à travers l'histoire d'un homme »⁸¹. Une étude biographique⁸² n'est pas une description linéaire de la vie, au sens strict du terme en ce qu'elle fait allusion à une durée linéaire impliquant un début et une fin, mais plutôt une généalogie. Or, « *la vie n'est pas une biographie* », mais une leçon du temps passé, présent et futur, appréhendée à travers les multiples témoignages et anecdotes. En conséquence, faire une étude biographique consiste à porter un regard sur les actions et les pensées d'un individu, à scruter les éléments du passé d'un individu pour que l'on puisse appréhender ce qu'ils représentent en tant que fait social et les logiques qui les sous-tendent.

Mais :

L'homme (la vie ?) ne serait-il finalement qu'une somme infinie d'anecdotes fragmentées et éparpillées entre ceux [entourage, parents, proches, amis, voisins] qu'ils fréquentent et avec lesquels il maintient un commerce quotidien, et qu'il faut rassembler pour esquisser sa personnalité ? (Ngaidé, 2016 : 25)

L'étude biographique que nous menons sur l'histoire du corps des enseignants à travers le personnage de Momar Lo permet justement de mieux saisir les relations entre l'individu et la société, « somme infinie d'artefacts », qui ont forgé son caractère et sa destinée, motivé ses prises de décisions et déterminé ses actes. Son engagement et sa détermination pour la cause scolaire et sociale lui ont valu respect et considération dans sa ville natale. Par ailleurs, les événements marquants auxquels il a été associé, part importante mais peu connue de la mémoire collective, doivent être mis à nu pour que son œuvre soit mieux comprise, dans le temps et dans l'espace.

Momar Lo est né le 24 décembre 1949, à Linguère⁸³ au Nord du Sénégal⁸⁴. Il fait ses débuts à l'école coranique de Baye Samba Diaw⁸⁵, puis à l'école Régionale de Linguère et au lycée André Peytavin de Saint-Louis. Durant la période coloniale, le

80 Appelé aussi histoire de vie, biographie singulière : ces notions sont souvent considérées comme des synonymes même si elles peuvent renvoyer à des connotations différentes. Dans ce texte, elles renvoient à la même signification.

81 Entretien avec Abderahmane Ngaïde, Mermoz, Dakar. Septembre 2019.

82 Dans le cadre de ma thèse de doctorat sur l'éducation scolaire en milieu pastoral dans la province du Djolof, je m'intéresse à la vie de personnalités de ce milieu qui ont eu une influence sur la scolarisation des enfants. Parmi ces personnalités, il y a Momar Lo.

83 Linguère est une ville de la région de Louga située à 305 km au nord-est de Dakar. Il représente aussi l'un des trois départements de la région de Louga. D'après les sources orales recueillies, le nom de Linguère viendrait de Linguère Boury Djilène Ndao (l'école maternelle porte son nom) qui habitait au village de Guénéne (situé à environ 2 km au sud du quartier de Coumba Linguère) et lavait son linge dans les marigots voisins. Par la suite, d'autres personnes sont venues s'établir sur les lieux ; elles ont formé un hameau et l'ont appelé Linguère. Progressivement les hameaux sont devenus des villages, puis l'administration coloniale a érigé Linguère en Cercle en 1929. Les premiers habitants de la localité sont des wolofs. Les Peuls vivent aux alentours de Linguère pour mieux surveiller leur bétail.

84 Issu d'une famille monogame de 9 enfants. Son père, Alé Lo est un menuisier, employé par l'administration coloniale à la préfecture de Linguère. Sa mère, Ngouille Ndiaye est ménagère.

85 Sa grande sœur, Ngouille Guissé Lo est la première de la famille à fréquenter l'école française. Seuls quatre enfants iront à l'école française.

caractère assimilationniste et la réticence de certains parents font que les employés indigènes sont contraints par l'administration de scolariser leurs enfants (Ndiouga 2019 : 1). Après un bref passage à l'université de Dakar, il devient instituteur. Marié, en 1982, à Ngouille Ndiaye, sa cousine. Momar Lo est père de deux enfants (Ndiouga 2019 : 1). Après avoir consacré sa vie à l'éducation scolaire, il prend sa retraite en 2010. Depuis lors, il consacre son temps à la littérature et à la poésie en langue wolof. Les témoignages et les anecdotes qui feront l'objet d'analyse proviennent essentiellement des entretiens que j'ai réalisés avec lui.

À travers ses actions et pensées, Momar Lo parvient-il à s'imposer dans son terroir ? Son statut d'instituteur constitue-t-il un handicap pour sa promotion sur le plan politique ? Son militantisme de départ va-t-il lui permettre d'avoir une influence dans sa ville natale et de jouer les premiers rôles ?

Il est question d'analyser, d'abord, son parcours scolaire et son militantisme, ensuite sa carrière professionnelle, les rapports entre sa défense de l'école sénégalaise et son engagement social et politique. Enfin, j'évoquerai sa perception de la société sénégalaise et ses différents engagements politiques.

Parcours scolaires et militantisme

À peine âgé de trois ans, Momar Lo fréquente l'école coranique ; son « Serigne daara » ou maître coranique l'instruit à l'apprentissage du coran et aux respects des principes de base de l'islam. En 1957, il entre à l'École Régionale de Linguère⁸⁶, devenue dans les années 1980, l'école Birame Seck où son maître, Bassirou Diop, en classe de CM1⁸⁷, l'initie à la poésie.

Après des études primaires, le jeune Momar Lo s'inscrit en classe de 2^d, série C, mathématique et technique, au Lycée André Peytavin de Saint-Louis, en 1963, dont tous les professeurs sont des Français. Dans ce cours moyen et secondaire, les meilleurs élèves de mathématique du Sénégal sont sélectionnés pour poursuivre leur cursus. À cette époque, il n'existe pas de collèges, encore moins de lycée à Linguère, son village natal. Les élèves rejoignent soit Saint-Louis, la capitale d'alors, soit Dakar qui deviendra la nouvelle capitale.

Au lycée d'André Peytavin, les élèves rencontrent beaucoup de difficultés, notamment en français⁸⁸. En effet, le système éducatif calqué sur les réalités françaises et qui utilise la langue du colon ne permet pas une bonne compréhension des cours. La différence linguistique est si grande que la plupart des élèves se sentent étrangers aux apprentissages si bien que cela constitue un obstacle à la scolarisation et un facteur d'abandon. Par ailleurs, nombreux sont « les parents qui préfèrent retirer leurs enfants de l'école par ce qu'ils ne veulent pas qu'ils apprennent à parler le français et qu'ils deviennent et se comportent, dans le futur, comme de petits Français »⁸⁹. Cette inadaptabilité de l'école française et les craintes

86 À cette époque, Linguère est un cercle, c'est-à-dire une circonscription administrative née de la réforme administrative et territoriale de l'Afrique-Occidentale Française (AOF), de 1895. Durant la période coloniale, elle constitue la plus grande circonscription administrative dirigée par le commandant de cercle.

87 5^e année de cours élémentaire.

88 Professeur de français au Lycée André Peytavin de Saint-Louis. Cours d'enseignement moyen et secondaire, le L.A.P était l'un des quatre lycées qui existaient à Saint-Louis durant cette période.

89 Entretien avec Momar Lo, Linguère, 2019.

exprimées par la population font que la scolarisation est très faible et rares sont les enfants qui terminent le cycle élémentaire.

En 1971, après avoir obtenu son baccalauréat, Momar Lo s'inscrit en Mathématiques et Physique-Chimie à la faculté des sciences de l'université de Dakar. Durant les deux années qu'il passe dans la capitale, il se lie aux membres de la Fédération des Étudiants de l'Union Progressiste Sénégalaise de Léopold Sédar Senghor (FEUPS) et de l'Union Démocratique des Étudiants du Sénégal (UDES) sans occuper de poste de responsabilité - son engagement syndical se limitant à participer aux réunions et débats des mouvements d'étudiants. Son militantisme au sein de ces deux associations qui se regardaient en chiens de faïence montre la complexité du personnage. Il fréquente à la fois les deux tendances estudiantines aux idéologies différentes. Choix à tort ou à raison, Momar avait du mal à se situer par rapport à une ligne de conduite ou d'idéologie qui allait lui permettre d'avoir un ancrage ou une identité sans équivoque. Logeant aux HLM⁹⁰ il fréquente des musiciens, des syndicalistes, des littéraires, des politiciens, entre autres. Dans les quartiers généraux, espaces d'échanges et de discussions au sein de l'université, il se mêle aussi aux débats même s'ils sont contradictoires et houleux⁹¹.

Découragé par les études qu'il mène il y met un terme en 1973. En réalité, après deux échecs successifs aux examens de la première année Momar est renvoyé de l'Université. Cet échec, en dehors du problème de choix ou d'orientation qu'il évoque, peut également s'expliquer par son militantisme. Il n'a pas su allier à bon escient ses activités. Dans les années 80, ce vécu lui permettra, à Linguère, bien que refusant d'occuper tout poste à responsabilité, de s'opposer aux autres tendances politiques, estimant que son rôle de garde-fou ne peut s'exercer que lorsqu'il est en retrait de la gestion des affaires de la cité.

Témoignages et anecdotes durant sa carrière professionnelle

En 1975 alors qu'il a entamé une formation pédagogique, il l'abandonne pour intégrer le Centre de Formation professionnelle des Stagiaires (CFPS) de Thiès⁹². L'admission se fait par sélection de dossiers et non par examen à cause du manque d'instituteurs dans les décennies qui suivent l'indépendance du Sénégal⁹³. Dans la sous-région, la Guinée Bissau vient d'accéder à l'indépendance et les écoles de la frontière sont toutes fermées. Puis, dans les années 80, la réouverture des écoles

90 HLM : habitation à loyer modéré est une des 19 communes de la région de Dakar, capitale du Sénégal.

91 Ces contradictions viennent le plus souvent de l'appartenance des idéologues qui animaient les différentes tendances des étudiants. Les courants de pensée marxistes-léninistes, gauchistes, socialistes maintiennent les étudiants d'alors dans des contractions idéologiques et politiques diverses sur le modèle de pensée à adopter compte tenu des préoccupations sociales, politiques et économiques.

92 Situé à 70 km à l'est de Dakar, le centre sert à former les futurs instituteurs.

93 Ancienne colonie de la France et capitale de l'Afrique-Occidentale française, le Sénégal accède à l'indépendance le 4 avril 1960 officiellement après avoir quitté la fédération du Mali, créée en 1958, à la suite du référendum sur l'autonomie des colonies proposée par le Général de Gaulle.

coïncidera avec la stabilité retrouvée en Guinée⁹⁴. Momar Lo est affecté à Saré Dembéyel (à 23 km de Dabo dans l'actuelle région de Kolda), en Casamance. Il entreprend alors un voyage périlleux pour rejoindre le lieu de son affectation, dont la seule évocation surprend⁹⁵.

À Dabo, le sous-préfet entre en contact avec le chef du village pour lui signifier qu'un instituteur lui a été envoyé. Après de multiples tractations, Momar Lo arrivera enfin au village, grâce au vélo envoyé par le chef du village.

Dès le début de son enseignement, il éprouve des difficultés à communiquer avec ses élèves. Son enseignement se fait en français, mais il est obligé d'apprendre le Mandingue et le Poular pour mieux échanger avec ses élèves sur les réalités du milieu⁹⁶. En effet, l'absence des langues nationales dans le système éducatif sénégalais empêche les élèves de saisir et de comprendre plus facilement les apprentissages. C'est ce qui amène Momar Lo à considérer que l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif sénégalais peut être la solution face à la crise que connaît le secteur de l'éducation, notamment sur les résultats et le niveau des élèves⁹⁷.

La taxinomie des langues nationales et leur multitude n'offrent pas une uniformisation facilitant leur utilisation comme langue d'enseignement. Cette raison est souvent utilisée par les décideurs politiques pour justifier le maintien de la langue française dans l'enseignement. Composé de plusieurs groupes sociaux distincts avec des réalités socioéconomique et sociopolitique différentes, le choix

94 Ancienne possession portugaise, la Guinée Bissau fait face à une guerre de libération dans les années 1970. Après son accession à l'indépendance en 1974, le pays est en proie à une instabilité politique depuis l'assassinat d'Amilcar Cabral en 1973. Le partage du pouvoir, contrôlé par les Capverdiens suscite des mécontentements. Cette situation affecte les frontières voisines de la Guinée, dont le Sénégal. Le demi-frère d'Amilcar Cabral, Luiz Cabral réussit par la suite à apaiser les contestations et revendications anti-capverdiennes. L'existence d'un parti unique et les remous au sein de l'armée maintient le pays dans une situation de conflit et de guerre avec les coups d'État notamment celui de Nino Vieira. Le pays fait souvent face à des instabilités politiques.

95 Ce constat semble toujours valable dans certaines contrées de la Casamance et au-delà. Des raisons d'ordre mystique sont souvent évoquées. Mais des raisons sociales peuvent également le justifier. En effet, il faut aussi trouver un abri dans les établissements où le logement de l'instituteur n'est pas construit. Les villageois lui construiront une case en paille-habitation la plus répandue dans ces contrées.

96 Le Mandingue et le Poular sont des langues nationales parlées au Sénégal. Le Mandingue est surtout parlé au sud du Sénégal (Casamance, Sédhiou, etc.) tandis que le Poular est parlé, lui, au nord du pays (Fouta, Linguère, Kolda, etc.).

97 Cette problématique, largement discutée dans les années qui suivirent l'indépendance du Sénégal, revient sans cesse au-devant de la scène nationale. Au lendemain de son indépendance, des chercheurs comme Cheikh Anta Diop se sont exprimés sur cette question. Ses travaux, notamment sur les langues africaines, l'amènent dès les années 1960 à militer pour l'intégration des langues nationales dans le système éducatif sénégalais. En revanche, le président d'alors, Léopold Sédar Senghor n'entend nullement donner une suite favorable à cette exigence. Des travaux linguistiques notamment en langue wolof et poular sont réalisés par des universitaires sénégalais et montrent que les modalités de son application posent un réel problème. Les résultats scolaires deviennent de plus en plus insuffisants et le niveau des élèves est tout aussi décrié. Beaucoup estiment que ces insuffisances ont un lien direct avec la langue d'enseignement actuelle, méconnue pour la plupart et qui ne traduit aucune réalité des Sénégalais.

d'une des nombreuses langues comme langue d'enseignement pose également un problème. Cheikh Anta Diop, à travers ses travaux linguistiques, est persuadé qu'aucune nation ne peut se développer avec la langue d'autrui. La délicate problématique du choix de la langue locale se pose avec acuité. Les stéréotypes font que certaines ethnies préfèrent apprendre la langue française plutôt que la langue de son voisin. La codification des langues nationales doit aboutir à une uniformisation et à une utilisation progressive, à différents niveaux du système scolaire et éviter de tomber dans la querelle de typologie. Face aux crises que connaît le système éducatif, notamment la baisse de niveaux des élèves tant décriée, certains universitaires militent pour l'intégration des langues nationales.

En 1979-1980, après 3 ans de service, Momar Lo est affecté à l'école régionale de Linguère. En 1995, il ouvre l'école 4 dans le quartier Coumba Linguère⁹⁸. Rares sont les filles inscrites à avoir terminé le cours élémentaire et plus rares encore celles qui ont fréquenté l'école française avant l'ouverture de cet établissement. Aussi, Momar organise-t-il plusieurs rencontres avec les autorités et chefs de famille du quartier afin que les enfants, notamment les filles, puissent se faire scolariser.

Personnel de l'École 4 de Linguère



Source : Archives privées de Momar Lo (premier sur la gauche, deuxième rangée)

Sur cette photo, dont nous ne disposons pas de la date exacte⁹⁹, le personnel de l'école 4 de Linguère est en compagnie de quelques élèves. Parmi le corps enseignant présent sur cette photo, on compte 5 institutrices et 6 instituteurs. Habillé en boubou

⁹⁸ Quartier où il a vu le jour et qui occupe une place importante dans sa vie.

⁹⁹ Momar pense que la photo a été prise vers les années 1990 ou début des années 2000.

traditionnel africain, on pourrait penser que cette photo a été prise un vendredi qui marque le jour le plus symbolique dans la religion musulmane.

Les élèves d'une salle de classe de l'École 4



Source : Archives privées de Momar Lo

Sur cette photo¹⁰⁰, on voit le directeur de l'école, Momar Lo (au fond), avec ses élèves.

Bien que le taux de scolarisation des filles, par rapport à celui des garçons, reste faible jusqu'aux années 1980¹⁰¹. Devenu le directeur de l'établissement, Momar parvient à faire inscrire une quarantaine de filles dans l'école, une première dans cette localité. Cette inscription massive des filles en première année du cours élémentaire (CE1) rentre dans la démarche d'un fervent défenseur de la cause scolaire et tout particulièrement de la cause scolaire féminine.

En effet, en milieu rural, la scolarisation des filles est relativement faible. Les préjugés et les croyances traditionnelles font que les parents sont réticents à envoyer leurs filles à l'école¹⁰². Face à cette situation, Momar s'investit pour

100 La date de réalisation de la photo n'est pas connue.

101 De 1960 aux années 1980, la scolarisation des filles au Sénégal et en Afrique plus généralement est restée relativement faible. Plusieurs facteurs, notamment liés aux croyances traditionnelles et au rôle dévolu à la femme dans la société, peuvent le justifier. Mais à partir des années 1980, en faveur d'une intervention des institutions internationales et de certains organismes, la scolarisation des filles devient une priorité pour l'État du Sénégal. C'est ainsi qu'une intervention dans ce domaine a eu lieu.

102 Si la sœur de Momar est allée à l'école, c'est sans doute parce que l'administration coloniale l'a exigé de son père. Cette exigence était de règle durant la période coloniale pour les employés indigènes de l'administration coloniale.

redonner une lueur d'espoir aux enfants, aux filles surtout. Il parvient à convaincre certains parents de l'impérieuse nécessité de les faire scolariser et trouve un large écho dans son quartier natal. Lorsque l'école fut créée, il n'hésita pas à aller rencontrer les parents d'élèves. Son engagement pour sa communauté et sa détermination ont les résultats escomptés ; nombreux sont les chefs de famille qu'il réussit à convaincre de les envoyer, par la suite, à l'école française¹⁰³. Toutefois, ces rencontres n'ont pas été une chose aisée. Si certains parents ont été favorables à l'idée d'envoyer leurs filles à l'école en revanche nombreux sont ceux qui ont catégoriquement refusé.

Il soutient que :

L'instruction des enfants constitue un moyen d'ascension sociale qui peut permettre aux écoliers d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques. De là, ils pourront prendre conscience de la nécessité de participer activement aux affaires de la cité et au développement du pays. C'est là qu'il faut consentir les efforts pour assurer une bonne formation des élèves¹⁰⁴

Compte-tenu de la place que la femme occupe au sein de la société sénégalaise, il estime que la scolarisation des filles doit être un défi pour tous, car, pour lui, l'avenir d'une nation dépend de son niveau d'instruction. Mais il est aussi entre les mains des femmes¹⁰⁵, épouses, futures mères dont une scolarisation poussée leur permettra de devenir autonomes et d'être au centre des décisions pour le développement de leurs localités en particulier et du Sénégal en général. Il est convaincu qu'une scolarisation massive des filles, à l'avenir, leur permettra de se départir de la tutelle des hommes.

Les actions qu'il entreprend pour la modernisation de l'école, et l'aide aux élèves de Linguère, le conduisent à nouer et développer plusieurs partenariats avec des organisations gouvernementales et non gouvernementales. Dans la recherche de l'excellence, il se forme aux nouvelles techniques de l'information et de la communication ce qui lui permet de ne pas être un « analphabète des temps modernes » et d'initier dans le même temps, les élèves, à la technologie. Momar soutient que « la technologie est indispensable mais son utilisation doit être contrôlée afin d'éviter la perversion des enfants »¹⁰⁶.

Témoins de son travail acharné et de son dévouement pour l'école, grâce au Programme Régional pour le Développement Rural (PDR) et à l'Agence Française de Développement (AFD), il obtient de meilleures conditions de vie et de travail pour ses élèves (salles de classe supplémentaires, construction du mur de l'école et l'électrification de l'école, une salle d'informatique entre 2005-2006¹⁰⁷). Pour lui, la formation des jeunes doit être la base des préoccupations du gouvernement, car,

103 Ce combat est loin d'être gagné. La scolarisation des filles dans cette partie du Sénégal reste toujours problématique. Les bases sont jetées et il appartient aux autorités et élites de s'investir davantage dans cette noble cause afin qu'elle devienne universelle.

104 Entretien avec Momar Lo, à son domicile, à Linguère, 28 août 2019.

105 Voir note 26.

106 Voir note 26.

107 C'est l'une des premières écoles de la région de Louga à bénéficier de l'internet.

sans elle, l'individu ne peut jouer pleinement la mission qui lui est dévolue dans la société.

Il se forme aussi à l'informatique et à la maintenance réseau à l'Office National de Formation Professionnelle (ONFP)¹⁰⁸, puis, au terme de cette formation, il considèrera que son objectif a été atteint.¹⁰⁹

Mais ce n'est pas tout ; militant engagé, Momar Lo adhère, en 1988, au mouvement « Abdu nu doy »¹¹⁰. Ce mouvement, né dans le contexte de l'élection présidentielle du 28 février 1988, le même jour que les élections législatives, a pour mission de participer à la réélection du Président Abdou Diouf. En 1993, au moyen de spots publicitaires, on apprend aux Sénégalais à voter. Ce sont les années du « Wàte Fanj »¹¹¹, c'est-à-dire voter sans secret ou au grand jour. Il n'y a pas de carte d'électeur et, lors des élections, l'isoloir est facultatif. Les notables de la ville donnent les consignes de vote. Le préfet recense les voix et publie les résultats. C'est le temps de la directive et de la soumission. Le choix porté sur un candidat est conditionné et dicté à l'avance et ne tient aucunement compte du programme du candidat et encore moins des questions de développement économique, social et politique. On s'en tient à la formule suivante : « le candidat de mon guide religieux est mon candidat ; le candidat du chef de la famille est mon candidat ». C'est là, la règle d'or – à de rares exceptions près. Cette tendance existe toujours. Sur le plan politique, il ne se passe des élections sans qu'un marabout appelle ses disciples à soutenir un candidat ou que les natifs d'une localité soutiennent leur fils. L'immaturation du peuple se conjugue avec le rôle prépondérant que les chefs religieux jouent sur le plan politique. Leur soutien, souvent de taille, est largement sollicité par les candidats qui leur font la cour.

Cette situation de soumission aveugle et fanatique justifie chez Momar Lo, dont son rôle en tant qu'éducateur est d'alerter, son devoir de sensibiliser la communauté sur le choix d'un candidat. La vie et la destinée de la nation dépendant du futur président, la population doit faire un choix judicieux basé sur le programme du candidat, ce qui est d'autant plus difficile à obtenir dans la mesure où une grande partie de la population ne sait ni lire ni écrire. Le texte qu'il rédige « Citoyens, aux impôts » en 1987, suite aux Impôts sur le Revenu des Personnes Physiques (IRPP) décrétés par le chef de l'État Diouf¹¹², éclaire sur son engagement.

*Saupoudrés, humiliés, dans des magasins chauds.
Nos rêves, nos espoirs, tous nos projets, à l'eau*

108 Créé par la Loi n° 86-44 du 11 août 1986. L'une de ses missions consiste à coordonner l'action de la formation professionnelle des organismes d'aides bilatérales ou multilatérales.

109 Aujourd'hui, tous les récipients peuvent utiliser à bon escient l'outil informatique Momar Ndiaye, «  ducation et Formation. Lutte contre l'« Analphabétisme des temps modernes » : l'ONFP et l'IEF ont formé 16 enseignants en Informatique », correspondant permanent à Linguère, Djoloffactu.com, le 15 janvier 2014. Http : /djoloffactu.com/education-et-formation-formation-lutte-contre-lanalphabetisme-des-temps-modernes-lonfp-etlief-de-linguer/

110 « Abdou nous suffit » ou « nous réitérons notre confiance à Abdou ». « Abdoo nu doy » est un mouvement de soutien au président, créé par Iba Der Thiam.

111 Titre d'un de ses textes qui peut être traduit littéralement par Voter au vu et au su de tout le monde et en présence des notables et des parents.

112 Suite aux mauvaises récoltes dues en partie à la rareté des pluies et aux criquets envahisseurs, le 31 décembre 1987, le président Diouf déclare « Citoyens, aux impôts ». Le taux des IRPP s'applique sur le revenu imposable net, établi à partir du quotient familial. Les syndicats d'enseignants entrent en grève contre ces mesures.

*Conjoncture, sécheresse, ces concepts ont bon dos,
Des fourmis, dans nos banques, circulent sans repos,
Leurs va-et-vient incessants ont vidé nos dépôts.
Pour parer vos belles dames ; nos villas, vos châteaux
Des milliards, il vous faut, et de l'or en lingots,*

*Qu'importe sa provenance, l'argent est toujours beau,
Même pour des déchets toxiques, vous formez un réseau.
Tiens ! Voilà des citoyens bien au-dessus du lot,
Qui font de notre pays, un continental dépôt.*

*Le bas peuple, affamé, poignardé dans le dos,
Face à tant d'injustices, va bouger, trop c'est trop,
Et dans un ras-le-bol, va cesser tous les pots,
Pour, de la liberté, rallumer le flambeau.
Impôts ou imposture ? Faites-en le distinguo (Momar, 2018 :
51).*

Ce texte écrit avant son adhésion au mouvement de soutien aurait dû voir le jour s'il avait adhéré à ce mouvement. Malgré son texte dénonciateur, le contexte dans lequel il l'écrit montre qu'il se présentait plutôt comme un opposant, voire un frustré. Dans le même temps, Momar Lo se rend compte qu'il est temps d'alerter l'opinion sur les dérives pratiquées par certains médias, canaux de propagande du pouvoir et écrit plusieurs textes en réponse aux propos du Président Diouf et, notamment à ses critiques de la jeunesse sénégalaise lors de la perturbation de son meeting, par des jeunes, à Thiès, en 1988 « nous avons une jeunesse malsaine... ». Ses écrits, dont « Yaa ngi lor »¹¹³, « une certaine presse », « Deer bu nuul »¹¹⁴, « Bul gènn xeet »¹¹⁵ répondent à un contexte précis et à un idéal : celui d'un éducateur qui utilise sa plume pour alerter, dénoncer et montrer les maux auxquels la société sénégalaise est confrontée.

Par la suite, il écrira aussi « wax waxeete » pour répondre au président Abdoulaye Wade¹¹⁶ qui, après avoir passé 12 ans à la tête du Sénégal, décide en 2012 de se représenter malgré les contestations, soulèvements et manifestations du M. 23¹¹⁷. Alors que son mandat arrivait à échéance, il est interrogé, lors d'une conférence de presse, sur ses paroles d'avant. Sans détour, Wade répondit « ma waxone waxeete »¹¹⁸. Le lendemain, la presse sénégalaise reprit les propos du Président Wade qui ont suscité indignations et critiques

113 Expression en wolof qui signifie "tu fais du tort".

114 Cette expression veut dire "la peau noire".

115 Peut-être traduit par « sois toi-même ».

116 Président de la République du Sénégal de 2000 à 2012.

117 Le M. 23 est un mouvement de contestation et d'opposition, né le 23 juin 2011 à la suite de la volonté de l'ancien Président, Abdoulaye Wade, d'instaurer un ticket présidentiel. Aux yeux de l'opposition, A. Wade voulait préparer son fils, Karim Wade, pour le succéder à la tête du pays. Perçu comme une dévolution « monarchique », le projet de constitution a été abandonné à la suite d'une longue journée de contestations à Dakar.

118 Signifie littéralement « Mes propos ne tiennent plus ».

Cependant, par crainte de représailles, bon nombre des textes écrits à cette époque par Momar Lo, en wolof¹¹⁹, contre les présidents Abdou Diouf et Abdoulaye Wade ne seront publiés qu'en 2018 dans un ouvrage intitulé « WAXI DOF BA »¹²⁰. Il y revient sur les relations de cousinage, le rôle de la femme dans la société sénégalaise, l'émigration clandestine, la cupidité, le laisser-aller et le laisser-faire. Autant de sujets importants qui gangrènent la société sénégalaise et qui méritent d'être pointés et étudiés, car c'est aussi un chercheur au quotidien qui se doit d'aller à la recherche du savoir afin de pouvoir montrer la voie à suivre.

De 1988 à 2000, Momar Lo milite au sein du Parti Démocratique Sénégalais (PDS), section Linguère. Même si, pour lui, la politique n'est pas une fin en soi, elle est le signe de sa volonté de servir la nation. Toutefois, on peut s'interroger sur la raison des nombreux revirements de la part de Momar Lo. Ce dernier qui se présente comme un homme politique et syndical, fidèle à ses convictions, a pourtant adhéré aux deux plus grands partis politiques d'idéologies opposées au Sénégal durant cette période. Il est probable que son revirement s'explique par le fait qu'il n'arrivait pas à franchir les paliers au sein du parti qui lui permettrait d'avoir des responsabilités dans la gestion locale. Cela s'explique aussi par le fait qu'il ne se sentait pas assez considéré au sein du Parti et qu'il n'occupait qu'une place marginale. Du Ps au LM, le militantisme au Sénégal est la proie du clientélisme politique¹²¹.

Les adhérents, qu'ils soient militants ou sympathisants, ont la fâcheuse tendance de ne critiquer ou s'opposer aux tenants du pouvoir que lorsqu'ils n'arrivent pas à avoir leur part du « gâteau ». La gestion est à leur yeux une affaire de groupe et que chaque membre doit y participer afin d'en tirer profit. Cet individualisme de la classe politique doublé d'une recherche effrénée de profits la maintient dans un jeu d'enfantillage dans lequel le peuple est pris au piège. L'individualisme et l'opportunisme sont le noyau de la vie politique couronnée par des compromis ou ce que les wolofs appellent « waxale ».

La leur d'espoir suscitée par les indépendances s'est vite transformée en désespoir. La mal gouvernance et la corruption des régimes politiques qui se sont succédés depuis 1960 immobilisent le pays atteint de sclérose. La politique est la voie la plus rapide pour s'enrichir. La classe politique prend au piège les citoyens. Momar estime que « le Sénégal est prisonnier de ses fils notamment des hommes politiques »¹²². On pourrait également affirmer sans risque de se tromper que Momar n'a pu obtenir la place qu'il espérait dans la gestion locale de la ville de Linguère. Cette frustration fait qu'il a souvent gardé ses anciens camarades de parti dans la ligne de mire. Réputé être impulsif, ses prises de paroles et réactions envers le parti pourraient être un autre élément de sa mise à l'écart dans la gestion locale.

Le rôle joué par Abdoulaye Wade, durant cette période, n'est plus à démontrer ; bien des militants qui l'ont accompagné sont aujourd'hui oubliés. Combattre ensemble et gouverner : tel semble être la règle dans le jeu politique. Les membres d'un parti politique constituent une famille dont la gestion clanique et le partage sont des

119 Dans sa langue maternelle, le wolof, en raison de son intime conviction et de son combat pour l'intégration des langues locales, comme moyen de transmissions des savoirs.

120 Signifie « la parole du fou ».

121 L'opposition avec le chef est souvent perçue comme une rébellion, donc susceptible d'une sanction qui consiste, le plus souvent, dans le renvoi des instances du parti.

122 Voir note 26.

éléments qui maintiennent leur relation en vie. En politique, la sécheresse est un motif de transhumance telle que pratiqué par le troupeau. L'idéologie et la conviction ont une durée de vie égale à celle d'une fleur. Le partage est le soubassement qui lie la classe politique dont la seule préoccupation est l'enrichissement par tous les moyens et le détournement sur fond de mensonges caractérisant. Après l'alternance et suite à son accession au pouvoir, suite à sa victoire aux élections présidentielles, le groupe de Momar Lo, jugé contestataire, est renvoyé des instances du parti à Linguère. Puis, en 2000, il milite dans la Ligue Démocratique/Mouvement pour le Parti du Travail (LDMPT)¹²³. Ses prises de paroles incendiaires dérangent les hommes politiques de Linguère, car il n'admet ni la soumission ni le fait de taire ses idées même lorsqu'elles sont contraires à celles du chef.

Ce nouveau revirement dans son engagement politique montre aussi la complexité et l'ambiguïté de ses prises de décisions. Ses critiques souvent acerbes, à l'endroit des instances dirigeantes du parti et de la gestion de la ville de Linguère, font qu'il est souvent qualifié de « mutin » par ses détracteurs. Opportuniste on pourrait aussi le croire. Momar Lo n'est jamais parvenu à s'imposer politiquement dans sa ville natale. C'est pourquoi il n'hésite pas à regagner l'autre camp lorsque les portes se referment autour de lui. Lassé des turpitudes de la politique ou déçu par son engagement politique, il se retire de la Ligue Démocratique et de la scène politique, mais, en tant qu'instituteur, il adhère au syndicat des instituteurs de Linguère qu'il laissera lorsqu'il prendra sa retraite.

Gouvernance locale et éducation à Linguère : regard critique d'un instituteur

Conscient de sa mission de veille, d'alerte et de la nécessité d'une participation efficace face aux problèmes de sa société, lors de nos entretiens, Momar Lo évoque son rôle d'éducateur bien sûr, mais aussi le rôle social qu'il a joué au niveau de la gouvernance locale à Linguère. Sa trajectoire et les options qu'il a choisi nous renseignent à la fois sur un contexte bien précis et sur les motivations particulières qui l'ont conduites à s'illustrer en tant qu'acteur, impliqué dans la recherche de solutions pour sa communauté.

Momar Lo raconte :

En 2000, les communes sont dissoutes puis remplacées par des délégations spéciales - situation particulièrement difficile pour Abdoulaye Wade qui vient d'accéder au pouvoir, car la plupart des mairies sont contrôlées par les socialistes. Après les élections électorales de 2002, Habib Sy¹²⁴ est élu maire de Linguère¹²⁵. Au cours de son mandat, dans le cadre d'un partenariat, des échanges d'élèves doivent avoir lieu entre le

123 Officiellement reconnu en juillet 1981 dans le cadre du multipartisme comme une dissidence du parti africain de l'indépendance (PAI).

124 Militant du parti socialiste (tendance d'Abdoulaye Niang à Linguère), Habib Sy rejoint le PDS en 2000.

125 Magatte Lo sera le premier maire de Linguère après l'accession du Sénégal à l'indépendance, en 1960.

lycée Alboury Ndiaye¹²⁶ de Linguère et une école de Bordeaux. Grâce à ce partenariat, l'établissement scolaire de Linguère doit bénéficier aussi de lots de matériaux. Toutefois, il revient à la direction de l'école de payer les taxes de l'envoi des colis. L'école ne disposant pas de ressources financières suffisantes, les parents d'élèves se réunissent pour voir comment trouver la somme manquante qui s'élève à 500000 F. CFA¹²⁷.

Une délégation¹²⁸, conduite par Momar Lo est chargée de rencontrer le maire de Linguère, Habib Sy, à Dakar¹²⁹.

Momar poursuit :

Le rendez-vous fixé, la rencontre de la délégation conduite par Momar Lo avec Habib Sy eut lieu à son bureau, à Dakar. Après discussions, le maire accepte de déboursier 500000f pour payer les taxes du conteneur dès son retour à Linguère, la semaine suivante. À son arrivée à Linguère, le week-end, la délégation arrive à la mairie pour le rencontrer comme convenu. La secrétaire informe le maire de la venue de la délégation et Habib Sy dit l'avoir déjà reçue à Dakar. La délégation est dans la tourmente et la confusion, et ne cesse de se poser des questions. J'exhorte mes compagnons pour qu'ils partent, car ils n'ont plus rien à faire là-bas et je jure, ce moment-là de ne plus rencontrer Habib Sy à l'avenir et de me battre contre lui jusqu'à son départ de la mairie.¹³⁰

Malgré les liens de parenté qui les lient, Momar met ses menaces à exécution. Il entre en guerre ouverte contre le maire de Linguère. Pour lui, le maire n'a pas respecté sa parole et les a tout simplement humiliés par son acte¹³¹. Cet événement illustre la témérité que Momar Lo incarne. Le respect de la parole donnée est pour lui un gage de considération et de respect. Habib Sy est un fils du terroir. Le simple fait qu'il ait réalisé ses études élémentaires à l'école régionale aurait dû suffire pour « qu'il mette la main à la poche » et régler un problème d'ordre collectif. Cette guerre ouverte laisse aussi présager un conflit d'intérêts. La politique étant le lieu de manifestation par excellence du règlement de compte, il y a lieu d'y voir un problème politique plus qu'autre chose. Momar est un ancien membre du PDS et il aurait mal pris son renvoi des instances du parti. Quoi qu'il en soit, les deux hommes ne s'entendaient plus.

Momar se souvient :

Les matériaux devaient être livrés en juin, mais il restait l'apport à payer. L'école ne disposait que d'une somme de 100000 F. CFA dans ses caisses. J'ai convoqué les parents

126 Premier établissement d'enseignement moyen et secondaire de Linguère.

127 Entretien avec Momar, Linguère, 30 août 2019.

128 Il y avait aussi Saer et Aliou Koundoul.

129 À cette époque, le maire de Linguère travaille à la traite pointe, un service de l'État qui s'occupe de l'informatique.

130 Voir note 49.

131 *Id.*

d'élèves et retenu les cahiers de composition afin que chaque parent puisse cotiser 75 F. CFA par élève. Avec les cotisations, je suis parvenu à réunir 300.000 F.CFA de cotisation, mais il manquait toujours 100.000 F.CFA. Or, cela coïncidait avec la fermeture des écoles et la somme n'était toujours pas réunie. L'école risquait de perdre les matériaux qui pouvaient être attribués à une autre école qui avait accepté de payer l'apport¹³².

Après de multiples démarches, Aly Ngouille Ndiaye¹³³ pourvoira au paiement de la somme restante. Il estime que :

L'engagement, d'un fils du terroir de surcroît un citoyen, exige un don de soi. Il suppose une détermination à aller jusqu'au bout, quels que soient les obstacles. C'est aussi privilégier les intérêts collectifs au profit des intérêts individuels¹³⁴.

Cet épisode tout comme ses différents revirements indiquent que Momar Lo a longtemps nagé dans le flou. Ses choix politiques découlent non seulement de sa volonté de ne pas être un éternel soumis mais témoignent aussi de quelqu'un qui n'a pu se faire une place. Le partage du « gâteau » n'ayant pas été en sa faveur, il s'est senti frustré ou trahi. Aurait-il procédé autrement s'il était parvenu aux plus hautes instances dans la gestion à Linguère ?

L'instituteur et la vieille méthode de clapet

Durant les décennies qui suivent l'indépendance du Sénégal, les instituteurs utilisent la méthode du clapet pour leur enseignement, diffusé à travers un poste de radio. Les cours démarrent à une heure précise sur l'ensemble du territoire national et tous les élèves du Sénégal doivent les suivre en même temps en présence de leur instituteur. Or, les canaux de diffusion de la radio ne couvrent pas toute l'étendue du territoire national et les aléas météorologiques constituent un autre handicap. Momar se souvient des crissemments en ces termes : « il arrivait que le poste de radio qui diffuser les cours grinçait. Les élèves n'entendaient plus rien. C'était un véritable casse-tête pour l'instituteur qui, à la fin de la diffusion doit expliciter au mieux le cours »¹³⁵. Par ailleurs, même si les élèves apprennent à prononcer la langue française sans pouvoir l'écrire, les problèmes liés à la prononciation des lettres, des mots et des phrases sont indubitables. Le métier d'instituteur requiert un amour, un dévouement et un sacrifice. L'instituteur est à la fois un parent et un éducateur. Il doit jouer, assurer et assumer pleinement la mission qui lui est confiée. Momar estime que « le métier d'instituteur a beaucoup évolué. Le purisme intellectuel des instituteurs a laissé place à un laxisme »¹³⁶.

En 1988, les états généraux de l'éducation décident de la suppression d'une méthode qui n'est ni efficace ni instructive aux yeux des acteurs et approuvent dans le même

132 Voir note 49.

133 Maire de Linguère depuis 2009, il est aussi l'actuel ministre de l'Intérieur du Sénégal.

134 Voir note 49.

135 *Id.*

136 Voir *supra* note 56.

temps, le principe de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. Toutefois sa mise en œuvre est restée et restera toujours à l'état embryonnaire¹³⁷. L'utilisation des langues nationales de l'élémentaire à l'université doit d'abord être expérimentée. Elle consistera non pas à donner les enseignements en langues nationales, mais plutôt à avoir recours aux langues pour expliciter certaines pensées et permettre une meilleure compréhension du phénomène étudié. Ensuite, l'intégration des langues nationales pourrait se faire de façon graduelle durant le cursus. Et enfin, un rapport sérieux de suivi évaluera les performances d'une telle méthode. Il appartiendra à l'État de définir les modalités de l'intégration des langues dans le système scolaire.

L'éducation des enfants par les parents : le rôle de la mère

Aujourd'hui, il est difficile de contrôler l'utilisation d'internet chez certains enfants et il arrive même qu'ils sollicitent l'aide de leurs enfants pour avoir accès à la technologie ; il leur est donc difficile de surveiller leur conduite. Les enfants sont laissés à eux-mêmes. La rue conditionne et détermine la vie et la survie des enfants au quotidien. La technologie et ses effets néfastes participent de la perte d'identité et de repères. Le contrôle s'avère difficile et les risques sont grands.

Or, dans la société traditionnelle sénégalaise, l'éducation des enfants occupe une place privilégiée. À chaque étape de la vie bien identifiée, l'enfant reçoit les rudiments de la vie en société. De l'enfance à l'adulte, un apprentissage à la vie s'impose à chaque niveau de chaque étape de l'existence. Le respect envers les personnes âgées et aux valeurs traditionnelles sont autant d'obligations auxquelles l'enfant est soumis. De la famille aux différentes classes d'âge, chaque membre se voit investi un rôle d'éducateur. L'enfant bénéficie d'une protection et est obligé de se conformer aux règles de fonctionnement de la société. Cette forme d'éducation occupe une place importante. Elle permet à l'enfant, dans la perspective de sa construction en tant qu'adulte, d'avoir un ancrage culturel et d'acquérir des réflexes, des connaissances qui lui serviront tout au long de la vie. Une préparation minutieuse à sa destinée, afin qu'il ne puisse pas être facilement influencé ou corrompu par des pratiques ou des comportements indus qui sont contraires aux normes de la société et à l'éthique.

Momar Lo se souvient :

L'arbre à palabres était le lieu privilégié des discussions et du règlement des conflits. Les enfants qui prononçaient des gros mots étaient corrigés ou punis ; ils devaient contrôler leur langage. Toute personne âgée pouvait jouer le rôle des parents. Dans le quartier, le plus âgé du quartier terrifiait les enfants et représente le père de tous. À Linguère, c'est le rôle que jouait le vieux Amath Seck. La perte des valeurs africaines fait que personne ne joue presque plus ce rôle¹³⁸.

137 Les politiques éducatives postcoloniales n'ont pas pu mettre en place un système, une méthode d'enseignement adaptés aux réalités sénégalaises et africaines. La continuité du système éducatif colonial au Sénégal se traduit par une politique de tâtonnement qui oscille entre inadaptation, manque de pertinence et de vision et/ou de perspective.

138 Voir note 49.

La dignité, le respect, la fidélité sont autant d'attitudes que les parents inculquaient aux enfants dès le bas âge. Ces valeurs traditionnelles constituaient une partie intégrante de l'éducation de l'enfant au sein de la famille et de la société. Chaque couche sociale exerçait pleinement son rôle. Toutefois, Momar estime que « la société sénégalaise actuelle fait face à une perte de valeurs et une dépravation des mœurs »¹³⁹

Sa responsabilité est engagée. Face à cette délicate question de la dépravation des mœurs, on estime qu'il devrait y jouer un rôle fondamental. En tant qu'instituteur, Momar Lo, en dehors de ses cours, avait sous sa tutelle des enfants à éduquer et à former. Le rôle d'un instituteur ne doit pas seulement se limiter à inculquer des connaissances à ses élèves (savoir lire et écrire, etc.), mais il se doit aussi de veiller à leur éducation en rapport avec le respect des principes et valeurs de la société. Son rôle de parent doit être exercé afin que les enfants qui lui sont confiés puissent apprendre à grandir et d'avoir des attitudes et des comportements symboliques.

« Qu'en est-il de la femme sénégalaise et africaine » se demande-t-il ? « L'éducation scolaire l'a-t-elle libérée ? ». Il commente :

Les femmes sénégalaises ont, pendant longtemps, été soumises et reléguées au second plan ; elles doivent être « désenchaînées » afin de jouer, au même titre que les hommes, les mêmes rôles dans la société. Elles symbolisent la richesse et l'avenir. D'une fillette, elle devient une compagne puis une maman. Elle est une société à part entière. Elle s'est libérée de l'imaginaire artificiel, c'est-à-dire qu'elle refuse la place et les limites qui lui ont été fixées autrefois. Pourquoi nos États ne devraient-ils pas apprendre des femmes ? Le salut de l'Afrique ne viendra que d'une prise de conscience et d'un réel désir de sacrifice et de croyance en soi.¹⁴⁰

Profession de foi ou vœu pieux d'un instituteur qui défend fortement la cause féminine. Ses propos sur la femme laissent penser que Momar est un « féministe ». Toutefois, sa prophétie pour la cause de la femme fait face à la volonté des hommes à maintenir cette soumission surtout dans une société majoritairement constituée de musulmans. Le rôle dévolu de la femme dans les sociétés africaines notamment sénégalaises la maintenait dans une situation de dépendance sociale, politique et économique. La femme occupait une place secondaire. Malgré une prise de conscience, son statut n'a que peu évolué. Néanmoins, l'éducation pourrait être un facteur de libéralisation de la femme. Cette dernière doit occuper une place centrale au sein de la société afin qu'elle participe davantage à la gestion et au développement du pays en occupant les mêmes fonctions que l'homme.

Conclusion

Tout comme l'histoire culturelle, politique ou sociale, la biographie est une des branches des sciences humaines et sociales qui offre une analyse approfondie des faits sociaux à la fois individuels et collectifs. Sa préoccupation première est d'apporter des éléments de compréhension d'une construction individuelle en rapport avec les dynamiques sociales des communautés. Elle permet, d'une certaine

139 Id.

140 Voir *supra* note 60.

manière, de redonner une place aux « petites gens », notamment dans des structures où le statut des hommes est hiérarchique.

Elle peut aussi avoir une dimension spécifique qui réside dans les méandres de la construction et les nouveaux rapports qui peuvent exister entre le biographié et la société à laquelle il appartient. Les bons rapports que Momar Lo entretient avec la plupart des habitants de Linguère, notamment ceux de son quartier, montrent la reconnaissance de sa communauté envers un homme qui a consacré une grande partie de sa vie à lutter et à défendre les intérêts de sa communauté. Sa personnalité ne fait pas pour autant l'unanimité. En dehors de son discours dont certains témoignages recueillis confortent cette thèse, d'autres laissent apparaître un homme difficile qui n'a pas pu s'impliquer davantage pour sa communauté. C'est là, sans doute, que l'histoire de vie du corps des enseignants trouve toute sa signification, lorsqu'elle constitue, à travers des témoignages et des anecdotes, une ressource théorique saisissable entre l'individuel et le collectif dont les effets sont perceptibles au quotidien.

La trajectoire de vie de Momar Lo suscite respect et admiration. Durant sa carrière professionnelle, il s'est consacré corps et âme à l'instruction des enfants et à la satisfaction des besoins de sa communauté. Sa noble cause pour la défense de l'école, la scolarisation des enfants notamment des filles et l'amélioration de leurs conditions de vie, l'ont amené à combattre sur plusieurs fronts, montrant ainsi toute la dimension sociale et humaine dont il est capable.

La rencontre entre l'histoire singulière ou individuelle et l'histoire collective engendre une histoire commune. Son expérience, son humilité, son ouverture d'esprit et sa témérité lui ont permis de surmonter les obstacles, mais aussi de trouver les méthodes et manœuvres aux antipodes de l'éducation et de la bonne gouvernance. C'est, aux dires de tous, un homme humble, courageux, loyal, honnête et intègre qui déteste la vanité¹⁴¹. Toutefois, ses nombreux échecs sur le plan politique dus en partie à ses revirements expliquent en partie sa frustration et les différends qu'il entretenait avec ses camarades de parti. Malgré son engagement, Momar n'est pas parvenu à se frayer un chemin, à s'imposer, ce qui lui aurait permis d'occuper des responsabilités politiques dans sa ville.

Profondément ancré dans une tradition doublée d'une modernité, Momar Lo est resté constant dans ses actes et pensées. Les démarches qu'il a entreprises et son engagement sans faille lui ont valu une reconnaissance, dans son quartier, en particulier. Entre école coloniale et postcoloniale, Momar Lo a connu trois drapeaux : celui de la France, de la Fédération du Mali et enfin du Sénégal (Ndiouga 2019 : 4)¹⁴².

Connu et respecté dans son milieu, il est un homme cultivé et singulier. Si, dans sa vie il y a eu, dit-il des « moments de flottements » dont il assume l'entière responsabilité (Ndiouga, 2019 : 4)¹⁴³, il se considère un militant engagé au service du Sénégal et de Linguère malgré ses échecs répétitifs sur le plan politique. Au cours de ses 30 années de service, il a formé plusieurs générations. Même s'il a souvent pris des positions en désaccord avec les décisions des autorités locales et nationales,

141 Témoignage des habitants de Linguère.

142 Ndiouga D. (2019) « Momar Lo ». In Françoise Blum (2019). Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : Université Paris I, Mailtron Afrique, p. 4 (Colloque sur les *Biographies socialistes*, décembre 2019, au Congo Brazzaville). Disponible sur https://maitron.fr/spip.php?article222810&id_mot=9745

143 Voir note 49.

il a toujours su rester en accord avec ses idées. Les anecdotes et les souvenirs qu'il nous a narrés ont permis de retracer sa vie, au-delà de comprendre le cheminement d'une carrière professionnelle.

Ce cheminement est le moyen choisi par un instituteur pour mettre à nu et nous révéler, son amour, ses engagements et sa pensée, pour les enfants, pour sa communauté. Il est aussi un moteur social, un modèle, une référence à suivre si l'on en croit à certains de ses anciens élèves devenus des étudiants.

Références

Abdrahamane N. (2016) « Doyen » *Amady Aly Dieng (1932-2015), le transmetteur intégral*, Harmattan-Sénégal, Dakar, 2016, 225 p.

Momar L. (2018) *WAXI DOF BA*, Ruba éditions, Dakar-Sénégal, 2018, 54 p.

Momar N. (2014) « Éducation et Formation. Lutte contre l'« Analphabétisme des temps modernes »: l'ONFP et l'IEF ont formé 16 enseignants en Informatique, correspondant permanent à Linguère, Djoloffactu.com, le 15 janvier 2014, 2 p. Disponible sur [Http: /djoloffactu.com/education-et-formation-formation-lutte-contre-lanalphabetisme-des-temps-modernes-lonfp-etlief-de-linguer/](http://djoloffactu.com/education-et-formation-formation-lutte-contre-lanalphabetisme-des-temps-modernes-lonfp-etlief-de-linguer/)

Ndiouga D. (2019) « Momar Lo ». In Françoise Blum (2019). Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social: Université Paris I, Maitron Afrique, 4 p. (Colloque sur les *Biographies socialistes*, décembre 2019, au Congo Brazzaville). Disponible sur https://maitron.fr/spip.php?article222810&id_mot=9745

Entretiens

Momar Lo: Linguère le 28-08-2019

Momar Lo: Linguère le 30-08-2019



Bridging the potential-realization gap: one educator's journey toward a praxis for personal and collective liberation

Kermit O¹⁴⁴

West Chester University of Pennsylvania (Philadelphia Campus),
Philadelphia, PA, United States

<https://orcid.org/0000-0002-8202-7703>

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3219>

DOI : 10.25965/trahs.3219

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: In this personal essay, I discuss how shifts in my positionality as an educator changed the dynamics of power between me and my students, how the threshold between informal education and the School marked a clear delineation of power that placed us on opposite sides. My journey as an educator paralleled my personal journey as a Black man in the United States, during which I had to navigate the troubled intersection between race and disability. Along the way I became aware of a “potential-realization gap” – internalized as a hovering sense of inadequacy, and externalized as a deep disillusionment with people and the world. Where once race had operated on my consciousness from the margins, certain experiences forced me to contend with my identity in ways I had been able to avoid before, in part due to a stark divide between mind and body. With racial consciousness came indignation, manifest in my orientation as a teacher activist, and which I imposed upon my students as the imperative for their – but not my own – liberation. Wading through toxic environments, spaces of collective trauma and bureaucratic rot, any attempts to make change were usually met with fierce resistance. This disconnect, between mind and body, theory and praxis, school and community, reality and my ideals – exacerbated by racial trauma and ADHD – tore a jagged fissure through my career. Lost in all of this were the young people I was ostensibly fighting for, yet for so long failed to recognize as agents in their own liberation. I had sought in vain the pedagogical method, the repositioning, the creative freedom – something – that would allow me to reconcile the disparities. But it wasn't until I approached the decision to leave schools in favor of community education, that I discovered participatory action research (PAR), and with it the need to ground my own work, and that of my charges, in identity, history, shared struggle, and building community. In PAR, I discovered the possibility for *collective* liberation – a means for bridging the gap within myself, and between myself and the communities I serve.

¹⁴⁴ Kermit O has been involved in education for nearly two decades, as a mentor, coach, tutor, curriculum designer, and secondary school teacher. Disillusionment with institutions led him to explore alternative formations toward the practice of education as liberation. Understanding how education reproduces oppression along multiple axes, including race, gender, and class, Kermit strives to reimagine the ways adults and young people can engage with each other in the co-construction of knowledge, shared struggle, mutual support, and building community.

Keywords: mind-body split, potential-realization gap, individualism, racial trauma, participatory action research

Resumen: En este ensayo personal, analizo cómo los cambios en mi posicionalidad como educadora cambiaron la dinámica de poder entre mis alumnos y yo, cómo cruzar el umbral de la educación informal a la Escuela marcó una clara delimitación del poder que nos colocó en lados opuestos. Mi viaje como educador fue paralelo a mi viaje personal como hombre negro en los Estados Unidos, durante el cual tuve que navegar por la intersección peligrosa entre raza y discapacidad. A lo largo del camino, me di cuenta de una "brecha de realización potencial", internalizada como una sensación flotante de insuficiencia y exteriorizada como una profunda desilusión con las personas y el mundo. Donde una vez la raza había operado en mi conciencia desde los márgenes, ciertas experiencias me obligaron a lidiar con mi identidad de formas que había podido evitar antes, en parte debido a una marcada división entre mente y cuerpo. Con la conciencia racial vino la indignación, que se manifestó en mi orientación como docente activista, y que impuse a mis alumnos como imperativo para su liberación, pero no la mía. Vadeando a través de entornos tóxicos, espacios de trauma colectivo y podredumbre burocrática, cualquier intento de traer cambio se encontró con una feroz resistencia. La desconexión entre mente y cuerpo, teoría y praxis, escuela y comunidad, realidad y mis ideales — exacerbados por el trauma racial y el TDAH — cortó una fisura dentada a través de mi carrera. Perdidos en todo esto estaban los jóvenes por los que yo ostensiblemente luchaba, pero durante tanto tiempo no logré reconocer como agentes de su propia liberación. Había buscado en vano el método pedagógico, el reposicionamiento, la libertad creativa — algo — que me permitiera conciliar las disparidades. Pero no fue hasta que me acerqué a la decisión de dejar las escuelas a favor de la educación comunitaria, que descubrí la investigación acción participativa (IAP), y con ella la necesidad de situar mi propio trabajo, y el de mis estudiantes, en identidad, historia, lucha compartida, y construcción de comunidad. En IAP, descubrí la posibilidad de la liberación colectiva y un medio para cerrar la brecha dentro de mí y entre mí y las comunidades a las que sirvo.

Palabras clave: división mente-cuerpo, brecha de realización potencial, individualismo, trauma racial, investigación-acción participativa

Résumé : Dans cet essai personnel, je discute de la manière dont les changements dans ma positionnalité en tant qu'éducateur ont changé la dynamique du pouvoir entre moi et mes élèves, comment le franchissement du seuil de l'éducation informelle à l'École a marqué une délimitation claire du pouvoir qui nous a placés sur des côtés opposés. Mon parcours en tant qu'éducateur a été parallèle à mon parcours personnel en tant qu'homme noir aux États-Unis, au cours duquel j'ai dû naviguer à l'intersection troublée entre la race et le handicap. En cours de route, j'ai pris conscience d'un « écart de réalisation du potentiel » - intériorisé comme un sentiment d'inadéquation planant, et extériorisé comme une profonde désillusion envers les gens et le monde. Là où autrefois la race avait opéré ma conscience depuis les marges, certaines expériences m'ont forcé à lutter contre mon identité d'une manière que j'avais pu éviter auparavant, en partie à cause d'un fossé entre l'esprit et le corps. Avec la conscience raciale est venue l'indignation, manifestée dans mon orientation d'enseignant activiste, et que j'ai imposée à mes élèves comme l'impératif de leur libération - mais pas la mienne. En pataugeant dans des environnements toxiques, des espaces de traumatisme collectif et de pourriture bureaucratique, toute tentative de changement se heurtait généralement à une résistance farouche. Cette déconnexion, entre l'esprit et le corps, la théorie et la praxis, l'école et la communauté, la réalité et mes idéaux - exacerbée par le traumatisme racial et le TDAH - a déchiré une fissure déchiquetée dans ma carrière.

Perdus dans tout cela, il y avait les jeunes pour lesquels je me battais ostensiblement, mais pendant si longtemps, je n'ai pas réussi à me reconnaître comme agents de leur propre libération. J'avais cherché en vain la méthode pédagogique, le repositionnement, la liberté créatrice - quelque chose - qui me permettrait de concilier les disparités. Mais ce n'est que lorsque j'ai abordé la décision de quitter l'école au profit de l'éducation communautaire, que j'ai découvert la recherche-action participative (RAP), et avec elle la nécessité de situer mon propre travail, et celui de mes élèves, dans l'identité, l'histoire, lutte partagée et renforcement de la communauté. En RAP, j'ai découvert la possibilité d'une libération collective et un moyen de combler le fossé en moi-même et entre moi-même et les communautés que je sers.

Mots clés : division corps-esprit, écart de réalisation du potentiel, individualisme, traumatisme racial, recherche-action participative

Resumo: Neste ensaio pessoal, analiso como as mudanças na minha posição como educador mudaram a dinâmica de poder entre mim e meus alunos, como cruzar o limiar da educação informal para a Escola marcou um delineamento claro de poder que nos colocou em lados opostos. Minha jornada como educador foi paralela à minha jornada pessoal como homem negro nos Estados Unidos, durante a qual tive que navegar na perigosa interseção entre raça e deficiência. Ao longo do caminho, tomei consciência de uma "lacuna potencial de realização", internalizada como uma sensação flutuante de inadequação e externalizada como uma profunda desilusão com as pessoas e o mundo. Onde a raça havia operado em minha consciência a partir das margens, certas experiências me forçaram a lidar com minha identidade de maneiras que eu havia sido capaz de evitar antes, em parte devido a uma divisão acentuada entre mente e corpo. Com a consciência racial veio a indignação, que se manifestou em minha orientação como professora ativista, e que impus aos meus alunos como um imperativo para sua libertação, mas não minha. Vagando por ambientes tóxicos, espaços de trauma coletivo e podridão burocrática, qualquer tentativa de trazer mudanças encontrava uma resistência feroz. A desconexão entre mente e corpo, teoria e práxis, escola e comunidade, realidade e meus ideais - exacerbada pelo trauma racial e TDAH - abriu uma fissura dentada ao longo de minha carreira. Perdidos em tudo isso estavam os jovens pelos quais lutei ostensivamente, mas por tanto tempo não consegui reconhecer como agentes de sua própria libertação. Tinha procurado em vão o método pedagógico, o reposicionamento, a liberdade criativa - algo - que me permitisse conciliar disparidades. Mas foi só quando me aproximei da decisão de deixar as escolas em favor da educação comunitária que descobri a pesquisa-ação participativa (PAP), e com ela a necessidade de fundar o meu próprio trabalho e o dos meus alunos em identidade, história, luta compartilhada e construção de comunidade. No PAP, descobri a possibilidade de libertação coletiva e um meio de preencher a lacuna dentro de mim e entre mim e as comunidades que sirvo.

Palavras chave: divisão mente-corpo, lacuna de potencial-realização, individualismo, trauma racial, pesquisa-ação participative

Introduction

I've been involved in education for nearly two decades, as a mentor, coach, tutor, and a classroom teacher. Ever since I was a child, I've had this orientation towards justice, never accepting the adage "life is unfair". Not uncritically. Because why *couldn't* it be fair? As I got older, this orientation pushed me towards social justice work, and thinking about equity as it applied to the different dynamics of power in society. More recently, I've become disillusioned with discourses around equity, and even justice, both of which aim to remedy harm, but continue to situate these practices within existing – and fundamentally oppressive – systems. As an educator, my internal compass has jostled erratically in search of a moral, philosophical, teleological North, which I now understand to be nothing less than liberation.

My start as an educator was informal: tutoring younger family members, or the children of my parents' friends. I coached basketball, taught web design at summer camps, and even as a teenager found myself in a sort of mentoring role for younger kids. For reasons I couldn't discern at the time, children always seemed fascinated by me. In retrospect I decided this affinity was because I engaged them in an authentic way, never condescending to them. I met their gazes as directly, as if they were my peers. I treated them like people, rather than novelties or curiosities. But once I became a "teacher", I lost this authentic connection, as the dynamic between myself and young people became shaped by ideology and mediated by power.

My path has been plagued by fits and starts: six different colleges, two unfinished graduate degrees and a third in progress, and countless jobs that never quite managed to feel like a career. For most of my life there has been a gap – what I call a "potential-realization gap" (Figure 1) – my own sense of my capabilities and what I have been able to accomplish.

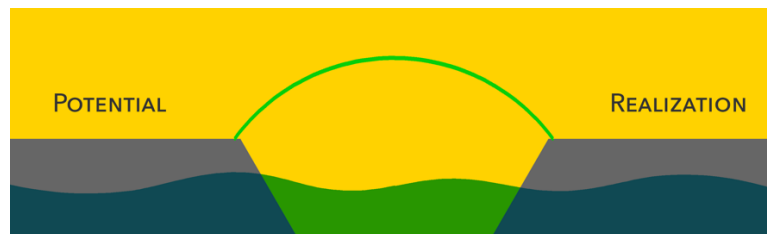


Figure 1. Visualization of the Potential-Realization Gap

It often felt like I stumbled more than walked, bumping into people or stepping on their toes, crashing into one barrier or another – the confines of a box of my own making. Or so I thought, until at age 40, I was diagnosed with ADHD. Masked by my strengths, my disability went undiagnosed and therefore unconsidered. In that it limited both executive function and impulse control, it was a direct contributor to my stuttering academic and professional experience. Without a diagnosis, the disability felt more like a character flaw, one that I simply lacked the resolve to overcome. The potential-realization gap was exacerbated by the demands and expectations placed on me by others, and my complex navigation of racial identity. It's a strange sort of thing to be constantly told how great you are – or could be – only to frequently fall short of that ideal. I've come to believe the gap is a manifestation of an artificial split between mind and body (Figure 2), each on opposite sides of a self-constructed mental barrier. Deep below this barrier is the physical reality of the unconscious, where intellect and emotion are information transmitted, stored, and *embodied* in a vast neural network, regulated by the endocrine system, and influenced by billions of gut flora. There is no separate

“mind” operating from on high, and there is only what is, no angst or projections about what could or should be.

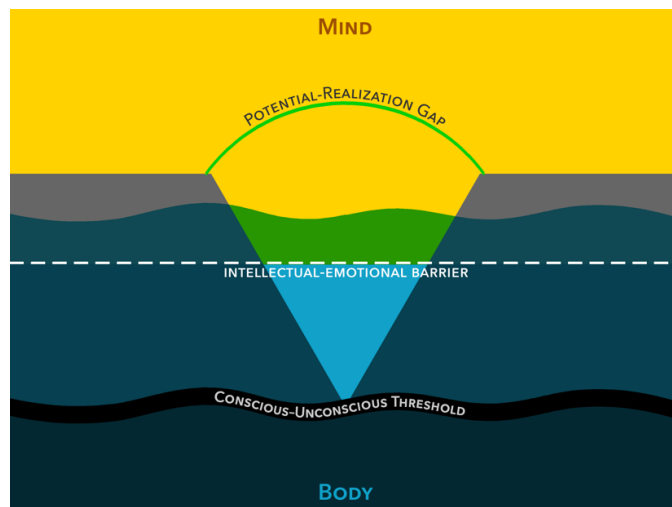


Figure 2. Visualization of the mind-body split

The potential-realization gap manifests not only in my sense of self, but also in my disillusionment with “people” and “the world” – a generalization about humanity as a whole – based upon random instances of egregious behavior that seem to outnumber instances of good will, integrity, or compassion¹⁴⁵. I mourn what I perceive as an enormous gap between “what people are” and “what they could be”. Even as I reject the idea that any person is only one thing or fixed in any way of being. In fact, the gap can only exist if I have some underlying belief in other people’s potential.

I have come to suspect that the two gaps are internalized vs. externalized expressions of the same phenomenon. Just as my own potential-realization gap formed from a lack of self-knowledge, the depth of my disillusionment with anyone is proportional to our intellectual and emotional distance from each other, how little about them I know or understand. As I’ve come to understand myself better – particularly as it applies to racial identity and ADHD – the potential-realization gap has narrowed. As I continue to reconcile my expectations for what people “should be” with a deeper understanding of who they are, in all their complexity, it has a recursive effect in cultivating further self-acceptance. The purpose of this paper is to reflect on this process, my precarious navigation of both internal and external worlds, and by the end chart a more surefooted path toward reconciliation and liberation for both me and my students.

I – Racial Identity Formation and the Mind/Body Split

Any understanding of my positionality as an educator must be grounded in the formation of my racial identity and awareness. For the first *two-thirds* of my life, race was a spectral force acting on my life from the periphery, on the outskirts of consciousness. My parents, both black, had their own conflicted racial histories, but

¹⁴⁵ This perception of the prevalence of negative behaviors has to do with my tendency to disqualify the positive, and the fact that negative events are more easily committed to my porous memory – a characteristic of ADHD.

rarely engaged me in conversations about race or racism. My mother's apartment was filled with black music across the generations, from the Isley Brothers to the Supremes to Sade. My father was into John Coltrane and Miles Davis. Yet I do not recall ever having "the talk"¹⁴⁶ with either of them – and indeed as a teenager I had a reckless disregard for authority, including police. I was not fully conscious of the black body they might brutalize on a whim.

During one incident, when I was twelve, I was surrounded by seven police cruisers in a shopping center parking lot, and harassed under the pretext that I was an "eighteen-year old car thief"¹⁴⁷. I had no knowledge or sense of the reality in which black children are perceived through racist lenses as older or less innocent (Goff et al., 2014). I was sufficiently humble, not out of fear of being harmed by the police, but of the consequences waiting for me at home. The racial dimensions of this encounter escaped me until the next morning, when I overheard my father cursing out an officer over the phone.

ADHD had the effect of making things "bounce off" rather than "sink in", and may have contributed to me having a "less structured self-narrative" (Klein et al, 2011). This, in addition to my determination to forge an identity separate from my parents, even from a young age, meant that my relationship to black culture was mediated by my own divergent interests. And these often took me "off-world". Video games allowed me to "escape", not only from reality, but from racial identity formation. The soundtracks allowed me to mentally revisit impactful scenes, or to invoke the emotions they inspired. Music in general became utilitarian, a way for me to redirect or reinforce how I wanted to feel at certain times. It was a mental hack, a secret door through the intellectual-emotional barrier. I did not run away from my blackness so much as *evade* it, as a consequence both of porous memory, and little grounding in cultural experiences.

I didn't connect the digital stories I loved – of scrappy underdogs rising to challenge Power, or unassuming warriors pushing back against the incomprehensible weight of history – to the countless instances of black resilience in the face of oppression, domination, and death. This was likely because I wasn't exposed to much black history in the predominantly white K-12 schools I attended, and because game heroes were phenotypically white, even when they came out of Japan. Black people, in my experience, were never the protagonists. Even when I was the one writing the stories.¹⁴⁸ On the contrary, dark people, dark creatures, and indeed darkness itself, was equated with evil, or at least with physical and cultural aberration, and moral ambiguity.

In middle school, my father gave me the *Autobiography of Malcolm X*, and while I enjoyed it as a story, it didn't resonate with me on a personal level. Instead it became proprietary knowledge, a little piece of evidence to support a burgeoning sense of superiority. But like so many things, Malcolm came and went, and left no lasting

146 "The talk" is a common conversation that takes place between black adults and their children, about the risks of being black in USAmerican society, particularly as it applies to interactions with police.

147 It's worth noting that at age twelve, I was five feet tall, and weighed about 75 pounds.

148 I've written fiction stories since I was 11 years old, and not until my 20s did I even attempt to write characters of color. I once hired an artist to draw one my characters, based on myself, and felt a cognitive dissonance to see my own black body in fantasy armor – itself based on European designs.

impact.¹⁴⁹ My father also tried to get me to read *A People's History of the United States*, but the book was either out of my depth, or far too much content to hold with my fleeting attention. I remember reading about Columbus's massacre of the Arawak, but rather than feeling any indignation, it was just another story, one that I would repurpose rather than retain. It's a bit embarrassing to admit now that I wrote a horror story about an undead warrior called the "Arawakadaver" (Arawak Cadaver), who rose from his grave to take revenge on his colonial murderers. Meanwhile, my own race, my own relationship to history, was tenuous – topsoil turned by caprice, and too shallow to lay roots. Being "black" to me, felt more like a circumstance into which I was born, than anything that I claimed as a part of my identity. The times during my youth when I felt most cognizant of my race, and what it meant to others, was on the few occasions white people used *the word* against me. My response was always the same. As if I had been programmed through hypnosis – but really because of impulse control issues stemming from ADHD – my fists moved faster than my brain.

I did not, in those moments, become grounded in racial identity, hear the cries for justice ringing across time to fill me with righteous anger. Rather, I understood the word as those boys intended it: as a signal they thought they were better than me. The rage I felt had nothing to do with my blackness, except strictly by definition of the word. Instead, it struck at my sense of self – as an individual who was, in my mind, *better* than my peers. I had been told as much, implicitly and explicitly throughout my life, so how dare these *uppity* boys suggest otherwise?

I felt the same indignation in my 20s, when a white guy stated as fact that I had a lower intelligence because of my race. My rage came not from any wounded pride on behalf of black people, because at the time I had no knowledge of the frequent correlations drawn in academic circles between race and intelligence. Rather it was a defense of my own imagined superiority. In retrospect, I realize this "superiority complex" was a response to unconscious racial trauma, compounded by ADHD, manifest in emotional dysregulation and preoccupation with self.

I suspect that I inherited the disability from my father, who because of his own potential-realization gap, seemed intent on living vicariously through me. As he pushed me, often violently, toward some unreachable precipice, he disparaged nearly everyone else. I *still* grapple with the aftershocks of that socialization, though any residual delusions of grandeur are promptly swallowed by the gap. What kept me from plummeting from the heights of my own artificially inflated ego, was the cooling influence of my mother, whose love wasn't conditioned on unreasonable demands.

For most of my life, the gap seemed separate from my experience of race. Yet many unconscious or ambiguous experiences of racism were each a droplet in a surging groundswell behind the mental wall. A painful experience in my mid-20s caused the dam to break. Where before the gap between potential and realization had been abstract, something I deeply *felt* but did not quite understand, the bubbling-up of racial self-consciousness (Figure 3) provided an explicit rationalization. In what became a sort of racial *crisis*, the gap was no longer my own private inadequacy, but a gaping wound exposed to the world, one I imagined others saw as a function of my blackness.

149 I would rediscover Malcolm later and he has since become my "favorite" historical figure, as his powerful oratory, and unflinching excoriation of Power, resonates with my own counter-hegemonic orientation.

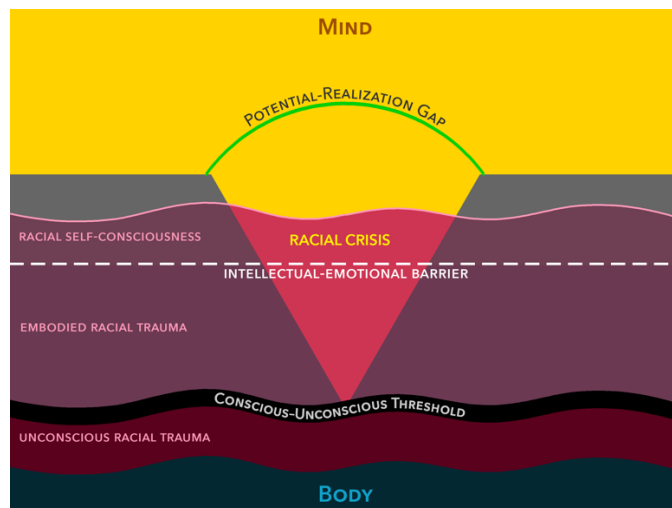


Figure 3. Visualization of racial crisis as a function of racial self-consciousness occupying the potential-realization gap

Say what you will about the empirical validity of Kübler-Ross, but I went through some version of the five stages of grief, if not in the established order. Rather than succumbing to self-hatred, my preoccupation with justice turned that energy outward. Anger had long vibrated just beneath the surface of my skin, tickled the back of my throat, tensed my fingers into easy fists. With my growing understanding of racial politics in the U.S., my rage began to overflow (Figure 4).

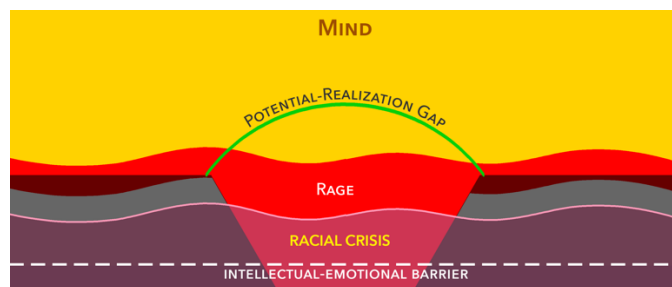


Figure 4. Author visualization of rage overflowing in response to racial crisis

Denial coincided with a newly acquired knowledge of “race as a social construct”, which to me meant I could also *deconstruct* it. At one point I even proposed “the complete renunciation of my ‘blackness’, the deconstruction of my racial context,” regarding it as a stigma imposed on me by others, unmoored from any culture or history.¹⁵⁰ I still aligned myself politically with black people, but on the basis of justice, rather than in-group identification, again marking a separation between my intellectual self-concept and the body in which it resided.

Bargaining came and went in sporadic intervals through my twenties, while depression has been a through-line for twenty years, but it was always *rage* that fueled my trajectory. My ADHD diagnosis provided new context, new understanding, and with those came acceptance. What I’ve struggled to shake is the sense of “lost

¹⁵⁰ This quote comes from an unpublished personal journal I wrote in 2005, in which I “renounced” my race, identifying it as a marker of inferiority imposed upon me by others, rather than a cultural identity.

time”, which translates into an urgency behind everything I do – often read by others as impatience, intensity, or self-righteousness.

The evolution of racial self-consciousness into racial awareness has also been an intellectual process. I “reclaimed” my race, sometime after learning that “black” as a cultural identifier existed among peoples in Africa, well before European colonization and the Trans-Atlantic slave trade. Blackness is steeped in culture and history, an expression of self and community, not merely a “label” imposed on us within structures of domination. Yet still, even as I’ve learned from and found solidarity with other black people, this connection has been intellectual, not something I felt.

While I occupy a black body – obvious every time I look in the mirror – my intellectual self-concept, now “unapologetically black”, still feels disconnected from black physicality. I use the word “occupy” because my body feels like a *vessel* for my mind, rather than part of an integrated whole. This is further compounded by ADHD, which sees me enter states of “hyperfocus”, virtually unaware of my body until my physical needs become too urgent to ignore. This detachment also relates to a recurring impostor syndrome, as if I am merely performing blackness. Of course I understand I have no choice in the matter, as per the ancient black proverb that says I don’t have to do anything but “stay black and die.”¹⁵¹

It is as though my expression is filtered through an internal control panel, toggling any number of code-switches for different audiences and circumstances. Even as I know black people are not a monolith, that my experience is my own and just as valid as any other, I feel a pressure to conform to certain social contexts, or otherwise to hide my differences.

One of bell hooks’s students said, “When I dance my soul is free. It is sad to read about men who stop dancing, who stop being foolish, who stop letting their souls fly free” (hooks, 1994, p. 197). I can’t dance. By which I really mean I *won’t* dance under most circumstances – another example of the mind-body split holding sway. To be “foolish” is to be vulnerable, and to be vulnerable draws me down into my body, where I seldom want to be. And so I intellectualize the *mechanics* of dancing, *thinking* rather than feeling the rhythm, preoccupied with “doing it right”. And because I’ve made dancing a mental exercise, rather than a physical one, doing it “wrong” registers as an *intellectual* failure. This is especially exacerbated among other black people, for the fact that music and dance and rhythm are so embedded in our culture, as a means of expression, as a tool of resistance, as a way to heal from trauma. Where I “can’t do it”, it becomes yet another reminder of how disconnected from other black people I seem to be.

This is not hypothetical. At my most recent job, as part of teachers’ introduction to students, a group dance routine was put together. I refused to participate, to avoid exposing my “lack of rhythm”, which would call attention to the cultural distance between myself and my students and invite ridicule. But in my refusal, there was also a denial, barring students from a chance to connect with me in an authentic way. All to avoid “being foolish”.

On the other hand, there are two distinct sets of circumstances in which I do feel “authentically black”. The first is among black academics, activists, artists or others who even bother to say things like “black people aren’t a monolith”, indicating an

151 Not a proverb, but something commonly said in defiance of one being told what they “have to do”.

understanding of our intra-group diversity, such as to make room for my particular flavor of blackness. The second, ironically, is in majority-white spaces, where I always manage to find the other one or two black people, even from across a crowded room, a strategic nod signaling a shared understanding. As these circumstances are invariably traumatic, our differences become almost meaningless. There are few things like racial isolation to anchor mind to body. And where there are *no* other black people to be found, I tend to embrace my role as the foremost authority on blackness, even as I make it clear to others that I am not the *representative* for all black people.

On the contrary, even as my entire personal and political inertia points toward racial, social, and economic justice, I feel so far removed from others' lived, felt, *embodied* experiences, or even how they intellectualize their own circumstances. Even though I grew up working class, my parents were both fairly well-educated, and seldom unemployed. They were also quite good at buffering me against the impact of financial struggle, just as I was good at being oblivious. This distance, between myself and other black people, has been most pronounced for me as a teacher of black students – the vast majority of whom are socially and economically disenfranchised. While this places us in political alignment, their struggles are merely conceptual for me, and I feel disconnected from the materiality of their circumstances. I imagine they feel the same, gleaned from any number of signals that despite my phenotype or passionate claims to blackness, I am not quite “like them”.

Because poverty, violence, and trauma tend to be geographically concentrated, the schools where I've taught are often sites of inordinate struggle. And where the infrastructure for healing or restoration is inadequate or altogether absent – or worse, where these communities are actively being oppressed, disenfranchised, or neglected – it makes for extremely toxic environments. Sometimes literally, as with the many Philadelphia schools plagued by asbestos, lead, and vermin infestations; comorbid with underqualified teachers¹⁵², disaffected parents, skeleton support crews, and parasitic administrators gorging on suffering to inflate their resumes¹⁵³. It is these same administrators who are the least amenable to, if not hostile toward the mere suggestion of systemic change. After all, this would require a lateral, collective effort, and a disruption of the dynamics of power – a threat to their coveted roles as middle managers.

What, other than “necessity” – as determined by street addresses and catchment zones – or the legal mandate for schooling enforced by truancy court and the carceral system, would make anyone even step foot in such a place? As I struggle with this distance between me and my students, across the divides of race, class, language, culture, and generation, one of the strongest manifestations of impostor syndrome comes as I question my own motivation for working with these particular students under such strenuous circumstances.

While I have always rejected the savior narrative of well-meaning white educators, I felt charged with cultivating in my students the knowledge they needed to

152 While it is true that teachers are often underqualified in the subjects they teach, here I am speaking more about the inadequacy of teacher-education programs in preparing them for work in high-trauma communities.

153 This may sound extreme, but I have known many administrators who implemented harmful policies, completely failed to make any substantive change during their tenure, only to move on to another school to repeat the process. Causing harm for one's own benefit is the *definition* of parasitism.

challenge oppressive systems. What I failed to grasp, as I encountered resistance from students time and time again, was that I could not “make them realize” anything. I could not “lead them” anywhere. It is for people themselves to decide what their liberation looks like. In any case, where pushing up against oppressive institutions only brought their full weight down on my head, and where impulse control issues were exacerbated by the reverberations of trauma between all of us who occupy these spaces, I have found myself on the outs. And as I have stumbled, wounded, to the next place willing to take me in, the question of motivation remains a klaxon against my ear drum, challenging the very pretext of an education for liberation.

II – Contemplating an Education for Liberation

Recently I’ve begun to think of the relationships between teachers and students as occupying a matrix, with respect to whether pedagogy is teacher or student centered, and whether it reinforces or subverts the relations of domination in the broader society. Such a matrix places all “teaching styles”, by which I mean the dynamic between teachers and students, into four general categories (Figure 5): traditional, neoliberal, activist, and liberatory – the latter conceived through a process of deduction.

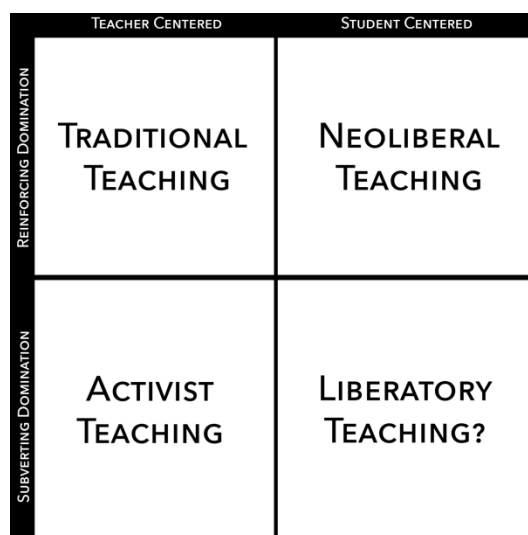


Figure 5. Matrix of teacher-student relationships with respect to pedagogy

The “traditional” style of teaching in the United States shares certain characteristics which deny students any agency, presumes that knowledge flows in only one direction – from teacher to student – and emphasizes student compliance. Teachers are assessed by how well they can “manage” (control) students, while students are assessed on their individual performance, independent of any external factors which may hinder their ability to learn. Because the institution dictates how knowledge is constructed, and what even constitutes knowledge, the cultural assets students bring into school are often deemed irrelevant, or at least less important than their ability to conform. By this view, students succeed despite their circumstances, not because of them.

Where teaching ideology shifts to “student-centered”, it doesn’t necessarily reflect any increase in student agency or voice. As federal funding for education became contingent upon measurable “growth” in student “achievement”, it relied on standardized instruments, mostly testing, to determine the “effectiveness” of teaching.

The “neoliberal” teaching style emerged as the pinning of educational “outcomes” to federal funding opened the door to mass monetization, leading to the precipitous rise of charter schools, and market speculation. Schools run like businesses, the proliferation of tech “solutions” in search of problems, and the granularization of teaching practice into discrete products to be bought and sold, indicate the full integration of neoliberal ideology into education. As this agenda plays out, mostly in public schools, it reinforces the relations of domination between Black and Brown people and capital. These schools are student-centered in the same way that the antebellum economy was slavery-centered, which is to say that “centering” is unrelated to agency.

On the other hand, there have always been teachers who see their practice as a means of empowering their students – most prominently black teachers in segregated schools during the Jim Crow era. The more recent rise of the “activist teacher” seems to be in response to the blatant trespasses of capitalism. The urgency of the moment, for teachers like me, mandated a return to teacher-led methodologies, because surely our students, subject to the whims of such a massive and predatory system, had not the means or even enough awareness of their circumstances, to mount any sort of defense.

As a teacher I thought it was important to acknowledge the ways in which students were oppressed and how it affected their “ability” to learn, or their “engagement” with learning. I wanted them to understand the form of their oppression, to be able to name it, and understand the importance of contesting it. As an activist teacher, I was cynical, not just toward the oppressive systems that restrict my practice and my students’ possibilities, but toward students themselves. If only because I recognized the enormity of the task before us, and how inadequate their prior schooling had been in preparing them for it.

Therefore it became urgent that I “explain” to students all the ways they are oppressed, and the necessity of actively working to dismantle systems of domination. But it occurred to me that my demands, for students to change themselves in accordance with what I thought was best for them, may be just another kind of oppression. The “benevolent dictator” is still a dictator. In addition, not all students responded to this new knowledge with my same indignation. In a counter-productive way, it sometimes left them feeling hopeless. Baptized in the mythology of USAmerican meritocracy, students could at least hold out the hope that some amount of “hard work” would allow them to rise above their circumstances. The reality of the forces arrayed against them, as presented by teacher-activists, could be demoralizing.

Implicit in the teacher activist orientation is an overestimation of education’s power. Simply knowing one’s oppression is not necessarily instructive in how to counter it. The liberal narrative that a person’s disadvantage is a matter of what they don’t know or understand, is a fiction. It is not only harmful, but oppressive, because it places all responsibility for subjugation on people themselves, albeit with a helping hand from the noble souls called to teach.

In reflecting on the characteristics of each teaching style, I have speculated on what a liberatory model of education might look like, identifying the ways in which the other practices fell short, or directly undermined the cause (Figure 6). First, there would need to be a reconceptualization of what it means for pedagogy to be “student-centered”. I believe it must be student-led and informed by student voice.

	TEACHER CENTERED	STUDENT CENTERED
REINFORCING DOMINATION	CLASSROOM MANAGEMENT BANKING MODEL RESPECT AUTHORITY CULTURAL SUPPRESSION INDIVIDUALISM BOOTSTRAPS NARRATIVE KNOWLEDGE TRANSFER	STANDARDIZED TESTS DATA-DRIVEN INSTRUCTION BLENDED LEARNING STUDENT "CHOICE" INDIVIDUALISM CYBER SCHOOLS AUTOMATION
SUBVERTING DOMINATION	SOCIAL JUSTICE EXPLAINING OPPRESSION WHAT YOU NEED TO KNOW ADULTISM IMPERATIVE TO CHANGE CYNICAL EDUCATIONISM	STUDENT AGENCY STUDENT VOICE STUDENT LED RELINQUISHING CONTROL COLLECTIVIST COLLABORATIVE OPTIMISTIC

Figure 6. Characteristics of methodologies within the teaching matrix

This means teachers, administrators, families and community members alike, must make room for young people to participate more authentically in their learning. It must be collaborative instead of individualistic, meaning that students are working toward the collective good, rather than some symbolic personal reward such as a high grade, access to higher education, the “guarantee” of a good job, and beneath it all the distant promise of monetary compensation. Indeed, there can be no meaningful action against domination without a mass movement by communities. Lastly, and perhaps most difficult of all, it requires some degree of optimism, at least a specter of hope despite all the evidence that the problems we face are intractable. The counter-offensive against oppression requires attacking on multiple fronts, including but not limited to critical pedagogy, community organizing, economic mobilization, reparations for decades if not centuries of sustained harm, sweeping changes to public policy, and elevated platforms from which the marginalized can speak to their own liberation.

From this prospect arises a question, merely implied before, but now cast in sharp relief. What is the role of the teacher in an education for liberation? If students must lead the way, if education itself offers no serious challenge to institutionalized oppression, and if our success requires mass mobilization, what is any one teacher supposed to contribute? Are there particular skills or knowledge we have that are indispensable to the liberatory project? Or maybe a critical mass of teachers should enter (or re-enter) the Academy, steeping ourselves in theory to the point of abstraction, in hopes that some elusive solution reveals itself. In the interim, we can write a slew of books completely inaccessible to the very people on whose behalf they are written.

My tone is facetious because even though I have spoken of education as a liberatory force, my belief in that possibility is fragile. On its own, education cannot disrupt the intersecting axes of white supremacy, gender inequality, capitalism, imperialism, economic inequality, social stratification, and through-line of “divide and conquer”. At the heart of these relations of domination is USAmerican individualism, which has constructed our society on a fractured foundation, dividing people along lines of identity, culture, and politics. Divided further still by nuclear families, single family homes, picket fences, and intergenerational animosity. There are, it seems, *many* gaps.

The root of the word *individualism* is the Latin *dividere*, which just as it appears, has to do with division. The word *dualism*, contained within individualism, comes in part from *duo*, which means two – as in the *self* and the “*other*“. There is also a relationship to the Latin word *individuum*, meaning “indivisible particle”, as in the atom, the pursuit of which consumed Western scientific inquiry for millennia.

This matters because white supremacist capitalist patriarchy is a metastasis of individualism, creating a contentious dichotomy between self and other (e.g. black/white, woman/man, gay/straight) – that which is “normative” and that which is not, defining the latter by its negation. This culture has erected a complex system of extraction, consumption, and disposal, between people and the land, while conscripting our physical and mental energies into its service through exploitation and abuse.

In its current technocratic iteration, the system fragments our bodies, cultures, identities, ideologies, lifestyles, interests, social relations and labor – our entire realities – into *byte-sized* units of consumption (*individuum*), data to be analyzed, manipulated, and commodified. This same culture, in search of “enlightened” and “universal” ideals, so far removed from the lives degraded in its wake, wrenches our minds and bodies apart into a false dichotomy. The same which cordons off my intellect from my emotions, excepting rage, for which it is easy to find a *rational* justification. Sometimes I’m not even sure I feel rage so much as *think* it, summoning it into that gap between lived reality and my ideals. This same gap has often opened between me and my students – emotional connection vs. logical commitment to purpose – and become a core tension in my practice as a teacher.

III – Eros versus Logos

In *Teaching to Transgress*, bell hooks talks about the role of “Eros” in the pedagogical process, grounding that discussion in the concept of the mind-body split.

Trained in the philosophical context of Western metaphysical dualism, many of us have accepted the notion that there is a split between the body and the mind. Believing this, individuals enter the classroom to teach as though only the mind is present, and not the body (hooks, 1994, p. 191).

With each new school year, new group of students, new colleagues, and so forth, I do not come into the space with any love for these individuals. In that my motivation is ideological, my work always feels disconnected from the people, especially the students, “upon which” I am acting. I do not “care” about them as people – with fears and hopes, traumas and dreams – at least not at first, because I engage with them from the rational side of the barrier.

Instead I care about them as “objects” within a system I want to orient toward liberation. Only later, as we build relationships, and I gain some insight into their lives and their real, non-theoretical struggles, do they become actual people. And even this is rationalized. I care about them out of principle, not out of love. My passion for justice is intellectual, and it may be for this reason that the force of it does not reach my students. Or translates as anger, or disdain, which students may even feel is directed at them.

According to Jung (1982), “The concept of Eros could be expressed in modern terms as psychic relatedness, and that of Logos as objective interest” (p. 65). It is this distance, between Logos and Eros, between mind and body, and most importantly between me and my students, that leaves me contemplating just what role I can play in their liberation. I think students intuit this gap, and absent the framing needed to

articulate it, they kick and flail and swear their resistance: at me, at the institution itself, into the void.

I suspect that even the way I speak about things like racism and oppression – abstract, conceptual, removed from any personal experience – codes for my students the same as if I were a white teacher, despite the peppering of black Philadelphian into an otherwise standard American English delivery. I’ve often sensed that black students see me no differently, as when they’ve called me by a white teacher’s name or vice versa, or an apparent obliviousness where I tried to call attention to our common blackness. I do not think any of this is conscious, or malicious, and I doubt any student would even hesitate to identify me as black. What I’m talking about is more subtle, a subconscious distance between us, analogous to the mind-body split.

I wonder if it is this schism – this *barrier* – rather than the social, economic, or political divides of race, which places students of color into an adversarial relationship with white educators. And in reflexive opposition to *me*, despite our sharing a physical continuum¹⁵⁴. Maybe they sense that what drives me isn’t about them at all, but rather some imperative to contribute something to the “cause”, – Resistance? Liberation? Revolution? – or the voluminous yet ultimately impotent scholarship on such things. That when it is all said and done, my every motivation succumbed to entropy, I will have made any impact at all.

Schools are often constructed, by the institutions themselves, and by the culture of schooling reproduced by teachers, parents, and students, as detached from community. This reinforces the gap between theory and practice, between mind and body, between the individual and the collective. Something I have observed on numerous occasions, is that whenever I engage students outside the school building, whether on class trips, or running into them in the neighborhood, their entire demeanor toward me becomes more amicable. In a way, the school acts a proxy for the mind, while the community is the body from which it has been separated. And in this arrangement, because of my orientation toward Logos, I am conflated with the school – the building and the institution from which students, especially black ones, feel utterly disconnected. If only I could tap into Eros, and change “the classroom [into] a dynamic place where transformations in social relations are concretely actualized and the false dichotomy between the world outside and the inside world of the academy disappears” (hooks, 1994, p. 195).

Without that, it seems like the real work of justice, of empowering students in their own liberation, requires me to recede further and further into the background, to suppress my own ego. Yet at the same time, I recognize that to work collectively requires a cognizance of self, and constant reflection on my own positionality.

“If you have come here to help me, you are wasting your time.
But if you have come because your liberation is bound up with
mine, then let us work together.”

154 Here I mean the continuum of blackness, the spectrum of colors, hair textures, dialects, experiences; at the same time a recognition that my lighter skin comes with certain privileges and a closer proximity to whiteness – subconsciously manifest – which itself can contribute to the divide. Once, to preface what I wanted to be an important conversation with a young black woman about racial solidarity, I asked her what we had in common. When she drew a blank, I rubbed a finger on the back of my hand. She said, “What? You light skin and I’m dark skin?” And suddenly there might as well have been a whole building between us.

The above quote is usually attributed to Murri activist Lilla Watson, yet Watson herself credits the Aboriginal collective she was working with in the 1970s. It is ironic, but also instructive that activists in the West, in the very process of emphasizing the value of collective action, would take something collectively constructed and “individualize” it. What I take from the quote, though, is that any authentic engagement with others in a struggle for liberation means an inextricable weaving together of our individual and collective trajectories.

I believe participatory action research (PAR) offers a methodology that reconciles the individual and the collective, and reduces the distance between the self and the other. As PAR begins with situating oneself, to establish positionality, it allows both teachers and students to become aware of our epistemic lenses. In the same way that my turbulent racial history has greatly influenced how I see the world, how I teach, and the construction of my value system, young people should be given the space – and the tools – to understand “who they are, and from where they speak”. Because “all knowledge is always situated”, PAR can bring to consciousness “both from where a given knowledge-claim is derived, as well as whose interests it will serve” (Moya, 2011).

IV – Possibilities for Bridging the Gap

Modern educational research points to participatory action research (PAR) as one of the most culturally relevant pedagogical models (Walsh, 2018; Yull, et al., 2014), in part because it gives students agency, which is different from the kinds of “choices” common to neoliberal education, pointing toward the same outcomes. PAR allows students to pursue their own line of inquiry, positioning them as experts of their own experience, and “engages them in the design and implementation of sophisticated social science research projects” (Walsh, 2018).

In most public schools, due to bureaucracy, lack of teacher or student freedom, and an outsized focus on testing, models such as PAR are difficult, unless conducted as an elective or outside the school day. As it happened, an alternative school in Philadelphia where I was teaching in 2019, had the infrastructure in place to not only do PAR, but to build an entire curriculum around it.

With the help of three colleagues, I tasked students with exploring the local impacts of climate change, and how it related to community health, particularly with respect to higher asthma rates in low-income and black and brown communities. Our research revealed a deep and tangled web between historical discrimination, environmental racism and land-use, and the rather startling phenomenon of urban heat islands. Due to infrastructural issues and a lack of green space, there are temperature disparities between neighborhoods in Philadelphia as great as 22 degrees (City of Philadelphia, 2018). Each of these, we found, connected to the racist practice of redlining.

Behind the scenes I started to build up a network of external partners, in local government and the nonprofit sector. Through our newly formed partnerships came an opportunity to apply for a grant through the Arbor Day Foundation. The school was situated within one of the areas with moderate to high vulnerability to heat. To mitigate these impacts, we hoped to use the grant to transform our mostly barren school courtyard and an adjacent lot into a community green space. The lot, positioned between the school, a playground, and a basketball court, presented a unique opportunity for deep community engagement and intergenerational collaboration.

Unfortunately, despite a great deal of planning, the project did not come to fruition. We did not receive the grant, bureaucratic barriers slowed our progress, and COVID-19 brought everything to a screeching halt. Then, the coup de grace: as we came to the end of the term, I learned that I would not be “invited” to return to my position in the next school year.

I have since decided that I will not return to *any* school. My experience and my research have made it clear how schools reproduce oppression along multiple vectors, leading me to explore alternative formations. In partnership with various local organizations and community members, I am currently adapting green spaces as sites for permaculture design, participatory-action research, land-based environmental and civics education with a focus on racial and economic justice. Rooting our work in personal history and collective memory, we will explore pressing issues such as violence, housing discrimination, the local impacts of climate change, land and food sovereignty. Through a collective narrative-building process, we will *write* into existence the future we want to see. Youth-led intergenerational cohorts will cultivate the skills to act as stewards – planting trees, gardening and farming, water management, carpentry, engineering – skills that will bring immediate improvements to our communities and model a local economy that is equitable and operates within ecological boundaries.

Permaculture design principles speak to the importance of taking care of the environment, taking care of people, and equitable distribution of resources. So first we will transform abandoned hardscape into sustainable green spaces with stormwater management features. These are small things with immediate local benefits, but where models can be replicated, our work could be a meaningful contribution to the global fight against climate change.

Second, urban farms, community gardens, and food forests can provide direct, hyperlocal access to fresh produce for the entire community, sustaining us against insecurity. Food not only replenishes us in mind, body, and spirit, but deeply connects us to community and culture. Breaking bread allows us to break down barriers: between each other, between institutions and communities, and even within ourselves. Community collaboration can bridge longstanding racial and generational divides to maintain a continuum of mutual care.

Finally, the best way to take care of people is empower them, to cultivate agency. Participatory action research offers a framework to investigate intersecting challenges, which combined with political education can foster self-advocacy through civic action. Working collectively with students, in a more lateral power dynamic (as opposed to hierarchy of schools), I hope to restore the authentic connection I knew as a tutor, mentor, and coach. Rather than trying to compel students – *telekinetically, through the sheer force of my will* – toward any particular end, we can work together to bridge the gaps, through mutual struggle, sacrifice, and shared success, and walk side by side toward a collective realization of liberatory potential.

Conclusion

Throughout my life I have been plagued by what I call a potential-realization gap, that is, the distance between my sense of my own capabilities and achievements, leaving me with persisting feelings of failure and inadequacy. A similar gap exists between my expectations of others, and my perception that they have fallen short, which often creates an emotional distance. I believe these gaps are both manifestations – internalized vs. externalized – of the same phenomenon.

Throughout my career as an educator, these divides have never been wider than when I've worked in schools, where they were exacerbated by hostile institutional cultures.

In this paper I have examined the underlying dynamics of these gaps, specifically: 1) the false dichotomy between mind and body; 2) how both my racial identity formation and struggles with undiagnosed ADHD have influenced my ability or inability to connect with others; 3) how the stark separation between intellect and emotion – Eros vs. Logos – has informed my teaching practice and relationships with students; and 4) how the politics of schooling maintains an artificial divide between institutions and communities. It is my contention that all of these gaps follow a common thread – manifest in USAmerican individualism and white supremacy – which not only divides people but sorts them into hierarchies.

I've flirted with various pedagogical "fixes" – ultimately inadequate in addressing entrenched systemic problems – only to come to what now seems like an inevitable conclusion: that the gap between current models of schooling and liberation cannot be reconciled. Participatory action research is a promising methodology, but it must be grounded in community, and where schools position themselves as obstacles – both physically and ideologically – I will work outside of them. At the same time, I recognize the structural factors that make schools a necessity for so many, especially Indigenous, Black, and Brown youth. Therefore, in order to make an impact on any meaningful scale, the development of successful models on the outside must be followed by communities pushing into schools, to dismantle the structures of domination, and collectively reconstitute education toward the practice of liberation.

References

- Beat the Heat: Hunting Park | Office of Sustainability. (August 7, 2018). City of Philadelphia. Retrieved March 8, 2020. <https://www.phila.gov/2018-08-07-beat-the-heat-hunting-park/>
- Goff, P. A., Jackson, M. C., Di Leone, B. A. L., Culotta, C. M., & DiTomasso, N. A. (2014). The essence of innocence: consequences of dehumanizing Black children. *Journal of personality and social psychology*, 106(4), 526.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Jung, C. G. (1982). *Aspects of the Feminine: (From Volumes 6, 7, 9i, 9ii, 10, 17, Collected Works)*. Princeton University Press.
- Klein, S. B., Gangi, C. E., & Lax, M. L. (2011). Memory and self-knowledge in young adults with ADHD. *Self and identity*, 10(2), 213-230.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Mirra, N., Filipiak, D., & Garcia, A. (2015). Revolutionizing Inquiry in Urban English Classrooms: Pursuing Voice and Justice through Youth Participatory Action Research. *The English Journal*, 105(2), 49-57.
- Moya, P. M. (2011). Who we are and from where we speak. *Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the Luso-Hispanic world*, 1(2).

Yull, D., Blitz, L. V., Thompson, T., & Murray, C. (2014). Can We Talk? Using Community-Based Participatory Action Research to Build Family and School Partnerships with Families of Color. *School Community Journal*, 24(2), 9-32.

Walsh, D. (2018). Youth Participatory Action Research as Culturally Sustaining Pedagogy. *Theory Into Practice: Imagining Sites of Possibility in Immigrant and Refugee Education*, 57(2), 127-136.



Satisfacciones y retos para el profesor universitario del sur global: algunas experiencias desde Cuba

Satisfactions and challenges for university professors from the global south: some experiences from Cuba

Yoan Karell Acosta González¹⁵⁵

Universidad de La Habana
La Habana, Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-6526-0052>

yoan.acosta@flex.uh.cu

Annelys Alfonso Concepción¹⁵⁶

Universidad Agraria de La Habana
La Habana, Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-2148-7925>

annelysc@unah.edu.cu

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3164>

DOI : 10.25965/trahs.3164

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: El ensayo tiene como objetivo exponer reflexiones teóricas, fundamentadas en la práctica profesional, en relación con las satisfacciones y retos que se presentan para el profesor universitario de hoy. Recoge experiencias de dos profesores universitarios cubanos. Incluye análisis teóricos y anécdotas en torno a retos políticos e históricos, institucionales y económicos, filosóficos y científicos, así como psicológicos y comunicacionales, que el profesor universitario de hoy enfrenta, fundamentalmente en países de la llamada periferia como Cuba. Con el objetivo de desarrollar las reflexiones, se emplearon varios referentes teóricos reconocidos en las distintas esferas del conocimiento que se abordan, a saber, las relaciones Cuba-Estados Unidos, la teoría de la dependencia, el enfoque de la complejidad, la teoría de la comunicación, las teorías sobre la verdad, los prejuicios cognitivos, entre otras. Se concluye que, en países periféricos como Cuba, dado el legado histórico conducente a marcadas desventajas económicas dentro de la dinámica mundial, el docente en general, y el profesor universitario en particular, enfrentan importantes retos adicionales específicos. La paciencia, creatividad, perseverancia y resiliencia, junto a una sólida motivación derivada de las profundas satisfacciones espirituales de la profesión, se erigen como herramientas decisivas en el enfrentamiento a esos retos.

Palabras clave: retos, satisfacciones, profesor universitario, Cuba

¹⁵⁵ Profesor (Ph. D) auxiliar en la Facultad de Lenguas Extranjeras.

¹⁵⁶ Profesora (Ms. C.) auxiliar en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas.

Résumé : Le but de notre essai est d'exposer des réflexions théoriques, basées sur la pratique professionnelle et par rapport aux satisfactions et défis posés au professeur universitaire d'aujourd'hui. A partir des expériences de deux professeurs cubains, on pourra y lire des analyses théoriques et des anecdotes sur des défis politiques et historiques, institutionnels et économiques, philosophiques et scientifiques, aussi bien que psychologiques et communicationnels, affrontés par les professeurs universitaires aujourd'hui, principalement dans des pays périphériques tels que Cuba. Afin de présenter nos réflexions, plusieurs références théoriques reconnues sont employées dans les différents champs de connaissance traités, c'est-à-dire, les relations Cuba-États-Unis, la théorie de la dépendance, l'approche de la complexité, la théorie de la communication, les théories sur la vérité, les préjugés cognitifs, entre autres. Il en ressort que, dans des pays périphériques comme Cuba, au vu de son héritage historique et des difficultés économiques qui en découlent au niveau de la dynamique mondiale, l'enseignant en général et le professeur universitaire en particulier, doivent affronter d'autres défis, bien spécifiques. La patience, la créativité, persévérance et résilience, ainsi qu'une forte motivation générée par ce que la profession apporte de satisfactions spirituelles, deviennent des instruments décisifs lorsqu'il s'agit de les affronter.

Mots clés : défis, satisfactions, professeur universitaire, Cuba

Resumo: O ensaio visa expor reflexões teóricas, fundamentadas na prática profissional, em relação com as satisfações e desafios que são colocados ao professor universitário de hoje. Recolhe experiências de dois professores universitários cubanos. Inclui análises teóricas e anedotas sobre os desafios políticos e históricos, institucionais e econômicos, filosóficos e científicos, mesmo como psicológicos e comunicacionais, que defronta o professor universitário de hoje, fundamentalmente em países da nomeada periferia como Cuba. Com o objetivo de desenvolver as reflexões, foram empregues vários referentes teóricos reconhecidos nas várias esferas do conhecimento que se tratam, a saber, as relações Cuba-Estados Unidos, a teoria da dependência, o enfoque da complexidade, a teoria da comunicação, as teorias sobre a verdade, os prejuízos cognitivos, entre outras. Concluí que, em países periféricos como Cuba, conforme ao legado histórico conducente a marcas desvantagens econômicas dentro da dinâmica mundial, o docente em geral, e o professor universitário em particular, enfrentam importantes desafios adicionais específicos. A paciência, criatividade, perseverança e resiliência, junto de uma sólida motivação derivada das profundas satisfações espirituais da profissão, são erigidas como ferramentas decisivas no enfrentamento a esses desafios.

Palavras chave: desafios, satisfações, professor universitário, Cuba

Abstract: The objective of the essay is to offer theoretical reflections on the basis of professional practice, in relation to satisfactions and challenges posed to today's university professor. It includes experiences through which two Cuban university professors have lived. It encompasses theoretical analyses and anecdotes about challenges of different nature, i.e., political and historical, institutional and economic, philosophical and scientific, as well as psychological and communicational, with which today's university professors are faced, mostly in peripheral countries like Cuba. So as to present the reflections, various well-known theoretical references were used in the different fields discussed, that is, Cuba-United States relations, dependency theory, complexity approach, theory of communication, theories of truth, cognitive biases, among others. It is concluded that, in peripheral countries like Cuba, given the historical legacy leading to substantial economic disadvantages within the framework of world dynamics, teachers in general, and university professors in particular, are confronted with

significant additional specific challenges. Patience, creativity, perseverance, and resilience, along with strong motivation derived from deep spiritual satisfaction brought about by the profession, become decisive tools to tackle those challenges.

Keywords: challenges, satisfactions, university professor, Cuba

Introducción

Cada día que transcurre se hace más obvio que vivimos en la sociedad del conocimiento a nivel global. Lo ilustra, por ejemplo, la preponderancia en la economía de los más diversos servicios –financieros, de consultoría, asesoría, mercadotecnia, salud, educación, entre otros–, los adelantos en el mundo digital, la inteligencia artificial, la robótica, los viajes espaciales y numerosas tecnologías avanzadas que hasta hace poco eran ciencia ficción. Es también evidente, en este contexto, que el docente¹⁵⁷ es cada vez más importante. No solo debido a lo expuesto anteriormente, sino también porque los avances en la ciencia y la tecnología no marchan al mismo ritmo de los avances políticos, sociales y ecológicos (Fischer, 2010).

Persisten guerras, enormes tensiones políticas, conflictos muy complejos, gigantescas desigualdades (Piketty, 2013), un marcado deterioro antropogénico de la naturaleza, entre otros problemas, de manera que numerosas personas aún luchan por garantizar lo esencial mientras que otras son las que pueden disfrutar ampliamente los grandes avances científico-tecnológicos. Esta situación, a menudo muy difícil de explicar, también hace que aumente la importancia de la enseñanza.

El desafío para el docente es monumental en este escenario. Las grandes complejidades exigen mayor preparación y los retos se multiplican. Afortunadamente, se trata también de una profesión que ofrece grandes satisfacciones. En el presente trabajo abordaremos, precisamente, algunas de las satisfacciones y varios de los grandes retos de la enseñanza-aprendizaje en el mundo de hoy, desde la perspectiva de dos profesores universitarios cubanos. Lo ilustraremos con experiencias y razonamientos propios, con las consiguientes limitaciones que lógicamente ello puede implicar, aunque intentaremos respaldar nuestra perspectiva con sólidos posicionamientos teóricos desde distintas disciplinas.

Nos centraremos en la enseñanza universitaria desde un país como Cuba, situado en el Sur Global¹⁵⁸ y que vive un conflicto de profundas raíces históricas con su vecino del norte. La historia, primero colonial y luego neocolonial, marca a nuestras naciones de manera decisiva. El legado (neo) colonial no desaparece totalmente con la independencia política (Maldonado-Torres, 2011). Persisten ataduras económicas, mentales, cognoscitivas y culturales en general junto a los no pocos avances obtenidos gracias a la emancipación política y a la existencia de significativos proyectos sociales. Ciertas jerarquías heredadas del (neo) colonialismo se mantienen en gran medida y continúan afectando a países periféricos como Cuba (Grosfoguel, 2007). No obstante, creemos que al menos una parte de lo que expondremos es probablemente también la realidad, en alguna medida, para docentes de cualquier parte.

El profesor que suscribe este trabajo es Licenciado en Lengua Inglesa y Doctor en Ciencias Lingüísticas. La profesora es Licenciada en Estudios Socioculturales, Máster en Estudios Políticos y Sociales y Doctoranda en Ciencia Política. Ambos, en aproximadamente diez años de labor, han trabajado con entusiasmo en función de

157Llamaremos *docente* a todo el que se dedica profesionalmente a la enseñanza, que incluye a maestros y profesores. Llamaremos *maestro* a todo aquel docente de cualquier nivel por debajo del universitario y *profesor* a quien imparte clases en la enseñanza superior.

158 Más adelante se profundizará en este concepto.

quebrar obstinadas barreras disciplinares, uno de los temas, precisamente, que será objeto de análisis en este ensayo.

Satisfacciones

Las profesiones a menudo se asumen como una actitud ante la vida. Es difícil dejar el rol de docente en la escuela cuando se termina la jornada laboral. El docente comprende el placer que brinda entender la realidad y poder explicarla satisfactoriamente. Pero también examina al individuo con quien interactúa para intentar establecer con él un diálogo ameno que pueda ser, además, útil a partir de los conocimientos que se poseen y se pueden compartir. La satisfacción que ofrece poder contribuir al crecimiento cognoscitivo de aquellos con quienes se interactúa es significativa.

Sin embargo, el buen docente no se limita a la instrucción. Intenta contribuir a la formación o consolidación de valores y principios éticos, sin ser pedantes ni propiciar resistencias que pudieran ser contraproducentes inclusive. En Cuba, esta función “adicional” se asume de manera consciente. Las directrices que rigen la actividad docente así lo establecen. De manera que la satisfacción es doble, al ver crecer a individuos que portan nuestra contribución tanto en el plano de la instrucción como el de la ética. Lo anterior se acrecienta teniendo en cuenta las complejidades del mundo de hoy descritas en la introducción de este ensayo.

Los retos para alcanzar estos dos propósitos fundamentales del docente son considerables. Tales desafíos, a pesar de sus dificultades, pueden asumirse también como una gran satisfacción, al disfrutarse el proceso y constatarse luego los logros obtenidos tras enfrentar los retos con éxito. De manera que la dicotomía satisfacciones-retos en el proceso docente se vuelve aparente y constituye, en realidad, un par dialéctico en el que se ahondará a continuación.

Retos

Retos políticos e históricos

Cuba vive una situación política particular, derivada en gran medida de una historia muy complicada con su vecino del norte, situado a solo 90 millas. Existe un conflicto que se ha extendido en el tiempo desde el siglo XIX, aunque el triunfo de la revolución cubana en 1959 lo intensificó y lo hizo más visible (Schoultz, 2009; Pérez Jr., 2003, 2008). En 1898, al final de la última guerra de independencia de los cubanos contra el colonialismo español, Estados Unidos intervino militarmente. Con la declarada intención de ayudar a la isla a librarse finalmente del poder español, el país norteamericano suplantó ese poder para convertir a Cuba en una neocolonia bajo el estatus oficial de república. Esta realidad puede constatarse al estudiar el proceso de intervención militar y la historia subsiguiente, marcada por una enmienda (Enmienda Platt) que garantizaba de facto la dominación estadounidense sobre la Mayor de las Antillas.

En la segunda mitad de la década de 1950, la revolución cubana derrocó la dictadura de Fulgencio Batista (1952-1958), quien había recibido el apoyo del gobierno estadounidense hasta bien avanzado el año 1958. La revolución no solo se propuso derrotar a Batista, sino también alcanzar mayores niveles de justicia social y librar al país de la dominación neocolonial ejercida por Estados Unidos. El costo de tal objetivo ha sido considerable. Estados Unidos, desde entonces, ha agredido a Cuba desde todos los frentes posibles.

El proceso revolucionario cubano es, ante todo, nacional liberador, descolonizador y decolonial, siguiendo el concepto de giro decolonial en el que se ahondará más adelante. Sin embargo, durante las primeras etapas después de 1959, se concluyó que las metas fundamentales de ese proceso solo eran realmente posibles si se trazaba como objetivo construir un sistema social, económico, político y cultural nuevo. Desde la dialéctica, no se negaría todo lo viejo, pues Cuba posee un legado cultural e histórico formidable que antecede la revolución liderada por Fidel Castro. Pero la revolución sí se propuso transformar el modo de producción capitalista y promover nuevos valores sistémicamente, como la solidaridad, la emulación constructiva y motivadora, la igualdad de oportunidades entre todos los grupos sociales, la no discriminación, el progreso científico, educacional, artístico y deportivo al alcance de todos, entre otros. Cuba superó el obstáculo que de Sousa Santos (2011b) define como “la dificultad de imaginarse el fin del capitalismo”.

La superación de ese obstáculo ha implicado para Cuba enormes sacrificios. El descalabro del campo socialista en Europa del Este agudizó exponencialmente, con considerables efectos hasta el presente, el costo de la osadía histórica de construir un sistema alternativo al capitalismo. A la complejidad de construir lo nuevo, con la comisión de errores que ello implica y frente a un capitalismo que posee siglos de experiencia acumulada, se añade el aislamiento casi total en el empeño. Las experiencias en Europa se desmoronaron, mientras China, Vietnam y Corea del Norte, con sus disímiles modelos de construcción socialista, se ubican a miles de kilómetros de distancia. Se añade también la relativa pequeñez del territorio cubano y la escasez de importantes recursos naturales, aunque lo más significativo, en cuanto a las dificultades que se ha debido enfrentar, es la incesante hostilidad económica, política, diplomática, militar, comercial, financiera y mediática por parte de la antigua metrópolis neocolonial: Estados Unidos.

El impacto de tal situación histórica es multidimensional y contradictorio. Por un lado, han colisionado ásperamente dos proyectos sobre Cuba: uno de independencia de toda potencia extranjera forjado en el seno de la nación desde el siglo XIX y otro de dominación fraguado desde Estados Unidos, históricamente, por parte de determinados sectores de élite en ese país pero que se ha convertido en un objetivo del estado norteamericano hacia la isla (Domínguez López & Yaffe, 2017).

Por otro lado, es una relación contradictoria, con abundantes matices, porque las culturas cubana y estadounidense se entretajan y se han enriquecido mutuamente (Pérez, 1999). Por ejemplo, desde el siglo XIX, numerosos cubanos se han asentado en Estados Unidos en busca de prosperidad económica y ha tenido lugar una influencia artística y cultural en ambas direcciones, en ámbitos paradigmáticos como el deporte, sobre todo el béisbol, y la música, con un sólido desarrollo jazzístico en ambos países y la presencia en alguna medida en el arte desarrollado en Estados Unidos de ritmos cubanos como el mambo, el chachachá y la llamada “salsa”, sobre todo en emporios cosmopolitas como Nueva York. Un ejemplo notable es que, antes de 1959, era usual la llegada temprana a Cuba de adelantos tecnológicos provenientes de Estados Unidos, como la radio, el automóvil, la televisión, las maquinarias para las fábricas de azúcar, entre otros. Hasta el día de hoy, de hecho, los cubanos consumen un número muy elevado de productos cinematográficos y televisivos del vecino del norte.

Sin embargo, además de la influencia positiva antes ilustrada, la relación entre las dos naciones estuvo marcada por el proyecto de dominación, ya referido, impuesto a Cuba antes de 1959. Este proyecto trajo consigo o contribuyó considerablemente a la existencia de problemas estructurales, como la dependencia cubana hacia el azúcar y hacia el mercado estadounidense, la marcada desigualdad social y la

asunción de la política como un negocio al servicio de las élites y los intereses foráneos, lo que dificultaba decisivamente, por tanto, la llegada al poder de gobiernos seriamente comprometidos con la justicia social y el bienestar general. Esta situación condujo inevitablemente a estallidos revolucionarios, como el que derrocó a Batista en 1958. La relación entre Estados Unidos y Cuba ha sido notablemente afectada, históricamente, por la asimetría de poder entre los dos países, así como por la presunción de que la isla caribeña es como un niño que necesita orientación y guía o una dama que debe ser protegida por el Tío Sam (Pérez, 2008).

En este contexto, Estados Unidos, en general, no parece haber estado en condiciones de comprender la necesidad histórica de la revolución cubana y, obviamente, no acepta la determinación de la isla antillana de alcanzar y sostener su independencia y soberanía. Es por ello que, a lo largo de más de medio siglo, y a pesar de algunos intentos –fallidos– de avanzar hacia la normalización de relaciones (LeoGrande & Kornbluh, 2014; Crahan & Soraya, 2016), se han desarrollado contra Cuba innumerables acciones, en disímiles ámbitos, para tratar de revertir el proyecto cubano de emancipación. Sobresalen, en este sentido, no pocas leyes, órdenes ejecutivas, regulaciones, políticas y normas en general que prohíben el comercio entre Cuba y Estados Unidos, restringen el desenvolvimiento financiero de la isla y presionan a terceros para que no se relacionen con ella (LeoGrande, 2016). Cuba, en más de medio siglo, ha sido objeto de actos violentos como la invasión por Bahía de Cochinos y sabotajes contra objetivos civiles y económicos (Bolender, 2010); por ejemplo, el atentado y destrucción en pleno vuelo de un avión de Cubana de Aviación en 1976 (Herrera, 1981) y la serie de bombas que estallaron en sitios turísticos de La Habana en 1997.

Cabe destacar que, a pesar de esta historia tan complicada entre los dos países, no prevalece en Cuba odio o rechazo alguno hacia el pueblo de Estados Unidos. Esto se demuestra con la calurosa acogida en la isla de los miles de visitantes norteamericanos que vinieron a bordo de los cruceros estadounidenses, entre 2016 y 2019, como resultado del inicio de un proceso hacia la normalización de relaciones entre los gobiernos de Raúl Castro y Barack Obama, frustrado luego por la administración de Donald Trump.

En la actualidad, la sociedad cubana se mantiene sometida a férreas sanciones económicas y financieras resultantes de esta historia de confrontación. El sector de la educación también recibe el impacto de esta complicada historia con Estados Unidos, debido a los daños económicos y financieros de las sanciones, que dificultan las inversiones, el acceso a tecnologías de punta y los intercambios académicos entre los dos países. A pesar de ello, Cuba es el país que dedica el más alto porcentaje de su PIB a la educación: 12.8 % (Datosmacro.com, 2020; The World Bank, 2020).

En 2018, por ejemplo, el profesor Acosta, autor de este trabajo, fue premiado por la Universidad de Webster, Missouri, Estados Unidos, con un viaje académico al campus de esa universidad. Acosta, que entonces era profesor del Centro de Estudios Hemisféricos y Sobre Estados Unidos (CEHSEU) donde laboró en total cuatro años, había sido el coordinador en La Habana, y uno de sus docentes, de un grupo de maestría de la Universidad de Webster. Como resultado, la universidad norteamericana auspició, en un gesto de gratitud y generosidad por el trabajo realizado, el viaje del profesor.

Ya se habían realizado con éxito las coordinaciones institucionales pertinentes cuando la administración Trump, coincidentemente, emprendió acciones que limitarían los viajes académicos entre Cuba y Estados Unidos. Como resultado, Acosta no pudo visitar la universidad norteamericana y, con ello, se frustraría

indefinidamente una importante meta profesional: visitar el país que ha sido, desde diferentes perspectivas, parte fundamental del objeto de estudio y de la enseñanza impartida por el profesor a lo largo de su carrera.

Retos institucionales y económicos

A partir de la teoría de la dependencia, nacida en Latinoamérica¹⁵⁹ y enarbolada por el destacado economista Raúl Prebisch, se pueden explicar las desigualdades existentes entre los mal llamados países “desarrollados” y “subdesarrollados”. Según este economista, sería más preciso hablar de centro y periferia¹⁶⁰. De hecho, otro pensador desde el Sur, de Sousa Santos (2011a), afirma que la palabra *subdesarrollo* ha servido para calificar a la mayoría de los pueblos del mundo, y no solo desde el punto de vista económico, sino también en cuanto a sus instituciones, leyes, costumbres y filosofías. Los países del centro, antiguas metrópolis muchos de ellos –o privilegiados de una forma u otra por procesos históricos como el balance de fuerzas resultante de las guerras mundiales–, son preponderantes en el comercio, los flujos de inversiones y el control de la tecnología más avanzada. Los países periféricos, en contraposición, quedan relegados, por la dinámica del intercambio desigual, a posiciones subalternas como suministradores de materia prima y de mano de obra barata en las cadenas productivas internacionales.

Para tratar de contrarrestar las asimetrías y desequilibrios económicos existentes entre estos dos tipos de países, los periféricos debían en un primer momento, según la teoría de la dependencia, industrializarse para sustituir importaciones, desarrollar la economía nacional, crear una plataforma de inversiones donde se priorizara el capital interno y se regulara el externo a través de cuotas y tarifas, aumentar la demanda interna, los puestos laborales, incrementar el salario de los trabajadores, así como desarrollar un sistema social seguro y más eficiente. Si bien existen casos específicos de países periféricos con una evolución favorable que merece particular atención, la historia en Latinoamérica y en otras regiones ha demostrado que el camino hacia el desarrollo económico y la ruptura de la dependencia es largo, difícil y presenta importantes trabas impuestas desde el centro.

El fenómeno es aún más complejo dentro del sistema-mundo, pues existe también una periferia dentro de los países centrales y un centro al interior de los países periféricos. Existe un Sur Global y un Norte Global, que no son geográficos (de Sousa, 2011a). El primero lo componen las clases y grupos sociales desfavorecidos por las marcadas desigualdades que produce el capitalismo, el colonialismo (y la colonialidad posterior, definida más adelante), el sexismo y el racismo, así como el individualismo, el materialismo y el consumismo exacerbados que degradan tanto a la naturaleza como a la espiritualidad humana. El Norte Global incluye tanto a las élites ubicadas en países centrales, y su poder transnacional, como a las élites locales de países periféricos que también se benefician de la globalización capitalista neoliberal.

Las zonas periféricas tanto fuera como dentro de las zonas centrales permanecen sometidas a relaciones coloniales, aunque formalmente no se encuentren bajo administraciones de ese tipo. De ahí que algunos, desde la perspectiva del giro

159 Este enfoque, surgido en la década de 1950, presenta sus raíces en el neo-marxismo y el keynesianismo (Reyes, 2020; Pérez, 2012).

160 Otra teoría del desarrollo que realiza aportes significativos, desde nuestro punto de vista, es la teoría de los sistemas mundiales, de Wallerstein (2004).

decolonial diferencien, conceptualmente, el colonialismo de la colonialidad. La colonialidad describe el estado resultante, dentro del sistema-mundo capitalista, de los procesos de liberación nacional e independencia formal de los estados-nación. Ese estado resultante se caracteriza por la subordinación de los países periféricos a los países centrales en cuanto a la división internacional del trabajo, el comercio y la tecnología, así como el poder financiero y militar. Es pertinente señalar que esta tendencia global, si bien se mantiene en una medida sustancial, en las primeras dos décadas del siglo XXI experimentó algunas modificaciones no despreciables. Estados como Rusia y China emergieron como rivales de consideración para los centros de poder tradicionales.

Sin embargo, también existe aún una colonialidad global que subordina, culturalmente, la periferia a Europa y a países centrales como Estados Unidos, Canadá, Australia y Japón (Grosfoguel, 2007, Quijano, 2014). Esta situación implica, como tendencia, una subordinación en el plano del conocimiento, la educación, la ciencia, la filosofía, la teoría y la epistemología. Es decir, el orden mundial impuesto desde el centro produce una subordinación en el plano material, pero también en el plano de la subjetividad, la cultura y el conocimiento.

En este sentido, las naciones periféricas se han caracterizado por la preeminencia de carencias económicas que comúnmente repercuten en el ámbito subjetivo e intersubjetivo, social, político, educacional y cultural en general. En la esfera educacional –foco de atención que nos ocupa–, una de las circunstancias más adversas del docente en un país periférico como Cuba es que se reciben presiones diversas desde los países del centro. Desde estos, por ejemplo, se establecen estándares que nos colocan en desventaja, pues a menudo las condiciones materiales dificultan su cumplimiento. En este contexto, nuestras instituciones intentan cumplir tales normas aunque las condiciones sean desfavorables.

Un ejemplo significativo son los requisitos para tratar de ascender en el ranking de las universidades (QS Topuniversities, 2020). La mayoría de los criterios para ubicarse en el ranking están en relación directa con la proyección internacional de la universidad en cuestión. Evidentemente, la limitación de recursos constituye un obstáculo primordial. En el caso de Cuba, esta barrera se eleva aún más teniendo en cuenta el histórico aislamiento, por razones políticas, entre la isla y Estados Unidos, donde se ubican las universidades de mejor posición en el ranking. A pesar de las trabas, la Universidad de La Habana logró ocupar el lugar 498 en la propuesta de QS para el año 2021 (Redacción de Cubadebate, 2020).

En el plano individual, el trabajo en general puede asumirse por necesidad económica principalmente o, ante todo, por vocación. Por supuesto que lo óptimo es una combinación equilibrada de ambas razones, pero no siempre se produce y ocurre, entonces, un proceso de cierto grado de enajenación o, alternativamente, se deben enfrentar dificultades económicas para priorizar motivaciones del espíritu y el intelecto. Este último es el caso de no pocos docentes en Cuba.

Si bien el salario en este sector experimentó un aumento no despreciable en 2019, continúa siendo insuficiente para satisfacer importantes necesidades en Cuba, aunque están cubiertas las fundamentales como salud, educación, vivienda (con dificultades en algunos casos), alimentación básica, servicios de electricidad, telefonía fija, agua potable, entre otras. Esta circunstancia provoca que, a menudo, se deban procurar fuentes complementarias de ingresos. Se propicia así que los docentes deban buscar un segundo empleo, contar con la ayuda de la familia o, en el caso sobre todo de los profesores, gestionar viajes al extranjero donde se puedan conjugar las metas académicas (por ejemplo, cursos, maestrías, doctorados, eventos

o impartición de conferencias) con ingresos monetarios que se deriven de tales actividades.

Por ejemplo, la profesora Alfonso, autora de este ensayo, en el año 2012 y 2013, tuvo la oportunidad de viajar a México para participar en dos eventos internacionales. Los patrocinadores cubrían todos los gastos; de otra forma le habría sido imposible a Alfonso participar en este tipo de intercambios. Estas oportunidades son muy provechosas para los docentes; sin embargo, la mayoría de las veces la participación se dificulta o imposibilita, debido a los escasos presupuestos con los que cuentan las instituciones universitarias nacionales para estos fines.

En el departamento donde trabaja la profesora, en la Universidad Agraria de La Habana, solo tres profesores han podido viajar a instituciones universitarias en el extranjero en los últimos ocho años, a causa de la falta de recursos económicos para dicha actividad. Tales circunstancias limitan la intercomunicación entre los docentes, su desarrollo académico y profesional, así como el establecimiento de relaciones para futuros proyectos y publicaciones; por ende, también se obstaculiza el desarrollo de la propia institución a la que representan.

El profesor Acosta, por su parte, desde la adolescencia aspiraba a dedicarse a la ciencia. Por eso se esmeró al máximo en sus estudios y logró que se le otorgara una de las carreras más exclusivas en Cuba: Radioquímica. Sin embargo, tras concluir el primer año con excelentes resultados, tomó una decisión que sorprendió a todos a su alrededor: cambiar de carrera para Licenciatura en Lengua Inglesa.

Transcurrían los años de la segunda mitad de la década de 1990 y Cuba se empeñaba en salir de una de las crisis más severas de su historia. Se conoció esa época como “Período Especial”. A principios de la década, el producto interno bruto del país había disminuido en más de un 30 % y se había perdido más del 70 % de la actividad de importación/exportación, como consecuencia de la caída del socialismo en Europa del Este, cuyos países constituían los principales socios comerciales de la nación antillana (Bell Lara et al., 2017).

Una de las estrategias del país para enfrentar la crisis fue el desarrollo de la industria turística. En este contexto, Acosta reorientó su formación profesional para poder prosperar económicamente y ayudar a su familia, que padecía con creces el peso del Período Especial. Académicamente, Acosta logró ser el mejor graduado de su año y, así, pudo obtener la única plaza en turismo disponible para su graduación. Es importante destacar que, en Cuba, es ley que el Estado otorgue un trabajo a cada graduado universitario y la calidad de ese trabajo, en general, es directamente proporcional a los resultados obtenidos durante los estudios de pregrado.

De esta forma, Acosta, ya licenciado en Lengua Inglesa, con diploma de idioma francés de la Alianza Francesa y ubicado laboralmente en una de las agencias turísticas más importantes del país, cursó los estudios específicos correspondientes y recibió el entrenamiento requerido para trabajar como guía de turismo, entre otras labores, en la referida agencia, donde permaneció durante más de un lustro. Sin embargo, la motivación hacia la esfera académica no había desaparecido, permanecía latente y, en 2010, Acosta se convirtió en profesor universitario. No obstante, se mantuvo combinando el trabajo docente e investigativo con la actividad en el sector turístico, esta vez a tiempo parcial y aprovechando su experiencia previa en esa industria.

Acosta encontró la manera de que ambas profesiones se nutrieran mutuamente. Los estudiantes se han beneficiado, en su formación lingüística y cultural en Lengua Inglesa, de los conocimientos adquiridos por el profesor en el ámbito turístico y, viceversa, el profesor ha podido perfeccionar su labor en la esfera turística gracias

a los conocimientos adquiridos en la academia. Sin embargo, es una realidad que llevar al unísono ambas profesiones, aunque necesario, constituye un reto significativo.

Retos filosóficos y científicos

La epistemología constituye uno de los mayores retos actuales para la ciencia y la docencia. La hiperespecialización hacia la que han avanzado la ciencia y las profesiones como la del docente es hoy un obstáculo. El mundo es demasiado complejo como para poder entenderlo desde feudos o islas disciplinares. Se requiere, por tanto, una mirada interdisciplinar y una mayor preparación filosófica, independientemente de las materias que se impartan. El enfoque de la complejidad es muy útil al respecto (Morin, 2000). También lo es el giro decolonial y su certeza en torno a la necesidad de un “cambio de la geografía de la razón” (Maldonado-Torres, 2011, 2017).

En este sentido, como se argumenta desde el concepto de giro decolonial (Maldonado-Torres, 2011; Grosfoguel, 2007), las necesidades, preguntas, conceptos, estándares y puntos de vista del Sur Global se ven a menudo ignorados ante la hegemonía de enfoques epistemológicos y teorías impuestos desde los centros de poder académico. Las Epistemologías del Sur (de Sousa Santos, 2011a) reclaman, precisamente, nuevos procesos de producción y valorización de conocimientos válidos construidos en el Sur Global, así como nuevas relaciones entre estos conocimientos y aquellos legitimados históricamente desde posiciones eurocéntricas.

Por ejemplo, el materialismo histórico y dialéctico –desarrollado por los pensadores marxistas clásicos, pero también ampliado y contextualizado por intelectuales cubanos– constituye una fuente epistemológica recurrente en la obra de no pocos académicos de la isla que investigan la realidad social, política y económica tanto del ámbito nacional como internacional. En este sentido, es conocido por los autores del presente ensayo que los trabajos investigativos de algunos colegas han sido en ocasiones rechazados por revistas de “alto nivel” debido al empleo de referencias a la obra de autores marxistas. Asimismo, en dos momentos de su carrera, trabajos del profesor Acosta han sido objetados por “revistas de impacto”. Al hacerlo, las revistas no han argüido errores de contenido o forma, sino que los trabajos no se ajustan a determinada disciplina. En realidad, los trabajos sí han tenido un fuerte componente de esa disciplina; aparentemente, el “problema” ha sido el marcado carácter interdisciplinar de los trabajos. Luego, se ha encontrado espacio de publicación en ámbitos nacionales.

El enfrentamiento a esta realidad demanda, en general, una mayor colaboración y trabajo en equipo con colegas de distintas disciplinas e instituciones que conduzca, por ejemplo, a la creación e impulso de publicaciones nacionales. Se requiere, por otra parte, una mayor transversalidad en los programas y planes de estudio. No podemos llevarles a los estudiantes enfoques fragmentarios de la realidad, sino perspectivas holísticas, considerando las distintas teorías y marcos epistemológicos existentes. Lo anterior es particularmente relevante en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, que presentan complejidades específicas como la frecuente necesidad de estudios cualitativos, la relativa escasez del experimento en la metodología aplicable y el peso considerable que posee la subjetividad como elemento fundamental de los objetos de estudio.

La irrupción de las tecnologías modernas de la información y las comunicaciones, por otro lado, han venido a complejizar aún más la labor del docente. Bien

empleadas, estas tecnologías constituyen una herramienta muy provechosa, pero a menudo vienen también acompañadas de distintas problemáticas. Una de esas problemáticas es el sobredimensionamiento que suele asignársele a su utilización. Los países periféricos no poseen las mismas fortalezas en cuanto a infraestructura y desarrollo tecnológico, mientras que la tendencia mundial, sin embargo, es a sobreestimular su empleo de manera casi omnipresente, a lo que no escapan los jóvenes cubanos. Esta situación genera ansiedad e hiperdependencia en las aulas. De manera que se precisa una labor educativa encaminada a saber armonizar, de manera balanceada, el empleo de Internet y otras herramientas digitales con métodos y recursos más tradicionales que conservan su vigencia y se mantienen asequibles (Almeyda Vázquez y Acosta González, 2012).

Ligado al problema anterior, los estudiantes necesitan mayor orientación sobre la búsqueda de información. El mundo actual se caracteriza por la sobresaturación de la información y la existencia, junto a información valiosa, de desinformación que circula abundantemente en las redes sociales digitales y en no pocos sitios en Internet (Coles, 2018). Cómo contrastar fuentes y priorizar aquellas que se sustentan en la ciencia constituyen enseñanzas fundamentales en estas circunstancias. El debate filosófico en torno a qué es la verdad y cómo llegar a ella es esencial (Kirkham, 2001; McIntyre, 2018).

La profesora Alfonso, por ejemplo, imparte, en la Universidad Agraria de La Habana, la asignatura Teoría Política a estudiantes de segundo año de Medicina Veterinaria y de Ingeniería Agrícola, jóvenes que en su mayoría llegan al aula acostumbrados a consultar Wikipedia como fuente principal para informarse. Poco a poco esta docente les explica y les demuestra la importancia de consultar otras fuentes bibliográficas, como sitios en Internet conocidos por su rigor investigativo y artículos científicos producidos en universidades o centros de investigación y publicados en revistas científicas, así como libros escritos por estudiosos del tema.

En la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, por otra parte, el profesor Acosta ha diseñado e impartido distintos cursos como Lengua Inglesa y Análisis de Texto. En este proceso ha estimulado y puesto en práctica el empleo de materiales audiovisuales y la búsqueda de información en Internet. Sin embargo, ha aclarado que “cuando se inventó la bala, se siguió empleando la flecha” y que la tecnología bien empleada es muy útil, pero la hiperdependencia de ella puede ser adictiva y contraproducente. Por tanto, para una presentación en el aula u otra actividad, el estudiante puede emplear medios digitales u otros entre los más avanzados, pero debe estar preparado también para auxiliarse solo de su expresión oral, la pizarra, láminas u otros medios menos sofisticados. Esta actitud ha servido, en ocasiones en que han ocurrido fallas en el servicio eléctrico o roturas de equipos, para poder realizar la actividad en el aula.

Retos psicológicos y comunicacionales

En estrecha relación con los retos descritos anteriormente, la comunicación profesor-estudiante, fundamentalmente en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, presenta importantes complejidades en la actualidad. En el entorno cubano, se producen especificidades en la interacción entre los roles asignados y asumidos, por un lado, y las necesidades educativas y las circunstancias políticas, históricas, económicas y sociales antes abordadas en este ensayo, por el otro.

Por una parte, el profesor, como autoridad, debe mantener adecuados niveles de disciplina, respeto y orden en el aula mientras que, por otra parte, muchos de nosotros en la isla nos sentimos inspirados por modelos de comunicación educativa

alejados, en la justa medida, de la educación “bancaria” (enfocada en la información que brinda principalmente el profesor) o la educación con énfasis en los resultados (a menudo fundamentada en el conductismo). El énfasis en el proceso formativo, así como la promoción de una elevada contribución por parte del estudiante en la interacción con el profesor, debe ser la prioridad, sin obviar la importancia de la esmerada preparación que debe poseer el profesor para brindar información de calidad o la relevancia de que los estudiantes obtengan buenos resultados de acuerdo a los objetivos trazados (Kaplún, 2016). La educación no es mera reflexión inducida sobre un mundo externo al estudiante; es preparación y acción, individual y colectiva, hacia la emancipación, autodeterminación responsable y transformación de la sociedad en que se vive, sobre la base de los valores que se promueven en aras del bien común (Delgado, 2020).

Este enfoque requiere que, sin que se resquebraje el respeto y la disciplina, el estudiante sienta plena libertad de expresión en el aula, sin temores de ser de ninguna manera mal visto o reprendido por emitir las opiniones, juicios o valoraciones que posee. Las divergencias y contradicciones en relación con los temas políticos y sociales, entre los estudiantes o entre estos y el profesor, ocurren y deben manejarse de forma adecuada, pero no es sencillo debido a las tensiones que se generan. La obra de Vygotski (2001) y de Bohm (2004) son muy útiles al respecto. El problema, que no es nuevo, se agudiza en el mundo actual ante la creciente polarización política y la preponderancia de las redes sociales digitales e Internet en general, espacios donde se exacerbaban las burbujas ideológicas o valorativas, las que acentúan las divisiones, el aislamiento grupal y la conflictividad.

Al respecto, la profesora Alfonso imparte una de las asignaturas de las Ciencias Sociales más polémicas en la actualidad, sobre todo en el escenario cubano donde los estudiantes, por lo general, cuestionan, critican, son rebeldes, defienden su criterio y en ocasiones se tornan hasta desafiantes. La realidad cubana es bien difícil desde el punto de vista económico, de ahí que dialogar con los jóvenes, exponer los diversos criterios, escuchar e intercambiar opiniones es provechoso y saludable para la formación de estos futuros profesionales e, incluso, para la propia educación cubana. Permitirles a los jóvenes que expresen su sentir y conversar con ellos sobre sus preocupaciones y dificultades es un método que deberían utilizar todos los docentes; a Alfonso, particularmente, le ha dado muy buenos resultados. Cuando el estudiante percibe que su criterio es tomado en cuenta y que sus inquietudes son escuchadas y aclaradas, se motiva, participa y en la mayoría de los casos se entusiasma con la asignatura.

Con uno de los grupos de Medicina Veterinaria, la profesora Alfonso estuvo todo un semestre analizando las diferentes temáticas que aborda la asignatura, la que requiere de una actualización constante. Casualmente, en ese periodo se estaban acercando las elecciones presidenciales de 2016 en Estados Unidos, en las que fue elegido el Presidente Donald Trump. Desde la asignatura se le dio seguimiento a la noticia, analizándose los debates presidenciales entre los candidatos y los escándalos en los que ambos estuvieron inmersos, hasta que finalmente Trump asumió la presidencia. Cuando culminó el semestre, y ya esos estudiantes no eran alumnos de Alfonso, se encontraban con la profesora en los pasillos de la universidad, en la biblioteca u otros espacios y, espontáneamente, le comentaban sobre las noticias más relevantes de la administración Trump, lo que significaba que se sentían motivados, seguían de cerca las noticias, se mantenían actualizados y, sobre todo, que la asignatura había tenido un impacto favorable en su formación.

En el contexto también de los retos psicológicos y comunicacionales para el profesor universitario en el proceso enseñanza-aprendizaje, se ponen de relieve, como

obstáculos que deben vencerse, fenómenos estudiados por las ciencias cognitivas pero, según nuestra percepción, no debidamente divulgados y conocidos. Algunos de los fenómenos más relevantes en este sentido son la disonancia cognitiva (el malestar que nos ocasiona encontrar evidencia que contradice nuestras creencias, emociones o sentimientos), los prejuicios de confirmación (tendencia a buscar información e interpretarla a tono con nuestros sentimientos y creencias) y la tendencia a tratar de ajustarnos, en cuanto a nuestras creencias y comportamiento e ignorando evidencia contradictoria si es preciso, a los grupos sociales con los que más nos identificamos, conducente a formas de “tribalismo” y la consiguiente belicosidad contra otros grupos.

Esta dañina realidad, unida al efecto Dunning-Kruger (consistente, básicamente, en creer que sabemos más sobre un tema de lo que realmente sabemos), nos lleva a menudo a no aceptar hechos y evidencias, así como a percibir e interpretar los objetos de nuestro análisis (sobre todo aquellos de carácter social y político) de acuerdo a nuestras creencias preexistentes, a nuestros sentimientos y emociones y a nuestros deseos de que la realidad sea de determinada manera, lo que dificulta el camino hacia el conocimiento de esa realidad (McIntyre, 2018).

El profesor Acosta, además de la enseñanza de pregrado para estudiantes cubanos, imparte conferencias sobre las relaciones Cuba-Estados Unidos a diversos grupos de universitarios estadounidenses. Su tesis doctoral, de naturaleza interdisciplinaria, lo condujo a laborar en el CEHSEU, donde profundizó su preparación para abordar este tema. En general, los estudiantes estadounidenses son muy respetuosos, escuchan atentamente y debaten con inteligencia, a pesar de las marcadas diferencias entre los puntos de vista prevalecientes en los dos países con respecto al tema de las relaciones bilaterales.

Sin embargo, en una ocasión, sucedió algo interesante. Habitualmente, en una parte de sus conferencias, el profesor expone ideas sobre la larga historia de agresiones del estado norteamericano contra Cuba. Para ello emplea, fundamentalmente, fuentes y autores estadounidenses, pues los hechos están bien documentados en la historiografía y en los documentos disponibles en sitios de ese propio país; por ejemplo, Elliston (1999). En esa ocasión, el profesor había notado, mientras abordaba el tema, que una de las estudiantes mostraba un lenguaje corporal que indicaba molestia o frustración al escuchar que su país había sido, históricamente, tan agresivo contra su vecino caribeño. Al terminar la exposición, el profesor, como de costumbre, pidió a los estudiantes que hicieran comentarios o formularan preguntas si así lo deseaban. La estudiante en cuestión pidió la palabra para decir que tal agresividad el profesor la estaba contando a partir de fuentes cubanas y que habría que ver otros puntos de vista.

Acosta comentó que, en temas tan delicados y polémicos, él estaba de acuerdo en que escuchar todos los puntos de vista era muy sabio, pero que las fuentes empleadas en la conferencia eran, predominantemente, estadounidenses. Al parecer, para aquella estudiante era tan insólito y chocante, emocionalmente, escuchar que su país hubiese sido tan agresivo con un pequeño vecino, que apenas percibió a lo largo de la conferencia que las fuentes empleadas eran estadounidenses. El profesor dio atrás a su presentación de PowerPoint y mostró las fuentes, para asombro de la estudiante, quien asintió y se quedó reflexionando.

Por otro lado, para el profesor Acosta, en la docencia de pregrado, la labor ha ido acompañada de estrategias para continuar desarrollando el pensamiento crítico en los estudiantes, de manera que puedan diferenciar, por ejemplo, productos audiovisuales e información de calidad de aquellos más superficiales y menos elaborados o fundamentados, en un momento en que Cuba es un país cada vez más

abierto a la selección y el consumo individualizados de la producción mundial de audiovisuales y de información en las redes sociales digitales e Internet en general (Morales Alfonso & Landaburo Sánchez, 2017).

Una de las estrategias en el aula ha sido la estimulación de una cultura de debate adecuada, mediante la autocrítica y la crítica respetuosa, el análisis ponderado, escuchar empáticamente al otro y argumentar con solidez los puntos de vista propios, basados en información contrastada y precisa, evitando falacias lógicas (Heberle, 2017) y teniendo en cuenta la existencia de posicionamientos ideológicos, valores y relaciones de poder diversos en la práctica social y en el discurso como parte de ella.

Esto no siempre ha sido sencillo y se producen resistencias en la práctica que es necesario enfrentar con paciencia, amenidad y hasta sentido del humor. El estudiante, en un primer momento, se ha sentido contrariado o incómodo, pero luego se ha acercado para agradecerle al profesor Acosta la oportunidad de construir juntos el conocimiento, sin autoritarismos ni maniqueísmos. La atmósfera de confianza y plena libertad de expresión promovida por el profesor ha propiciado, en la práctica, que los estudiantes se le acerquen para hablar, sin tapujos ni resquemores, de temas delicados diversos, tanto en el aula como fuera de ella.

Reflexiones finales

En la actualidad, el docente, y en particular el profesor universitario, enfrenta retos diversos en distintas esferas. Los procesos de globalización y la interconexión digital, si bien ofrecen importantes ventajas, también agudizan muchos de esos retos. Las circunstancias suelen ser más difíciles en el mundo de la llamada periferia, antiguas colonias o neocolonias que arrastran legados históricos adversos. En este contexto, Cuba es un caso peculiar. Padece las desventajas pero las metas descolonizadoras y decoloniales se han trazado con determinación y tenacidad. Los resultados son palpables, aunque las limitaciones y desafíos marcan también la vida cotidiana del profesor.

¿Cómo mantener el entusiasmo por la labor docente cuando el salario no es suficiente y otros sectores ofrecen mejores perspectivas de progreso económico? La solución que algunos han encontrado, para no tener que desvincularse de la docencia por razones económicas, ha sido trabajar a la par en una cafetería o dulcería en horarios nocturnos que no interfieren con el horario del profesor, vender bisutería, artículos textiles, calzados y accesorios, servir de guías de turismo, trabajar en casas de alquiler para extranjeros o nacionales, entre otras opciones.

¿Cómo cumplir los estándares internacionales cuando no se posee el mismo acceso a bases de datos, a servicios en Internet y a recursos en general cuyo empleo los países del centro dan por sentado como algo normal en el trabajo diario? ¿Cómo gestionar publicaciones, becas, maestrías y doctorados sin financiamiento propio en un sector tan competitivo? ¿Cómo disponer del tiempo necesario para la constante superación académica que el mundo contemporáneo demanda, en medio de escasez y vicisitudes de la vida cotidiana que con frecuencia un profesor de los países del centro no tiene que enfrentar?

La respuesta ha sido, en Cuba, según podemos observar, perseverar a partir de una fuerte motivación, aprovechar el rasgo cultural propio que con frecuencia nos lleva a ser muy comunicativos y a establecer relaciones de amistad y camaradería con relativa facilidad, contar con la familia más cercana –que es muy extendida en nuestro entorno– y establecer fuertes redes sociales de apoyo, no desalentarnos ante las dificultades, sino ir en busca de alternativas y soluciones creativas, entre otras.

¿Cómo estimular la necesaria desinhibición plena del estudiante en la expresión de sus ideas, principalmente las políticas y sociales, en un país asediado durante 60 años por una superpotencia que persigue el desmantelamiento del Estado en ese país y donde, por tanto, la unidad política es cuestión de supervivencia nacional? Evitando el temor, que a veces ha existido, a discrepar de determinadas líneas de pensamiento, empleando buenas prácticas comunicativas, concientizando sobre el valor del debate y la inclusión y generando una atmósfera de amplia y libre participación, con el debido respeto y racionalidad, entre otras estrategias.

Las anteriores son preguntas presentes en la actividad profesional cotidiana de los autores de esta reflexión. Las respuestas, y su ejecución, se han encontrado, en síntesis, en la paciencia, creatividad, perseverancia y resiliencia. El necesario sacrificio se alivia gracias a lo singularmente gratificante de la actividad educativa.

Referencias

Almeyda Vázquez, A. & Acosta González, Y. K. (2012). Retos educativos ante los riesgos de la globalización. *Alternativas cubanas en psicología*, 1(1), 81-93. Extraído el 9 de agosto de 2020 desde www.acupsi.org/index/download.html?id=articulos/1-09-educacion-globalizacion-a-almeyda.pdf.

Bell Lara, J., Caram León, T., Kruijt, D. & López García, D. (2017). *Cuba: Período Especial*. La Habana: Editorial UH.

Bohm, D. (2004). *On Dialogue*. London and New York: Routledge.

Bolender, K. (2010). *Voices from the Other Side. An Oral History of Terrorism against Cuba*. New York: Pluto Press.

Crahan, M. E. & Castro, S. M. (Eds.). (2016). *Cuba-US Relations: Normalization and its Challenges*. New York: Institute of Latin American Studies.

Coles, T. J. (2018). *Real Fake News, Techniques of Propaganda and Deception-based Mind Control, from Ancient Babylon to Internet Algorithms*. Red Pill Press.

Datosmacro.com (2020). Cuba –Gasto público. Extraído el 7 de agosto de 2020 desde <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/cuba>.

Delgado, C. (2020). Diálogos 1: cinco claves para reinventar la educación. *Pensamientos filosóficos*. Extraído el 27 de septiembre de 2020 desde carlosjdelgado.blogspot.com/2020/04/dialogos-1-cinco-claves-para-reinventar-57.html?m=1.

De Sousa Santos, B. (2011a). Introducción: las epistemologías del sur. Extraído el 5 de octubre de 2020 desde http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf.

De Sousa Santos, B. (2011b). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 54, 17-39.

Domínguez López, E. & Yaffe, H. (2017). The deep, historical roots of Cuban anti-imperialism. *Third World Quarterly*. Extraído el 23 de agosto de 2020 desde <http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2017.1374171>.

Elliston, J. (1999). *Psywar on Cuba. The declassified history of U.S. anti-Castro propaganda*. Melbourne, New York: Ocean Press.

Fischer, H. (2010). *Ciberprometeo*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Grosfoguel, R. (2007). The Epistemic Decolonial Turn. *Cultural Studies*, 21(2-3), 211-223.

Heberle, S. (2017) 19 falacias argumentativas que tenés que conocer (y evitar), *El meme*. Extraído el 23 de agosto de 2020 desde www.articulos.elmeme.me/19-falacias-argumentativas-que-tenés-que-conocer-y-evitar-870553eed4d5?gi=391485bfaa8c.

Herrera, A. (1981). *Pusimos la Bomba... ¿y qué?* La Habana: Instituto Cubano del Libro.

Kaplún, M. (2016). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Kirkham, R. L. (2001). *Theories of Truth. A Critical Introduction*. MIT Press.

LeoGrande, W. M. & Kornbluh, P. (2014). *Back Channel to Cuba. The Hidden History of Negotiations between Washington and Havana*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

LeoGrande, W. M. (2016). Chipping Away at the Embargo: President Obama and the U.S. Economic Sanctions Against Cuba. En Crahan, M. E. & Castro, S. M. (Eds.), *Cuba-US Relations. Normalization and its Challenges (187-200)*. New York: Institute of Latin American Studies.

Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique –An Introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. Extraído el 7 de agosto de 2020 desde <https://escholarship.org/uc/item/59w8j02x>.

Maldonado-Torres, N. (2017). Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude. *South African Journal of Psychology*, 47 (4), 432-441.

McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Cambridge, London: The MIT Press.

Morales Alfonso, L. & Landaburo Sánchez, L. (2017) Educar en comunicación audiovisual: un reto para la Cuba “actualizada”. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 319-337.

Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.

Pérez, E. (2012). Raúl Prebisch o la Teoría de la dependencia. Extraído el 16 de agosto de 2020 desde <https://repositorio.cepal.org>.

Pérez, L. A. (1999). *On Becoming Cuban: Identity, Nationality, and Culture*. New York: HarperCollinsPublisher.

Pérez, L. A. (2003). *The United States and the Americas. Cuba and the United States. Ties of Singular Intimacy*. Athens and London: The University of Georgia Press.

Pérez, L. A. (2008). *Cuba in the American Imagination. Metaphor and the Imperial Ethos*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris: Seuil.

QS Topuniversities (2020). QS World University Rankings Methodology. Extraído el 7 de agosto de 2020 desde www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Redacción de Cubadebate (2020, 10 de junio). ¡Excelente noticia!: La UH, primera universidad cubana entre las 500 mejores del mundo, *Cubadebate*. Extraído el 7 de agosto de 2020 desde www.cubadebate.cu/cuba/2020/06/10/excelente-noticia-la-uh-primera-universidad-cubana-entre-las-500-mejores-del-mundo/.

Reyes, G. (2020). Teoría de la dependencia. Extraído el 16 de agosto de 2020 desde <http://www.zonaeconomica.com/teoria-dependencia>.

Schultz, L. (2009). *That Infernal Little Republic. The United States and the Cuban Revolution*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

The World Bank (2020). Government expenditure on education, total (% of GDP). Extraído el 23 de agosto de 2020 desde <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Vygotski, L.S. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique grupo Editor S.A.

Wallerstein, I. (2004). *World Systems Analysis. An Introduction*. Durham and London: Duke University Press.



La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui y Beatriz Camargo¹⁶¹

The construction of new subjectivities in venezuelan teachers, XIX century: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui and Beatriz Camargo

José Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca
Fusagasuga, Cundinamarca, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

pascualmoraster@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3026>

DOI : 10.25965/trahs.3026

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: El presente trabajo forma parte de una línea de investigación cuyos resultados se expresan en libros, capítulos de libros y artículos, además de la construcción de programas de maestría en Venezuela y Colombia. En especial se actualiza con las lecturas laterales desde el giro decolonial y la transmodernidad como eje transversal. Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo decantar la producción teórica y/o actitudes decoloniales de las maestras (os) venezolanos Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui en la construcción de subjetividades des-coloniales. La metodología es documental, cualitativa, y descriptiva con diseño historiográfico de la Escuela Analista Francesa. Desde el punto de vista epistemológico retomamos la epistemología pluriversa (Grosfoguel) aplicada a fuentes primarias y secundarias. Se concluye destacando que las maestras (os) contribuyeron con los procesos de transformación social que introducían cambios en la subjetividad social, para el empoderamiento de los derechos humanos anticipándose históricamente.

Palabras clave: descolonización, contrahegemónica, subjetividades, mentalidades, epistemología pluriversa

Résumé : Le présent travail s'inscrit dans une ligne de recherche dont les résultats peuvent être lus dans des livres, des chapitres de livres et articles et constituent la trame de programmes de Masters au Venezuela et en Colombie. Des lectures portant sur le tournant de la décolonialisation et la transmodernité comme axe transversal complètent notre recherche initiale. L'objectif de ce travail est donc de définir la production théorique et / ou les attitudes décoloniales des enseignants vénézuéliens Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui dans la

161 El presente trabajo es un resultado de la línea de investigación *Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes* en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, Colombia.

construction de subjectivités décoloniales. La méthodologie utilisée se fonde sur des documents. Elle est qualitative et descriptive et part d'une conception historiographique de l'École Annaliste Française. Du point de vue épistémologique, nous revenons à l'épistémologie pluriverselle (Grosfoguel) appliquée aux sources primaires et secondaires. Enfin, nous soulignons que les enseignant(e)s ont contribué aux processus de transformation sociale qui ont introduit des changements dans la subjectivité sociale, pour l'autonomisation des droits de l'homme, par une anticipation historique.

Mots clés : décolonisation, contre-hégémonique, subjectivités, mentalités, épistémologie multivers

Resumo: O presente trabalho de parto se inscreve em uma linha de pesquisa onde os resultados se expressam nos livros, capítulos de livros e artigos, além da construção de programas maitre na Venezuela e na Colômbia. Surtout, il est mis à jour com as palestras laterais du virage décolonial et de la transmodernité en tant qu'axe transversal. O objetivo desta tradição é definir a produção de teoria e / ou as atitudes décoloniais dos conjuntos venezianos Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui na construção de subjetividades descoloniais. La méthodologie est documentaire, qualitative et descriptive avec une conception historiographique de l'École Annaliste Française. Du point de vue epistemologique, nous revenons à l'épistemologie pluriverselle (Grosfoguel) appliquée aux sources primaires et secondaires. Concluiu-se em soulignant que os ensinamentos até então contribuíram para o processo de transformação social que introduziu as mudanças na subjetividade social, para a autonomização dos direitos de l'homme, antecipadamente historicamente.

Palavras chave: descolonização, contre-hégémonique, subjectivités, mentalités, epistemologie multivers

Abstract: The present work is part of a line of research whose results are expressed in books, book chapters and articles, in addition to the construction of master's programs in Venezuela and Colombia. Especially it is updated with the lateral readings from the decolonial turn and transmodernity as a transversal axis. Therefore, the objective of this work is to define the theoretical production and / or decolonial attitudes of the Venezuelan teachers Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui in the construction of de-colonial subjectivities. The methodology is documentary, qualitative, and descriptive with a historiographic design of the French Annalist School. From the epistemological point of view we return to the pluriverse epistemology (Grosfoguel) applied to primary and secondary sources. It is concluded by highlighting that the teachers contributed to the processes of social transformation that introduced changes in social subjectivity, for the empowerment of human rights, historically anticipating.

Keywords: decolonization, counter-hegemonic, subjectivities, mentalities, multiverse epistemology

Introducción

Esta propuesta es el resultado de una línea de investigación que hemos visibilizado en la comunidad científica de la historia de la educación latinoamericana. La contribución al campo conceptual puede ser expresada a través de un resumen histórico que se muestra en libros y tesis doctorales (Mora-García, 1998; 2004; 2008; 2009; 2015a) así como en artículos (Mora-García, 2004b; 2005; 2010; 2015b; 2016). La novedad del presente trabajo radica en abordar los aportes de las maestras (os) no en la práctica pedagógica sino decantando la actitud, racionalidad y la construcción de subjetividades decoloniales a partir de las cartillas, libros, periódicos, y entrevistas, que permitan recuperar “la práctica de contrahegemonías emancipatorias” (Angelo, 2008: 9).

En este sentido, el substrato epistemológico los asumimos pluriverso transmoderno (Grosfoguel, 2008) inspirado en pensadores como Aimé Césaire y Enrique Dussel, para remitirnos a la incorporación de las miradas diversas que construyen un aparato crítico desde el sur, desde las epistemologías disidentes. El piso teórico preliminar se nutre del pensamiento postcolonial, con herramientas conceptuales que van desde la Pedagogía de la liberación (Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Ponce), la Teología de la liberación (Gustavo Gutiérrez, Camilo Torrez Restrepo, Javier Giraldo, Leonardo Boff, Ernesto Cardenal), y la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, Luis Bigott), quienes sentaron sus bases teóricas fundantes en la tradición de la Escuela de Frankfurt, el marxismo italiano y los aportes del posestructuralismo (Antonio Gramsci, Michel Foucault, Jürgen Habermas, Henry Giroux).

Pero, también, de Boaventura de Sousa Santos para incorporar el concepto de subjetividades barrocas, que nos permiten decantar escenarios “para el desarrollo de una imaginación centrífuga, subversiva y blasfema” (De Sousa, 2001: 242-243). En los que el proceso de producción de conocimientos marque “el paso del conocimiento-como-regulación a un conocimiento-como-emancipación no es sólo de orden epistemológico, sino que implica un tránsito desde el conocimiento a la acción” (De Sousa, 2005: 44).

Con esto, le apostamos a mostrar manifestaciones de subjetividad barroca rompiendo la temporalidad lineal del progreso, para poder mirar de manera retroprogesiva (Paniker, 2006) los esfuerzos realizados tanto en el tiempo estructural como en el coyuntural. Con esta comprensión nos acercamos al estudio de las maestras (os) que pudieron otear en forma prospectiva la construcción de un pensamiento conocimiento decolonial. Aclaramos, de entrada, que el pensamiento decolonial y emancipatorio no hay que leerlo solo desde los canales occidentalizadores y eurocéntricos que aportaron las categorías de análisis, sino en las manifestaciones de una praxis transformadora, consciente, colectiva y voluntaria que puede ser decantada en el tiempo histórico estructural (Braudel, 1991); porque socialmente el tiempo social se nutre de la trilogía temporal:

La realidad social es una unidad de diferentes tiempos sociales. Los hay de corto y mediano plazos, en tanto que otros sólo adquieren sentido a la larga. El tiempo cronológico es lineal, continuo y homogéneo y se puede medir en unidades conocidas: el calendario y el reloj. En el tiempo social tales recursos de medición no serían suficientes ya que esta temporalidad es diferencial, heterogénea, irregular y discontinua. El tiempo social suele dilatarse, alargarse, y en el sentido opuesto condensarse. A veces parece que no pasa

nada y a veces la sociedad sufre repentinos aceleramientos. La segunda posibilidad es la coyuntura. Ciertamente, la coyuntura como tiempo corto se halla aprisionada por el tiempo largo. Esto es, no puede haber coyuntura social separada del proceso social de largo plazo (Rodríguez, 2013: 156).

Por tanto, ni el tiempo coyuntural ni la linealidad como exigencia espacio-temporal, en la recuperación de representaciones contrahegemónicas puede funcionar como “camisa de fuerza” para mostrar los aportes históricamente generados; es necesario articular el tiempo de larga duración con el acontecimiento, porque el segundo puede ser “ruidoso como una explosión, es ...tronante y echa tanto humo que llena la conciencia de los contemporáneos; pero, apenas dura, apenas se advierte su llama.” (Braudel, 2005: 4) La visión inicial propuesta por Maldonado-Torres, 2006, según la cual el giro descolonial hay que leerlo en el tiempo coyuntural debe ser completada con la mirada de esas subjetividades también construidas en el tiempo de larga duración y que pone en tela de juicio el mito del progreso. (Paniker, 2006). Para Maldonado-Torres (2008) la mirada descolonial se puede leer:

en referencia a procesos políticos actuales tanto en Estados Unidos con relación a la presencia desafiante de chicana/os, puertorriqueña/os y migrantes de América Latina en el seno de la sociedad estadounidense, y en América Latina, por grupos de afro-descendientes e indígenas tanto en Ecuador, como en Bolivia y Brasil (Ver Grosfoguel, Maldonado-Torres, y David Saldívar, 2005; Walsh, 2005). El tema se va extendiendo a Francia después de las revueltas de argelinos y otros africanos en los suburbios de París, en Alemania, con el esfuerzo de intelectuales alemanes de mostrar otro lado de Europa (Maldonado, 2008: 63).

En nuestra visión la idea es insertar los aportes del giro des-colonial en la comprensión de subjetividades transhistóricas, de otros contextos y temporalidades, como en el caso que proponemos de las maestras (os) venezolanos del siglo XIX o siglo XX. Es una muestra de que la decolonización de la subjetividad hay que decantarla en el tiempo de larga duración, y no solo en el tiempo coyuntural. Si bien la categoría Descolonial es desarrollada por Nelson Maldonado-Torres (2006) y la pléyade de pensadores en su inmensa mayoría latinoamericanos,¹⁶² hay que decir que tienen reminiscencias de los esfuerzos pioneros en el pensamiento de la dominación (Salazar Bondy, 1972), de la filosofía latinoamericana como Leopoldo Zea, Alfonso Reyes, Miró Quezada, entre otros. Igualmente, la categoría descolonial

162 Junto a Maldonado-Torres hay que recordar que en el campo conceptual que lo integran también, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (Universidad del Estado de Nueva York, SUNY); el norteamericano Immanuel Wallerstein (director del Centro Ferdinand Braudel en París); Kelvin Santiago, un sociólogo puertorriqueño; Ramón Grosfoguel (profesor puertorriqueño de Sociología); la afro-caribeña Sylvia Wynters; Edgardo Lander (sociólogo radicado en Venezuela, en 1998); Agustín Lao-Montes (Universidad Estatal de New York); el argentino Walter Mignolo; el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel; los filósofos colombiano Santiago Castro-Gómez y Oscar Guardiola Rivera, del Instituto Pensar de la Universidad Javeriana; y el antropólogo venezolano Fernando Coronil; el boliviano Javier Sanjinés y la lingüista norteamericana, Catherine Walsh (Walsh et Al 2002), profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar, entre otros.

no sólo atañe a la resistencia al colonialismo norteamericano, sino que se aplica igualmente a otras latitudes (Maldonado, 2006).

Precisamente, de Maldonado-Torres queremos retomar las tres comprensiones del giro decolonial: actitud decolonial, racionalidad decolonial y la decolonización de la subjetividad (Maldonado-Torres, 2006) para efectos de nuestro trabajo. La actitud decolonial se puede evidenciar a partir de “la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas” (Maldonado, 2008: 67).

El cambio de la actitud natural individualista de la Modernidad por una actitud descolonial de cooperación marca un cambio de actitud, en el que los saberes regionales y ancestrales deben ser reconocidos frente a la actitud que impone el eurocentrismo. La descolonización comienza con un cambio en la mentalidad del sujeto (en el sentido marxista de mentalidad), por tanto, no sólo alude al mundo de las ideas sino al mundo de las actitudes (Le Goff, 1991).

Una forma de superar el colonialismo que se reproduce en los andamios mentales es trabajando en la mentalidad, y esa actitud garantizaría cambios fundamentales. Si la mentalidad es lo último que cambia (Le Goff, 1980) en una sociedad, es una prioridad desmontar la simbólica hegemónica eurocentrista y anglobalizadora para la construcción de racionales decoloniales. La actitud decolonial, en ese sentido, requiere de un cambio en la mentalidad, y solo así se podrá ver un verdadero cambio en el sujeto.

Es así como, en Venezuela, podríamos decir que ese proceso de construcción de una mentalidad decolonial se puede evidenciar en las manifestaciones de una subjetividad decolonial a fines del siglo XVIII; son antecedentes que podemos registrar desde Sebastián de Los Reyes Marrero (Mora-García, 2009); cuando propone revertir la rancia física aristotélica por la emergente filosofía natural (1788), al hacer el giro decolonial del saber hacia los principios físico-matemáticos de Newton. La física aristotélica se había mantenido en la cátedra universitaria hasta el siglo XVIII en la Universidad de Caracas, razón por la cual se realiza un cambio en el paradigma educativo dominante de herencia aristotélico-tomista por el paradigma emergente, inductivo experimental centrado en la física de Newton. En este proceso insertamos la contribución de Simón Rodríguez en ese proceso para crítica al modelo hegemónico de educación dominante en las escuelas de primeras letras, y en especial, en las escuelas de niñas (Mora-García, 1996).

1. Simón Rodríguez (1771-1854), precursor del pensamiento decolonial

El trabajo realizado por Simón Rodríguez fue fundamental para incorporación del paradigma Ilustrado en Caracas, y a partir de ese proceso se fue macerando el concepto del maestro laico, impulsado luego de la Real Orden de Carlos III de la Expulsión de los jesuitas en 1767. La convocatoria por concurso público para el cargo de maestro fue una de las novedades. En este contexto aparece Simón Rodríguez, quien a la postre será uno de los pioneros del cambio de actitud en la práctica pedagógica emergente en la escuela de primeras letras, en la que podríamos arriesgar antecedentes de la visión decolonial en su pensamiento (Mora-García, 2009).

Por eso, lo consideramos precursor de la subjetividad del pensamiento decolonial, con su propuesta de Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la Escuela (1794). Era un proyecto de escuela

alternativo modelo colonial, y aun cuando no fue aceptado por la oficialidad imperial, fue trasladado a la Real Audiencia sin respuesta oportuna. Entonces, es un documento pionero de la pedagogía decolonial, ya que delinea los conceptos de escuela y maestro formados en las artes liberales, que eran un prejuicio para la época; “disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas. Para las ciencias, para las Artes, para el Comercio, para todas las ocupaciones de la vida es indispensable” (Rodríguez, 2004: 5).

También se pronuncia por la responsabilidad del maestro, al señalar que la enseñanza de las ciencias formales y no sólo enseñar a leer y escribir “del cargo del maestro de la primera Escuela enseñar no sólo la formación de los caracteres sino su valor y propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía: el dar una clara inteligencia de los principios de Aritmética” (Rodríguez, 2004: 7). Critica el excesivo tiempo destinado a la enseñanza del latín y normas de urbanidad en detrimento de la enseñanza de la comprensión de las matemáticas; “y respóndanme los primeros si es cierto que en las clases de latinidad gastan todo el tiempo que habían de haber gastado en la de Primeras Letras, aprendiendo la doctrina cristiana, a leer y escribir, en las de Filosofía aprendiendo a formar el guarismo y a conocer los números; y en todas a fuerza de reprensiones y bochornos los preceptos de urbanidad” (Rodríguez, 2004: 9). Son reformas que propone para una escuela más útil para la vida. Lo cierto es que fue realizado por Simón Rodríguez en comunicación dirigida al Cabildo de Caracas el 11 de noviembre de 1793, lo ratifica en mayo de 1794 y luego en 1795 (Lasheras, 1994).

Curiosamente, hoy Simón Rodríguez, visto desde esa comprensión no lineal de lo temporal, sigue inspirando proyectos decoloniales en otros países de América Latina, como el caso de los jóvenes en una escuela en Gaudalajara-México (Fregoso-Bailon et Al, 2019):

un grupo de estudiantes de secundaria en uno de los más pobres y violentos barrios de Guadalajara, México, hacen poemas para expresar cómo ellos viven y significan la idea de la unidad latinoamericana a la luz de marcos teóricos no occidentales. A partir del estudio de filósofos latinoamericanos tales como Simón Rodríguez ... (Fregoso et Al, 2019: 146).

Las ideas en el tiempo siguen siendo un referente decolonial, que inspira cátedras desde el doctorado en Brasil, como es el caso del profesor José Rubens Lima Jardimino, quien desde la Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais-Brasil, nos invitó a llevar el pensamiento decolonial de Simón Rodríguez. (Mora-García, 2019) Aspecto que nos permite conectar a Simón Rodríguez con Paulo Freire, en esa deconstrucción de la historia de la educación que presenta de manera lineal la pedagogía eurocentrista en la formación de maestras (os) (Puiggros, 2005).

En la historiografía de la educación en Venezuela se pueden recordar trabajos pioneros en la recuperación de las narrativas decoloniales de las maestras (os), en ese sentido son de vital recordación: Leal, 1968; Carvajal, 1976; Fernández, 1981; Andrés- Lasheras, 1994; Ruíz, 1992; 1998; 1994; Rodríguez, 1996; Luque, 2001; Mora-García 1996; 1998; 2004^a; 2004^b; 2005; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2018; 2011; 2015a; 2015b; 2016, 2019, entre otros. En nuestro caso, hemos identificado tres puntos nodales en la construcción de un pensamiento educativo decolonial en Simón Rodríguez; a. La aproximación a una Escuela social; b. Los antecedentes de una Educación popular sin distingo de clases sociales; y c. La escuela como centro

de innovación cultural, alternativo al modelo europeo; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista.

Veamos: a. En la aproximación a la educación social, comprendió que las prácticas educativas y pedagógicas tienen una dimensión social, y mucho antes de la visión de Louis Althusser (1981), identificó el rol de la escuela como agente de ideologización del Estado; “no habrá verdadera Sociedad sin Educación Social, ni autoridad Razonable sin costumbres liberales.” (Rodríguez, 1975:230) Una educación social debe estar apuntalada por las políticas educativas de los gobiernos progresistas: “la primera escuela debe, ante todas las cosas, ocupar la atención de un gobierno liberal” (Rodríguez, 1975: 227) porque “La misión de un Gobierno liberal es cuidar de Todos” (Rodríguez, 1975:229).

El concepto de Estado docente fue otro de sus aportes, al pensar que las políticas educativas emanan del Estado, siendo que la escuela es la base de la sociedad “Los gobiernos liberales deben ver en la primera Escuela el fundamento del SABER y la PALANCA con que han de levantar los pueblos hasta el grado de civilización que pide este siglo (Rodríguez, 1975: 224). Porque es la escuela social el “único medio de dar Estabilidad a las instituciones liberales” (Rodríguez, 1975: 172). Rechazaba la educación confesional: “Cuiden de sus hijos; no sea que, por echarles a granel, en escuelas de especulación o de caridad, los verán mañana sumidos en la ignorancia más crasa que la que hoy consideran como inherente a la pobreza. El hombre no es ignorante, porque es Pobre, sino al contrario.” (Rodríguez, 1975: 227) La naturaleza no es la responsable de la desigualdad social, pues ésta es producida por los intereses políticos, así lo señala: “la naturaleza no hace razas de estúpidos, de esclavos, ni de pobres, ni de ignorantes, LA SOCIEDAD LAS HACE POR SU DESCUIDO O POR SU CONVENIENCIA [...] Hace tiempo que se disputa sobre la Libertad, Igualdad & C.” (Rodríguez, 1975: 341). Se advierte la herencia Roussoniana en Rodríguez, al sostener el principio de que “todos los hombres nacen iguales, pero la sociedad los hace desiguales” esbozado en El Discurso sobre el origen de las desigualdades (1753).

b. La tesis de la educación popular encuentra en el pensamiento de Simón Rodríguez, uno de los precursores de la universidad popular; “la de las Repúblicas debe ser Educación Popular Destinada a ejercicios Útiles aspiración fundada a la propiedad” (Rodríguez, 1975: 370). La educación popular es un concepto que Rodríguez asume como educación pública, gratuita y dirigida por el Estado: “Educación Popular y por Popular (...) se entiende (...) general.” (Rodríguez, 1975: 104).

Resulta tanto más importante, cuando enuncia la tesis de la educación pública, en un momento histórico en que el ingreso a la educación, y particularmente a la educación universitaria era restringido por las normas coloniales que exigían la “limpieza de sangre”; y solo los pardos lograron preferencias a cambio del pago, para que pudieran obtener algunos derechos, lo cual se consolida con “la aplicación a partir de 1792 de las reales cédulas de “gracias al sacar”, con las que se otorgaban a los pardos algunas prebendas exclusivas de los blancos criollos, con el pago de una suma de dinero” (Artigas, 2018:111). La limpieza de sangre fue una exigencia que se mantuvo hasta 1827, cuando fueron aprobados por Simón Bolívar los Estatutos de la Universidad de Caracas, (Leal, 1997) a la postre sería la primera universidad republicana en Venezuela.

c. La escuela como centro de innovación cultural, alternativa al modelo europeo; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista; en Sociedades Americanas nos dejó el desafío que sigue pendiente hoy “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (Rodríguez, 2004: IX).

El pensamiento hegemónico eurocentrista y el anglobalizador desarrollado como modelo universal en el siglo XX, fueron presagiados por Rodríguez como los dos enemigos del pensamiento latinoamericano (aclaramos que el término latinoamericano es de fines del siglo XIX, pero lo utilizamos de manera didáctica para ubicar la idea de un pensamiento propio desde América Latina por parte de Simón Rodríguez): “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar (...) en América.” (Rodríguez, 2004: 65) La subordinación del pensamiento latinoamericano al poder hegemónico eurocentrista no sólo quedó delineado por el poder imperial sino por la reproducción de esa colonialidad en las generaciones ulteriores, hasta el día de hoy. Igualmente, el concepto de geopolítica del conocimiento pareciera ya estar esbozado en su pensamiento:

la INSTRUCCIÓN PÚBLICA en el siglo 19 pide MUCHA FILOSOFÍA que el INTERÉS JENERAL está clamando por una REFORMA y que la AMÉRICA está llamada por las circunstancias, á emprenderla atrevida paradoja parecerá (..), no importa (...) los acontecimientos irán probando, que es una verdad muy obvia la América no debe IMITAR servilmente sinó ser ORIJINAL (Rodríguez, 2004: 48). (Nota: se mantuvo la ortografía original)

En síntesis, el ejemplo delineado por Simón Rodríguez sigue en el tapete, la lucha contra el pensamiento hegemónico pasa por comprender que América Latina es una consecuencia de la geopolítica del conocimiento de la Modernidad cultural, (Walsh et Al, 2002) sobre la violencia cultural se ha ejercido más violencia por quienes han detentado el poder. En este sentido, América Latina se fue construyendo como un despojo de la Modernidad, una modelización que nos sumió en más dominación, y formas perversas de subyugación; como si la idea del progreso de la Modernidad fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.

2. La maestra Dolores Entrena pionera de los derechos laborales en las maestras de La Grita (1834)

Es muy importante destacar la importancia de vinculación de nuestra investigación con la comunidad científica nacional en Venezuela, pues está conectada con la línea de investigación “Historia social e institucional de la educación en la región Centroccidental de Venezuela” desde 1995, liderada por Reinaldo Rojas (Rojas, 1996) en la Universidad Nacional Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB); hoy ese trabajo ha generado más 90 tesis de maestría. En esta oportunidad, retomamos experiencias localizadas en Venezuela, algunas desde provincia en la región andina venezolana (La Grita) y las comparamos con aportes en el siglo XX del contexto nacional.

La maestra Dolores Entrena en La Grita (Mora-García 2015), quien fue el ejemplo pionero de lucha por los derechos laborales de la mujer, al lograr que el Cabildo de La Grita le reconociera su derecho a una interina en la gestación. La discriminación sexista desde el mismo momento de la aparición de la escuela para niñas, se observa una diferencia tanto en el diseño curricular como en los valores que se impartían; pues lo determinaba el espíritu de sujeción “a los oficios propios del sexo.” (Mora-García, 2001) La construcción de nuevas subjetividades permitió construir el empoderamiento de la mujer para proyectarse en el mundo laboral, lograr salir de la casa para incorporarse al mundo laboral era retar los lineamientos de la modernidad cultural, porque a pesar de los logros que propuso el orden constitucional y los reconocimientos como ciudadanos, la mujer siguió siendo un ser

subalterno, *alieni juris*; la sujeción de la mujer siguió siendo una constante. Observemos que el derecho al voto de la mujer en Venezuela fue aprobado en 1947, lo cual es un ejercicio directo de la ecociudadanía (Limón, 2019).

El patriarcalismo como herencia cultural eurocentrista es un modelo que se reproduce en el siglo XIX, como lo hemos podido constatar en nuestras investigaciones, en los andamios mentales de la escuela (Mora-García, 2004).

La formación de las niñas en el siglo XIX reforzaba la metáfora teleológica de la educación de los oficios de “adentro” y “afuera”, y así lograr emancipar una simbólica de “lo femenino”. El aporte en la contratación laboral logrado por la maestra Dolores Entrena representa un salto cualitativo en la conquista de esas nuevas subjetividades desde el punto de vista de la profesión docente, pues por primera vez, hay un logro desde el punto de vista del derecho laboral que solo se alcanzará su reconocimiento constitucional en el siglo XX.

Queremos recuperar esas prácticas narrativas de las maestras (os) intentando “mirar desde abajo” (Hobsbawm) con el fin de recuperar esa historia de la mentalidad educativa que ha sido la historia de los vencidos. Nos interesa mostrar esa construcción de actitudes y subjetividades donde la labor de la maestra/o mostraba visos de un empoderamiento de la mirada decolonial. Mostrando sus obras escritas, como creadores de sus propios periódicos, elaboración de estatutos, modelos de evaluación, cartillas, reseñas en prensa y libros.

No se trata en esta oportunidad de dar cuenta de las prácticas pedagógicas de las (los) maestras (os) sino de arqueologizar en el sentido foucaultiano (Foucault, 2005). En ese sentido, se busca hacer la arqueología de los saberes para el análisis de los discursos. Si bien el análisis no es una teoría de los conjuntos significantes, su condición es una "política" que habrá que entender como crítica de la dominación y de los efectos de poder en nuestras sociedades. Esa arqueología del saber las encontramos en las narrativas de las (los) maestras (os) en los cuales participan intersubjetivamente en la producción de conocimientos.

Si la Escuela de Primeras Letras oficial en el contexto nacional venezolano fue tardía, más aún lo fue la escuela de niñas; la ley del 6 de agosto de 1821 nunca se cumplió en La Grita, a pesar de que tenía el viejo Convento, según lo consagrara el Congreso de Cúcuta (1821). Justo en el momento en que se fusionan tres naciones, en la Constitución de 1821, de acuerdo con el proyecto bolivariano para crear a Colombia, conformada por Venezuela, la Nueva Granada y Quito.

El Estado gran colombiano había decretado la Ley para el establecimiento de Escuelas de Niñas con restas de los Conventos de Religiosas. (Ocampo, 1987). En La Grita, se logra un salto cualitativo por parte del Estado, al lograr reconocer la Junta de Educación el derecho a la gestación por parte de las maestras. Un derecho que hasta bien entrado el siglo XX, todavía se sancionaba con la expulsión.

El decreto del Cabildo de La Grita en favor de los derechos laborales de la maestra Dolores Entrena dice lo siguiente:

en la sesión del día primero de diciembre de 1838 (..) La Junta en consecuencia (dictamina) (..) que hay de establecer una escuela de niñas en esta ciudad, que en ella se suministre educación, ha dispuesto que desde esta Junta se abra dicho establecimiento que correrá interinamente a cargo y Dirección de la Señorita Dolores Entrena, como Maestra que merece la confianza de esta corporación por constarle su aptitud, y buen comportamiento para este ministerio

asignándole el sueldo o dotación de doscientos pesos anuales. Más habiendo tenido en consideración 1º. Que por la naturaleza del destino se presentaría algún embarazo para su mejor desempeño; 2º, que considerando esta Junta la regular aptitud de la Señorita Carmela Noguera, que podrá ser útil con su cooperación o ayuda a la encargada de la enseñanza-resuelve, que se coloque en clase de auxiliar, o ayudanta, para que encargándole de una parte de los trabajos, la maestra pueda sin inconveniente contraerse a aquellos que demanden su atención, debiendo recibir esta última la renta de cincuenta pesos al año que deberán tomarse de los doscientos, con que está dotado el otro magisterio. Para lo cual fue dispuesto dar las correspondientes noticias al Administrador de Rentas del Cantón para el abono del sueldo (...) Haciéndose saber al público, dicho establecimiento para que asienten las niñas, los padres de familia, a recibir educación (Archivo Histórico Concejo Municipal de La Grita, Legajo 1838).

Esta escuela de primeras letras de La Grita se anticipó al Colegio de Caracas, siendo meritorio que en la provincia venezolana se encontraran manifestaciones que reivindicaran la condición laboral femenina, sobre todo en esa época donde la mujer era considerada todavía un ser *alieni juris*. Fenómeno que no era exclusivo de Venezuela, sino que tenía resonancia en América Latina y el Caribe.

La señorita Dolores Entrena, era una dama de las familias más prominentes de la sociedad gritense, y hasta donde tenemos noticias fue la primera Preceptora de la Escuela de niñas, que logra conquistar un contrato laboral en el que se respetase la maternidad de la mujer, en este caso por parte Cabildo de La Grita (1838). Como un efecto demostración del respeto a la condición maternal de la mujer gritense, el cabildo en el mismo documento en que asume el cargo, inmediatamente, se dispone de la suplente, considerándose la condición potencial de ser madre; aspecto que fue una conquista laboral de la mujer en el siglo XX, luego contemplado entre los derechos humanos de segunda generación.

Bien entrado en siglo XX, todavía se sancionaba laboralmente a la mujer por salir en estado de gestación sin estar casada. Queremos destacar el caso de Argelia Laya López (1926-1997), una maestra de origen afrodescendiente que fue destituida por haber entrado en estado de gestación, a raíz de una violación: “Durante estos años iniciales en el magisterio, sufre la discriminación contra la mujer por no tener derechos al salir embarazada. Para esa época (...), no podían ser madres solteras; algunas se suicidaban, otras abortaban (Confiesa Argelia en una entrevista)” (Mora García, 2016: 26).

Argelia inició ese largo camino de la lucha social y escribió al entonces ministro de educación Luis Beltrán Prieto Figueroa, apelando al derecho constitucional de Protección a la Maternidad independientemente de su estado civil. Eran tiempos en que apenas se iniciaba el reconocimiento de la mujer como ciudadana, pues recién en 1947 se le permitió votar para elegir al presidente de la república. No le abrieron expediente, pero fue suspendida durante unos meses por conducta “inmoral”. En ese breve retiro Argelia dio a Luz, reintegrándose nuevamente a la faena a los pocos meses. A manera de castigo, fue asignada a dictar clases en una escuela de menor categoría; pero esto no afectó a su ego de ningún modo, ya que amaba enseñar, le brotaba espontáneamente y lo disfrutaba en donde fuera. Lo importante, es mostrar su resiliencia, pues se convirtió en una líder social, en una clara evidencia de actitud

decolonial, de lo que significa el aporte de los Derechos Humanos de la mujer en gestación.

El tema de la justicia de género todavía sigue siendo en el siglo XXI un derecho a alcanzar, pues si bien se han logrado efectos positivos en cuanto al desarrollo de la autonomía, la realización personal y las posibilidades de organización. También hay que decir que la inclusión de las mujeres en la ciudadanía no se ha correspondido con la posesión de los beneficios de la ciudadanía social vinculados al derecho al trabajo (Aguirre, 2003). La existencia de desigualdades y discriminaciones laborales evidencian la contradicción entre la igualdad política formal y las desigualdades de hecho. Organismos internacionales, organizaciones de mujeres e instituciones académicas que han realizado un notable esfuerzo. La idea es ir más allá de los indicadores convencionales (tasas de participación en la actividad económica, las tasas de desocupación, las medidas de segregación ocupacional, la distribución desigual de los ingresos y la calidad de los empleos) por un empoderamiento en la justicia laboral que logre superar los andamios mentales del patriarcalismo.

3. EL MAESTRO JESÚS MANUEL JÁUREGUI MORENO (1848-1905) el maestro que incorpora la educación de niñas en La Grita

El maestro Jesús Manuel Jáuregui Moreno llegó a La Grita en 1884, y funda el Colegio Sagrado Corazón de Jesús y fue el más insigne maestro y escritor que condujo a la construcción de conocimiento y nuevas subjetividades en La Grita, en el tiempo histórico del Gran Estado Los Andes (1881-1899). Sus obras se reconocen como importantes en la construcción de una racionalidad decolonial:

a. Un periódico escolar, *El Misionero*, antes que Celestine Freinet esbozara que es una herramienta en la Escuela Activa; b. Un Ateneo para los literatos, denominado el Ateneo Luisiano en donde participó Isaura (Josefa Melani de Olivares), la reconocida musa de la poesía gritense, en momentos en que la mujer estaba reducida a los oficios del hogar; c. Editó en su propia imprenta un Tratado de Urbanidad (1890) para usos del Colegio Sagrado Corazón de Jesús; d. Un libro de Geometría Elemental (1892), en donde presentó a la comunidad científica el tema de la época, una posible solución al problema de la cuadratura del círculo, uno de los tres problemas irresolutos de la geometría de todos los tiempos.

Entre los detalles destacables es que sometió su propuesta a la comunidad científica internacional, pues envió copia del libro a la Universidad Gregoriana en Roma y a la Universidad Georgetown (Georgetown University). Una universidad católica de la Compañía de Jesús, ubicada en Georgetown, Washington D. C. (Estados Unidos). Desde el punto de vista del empoderamiento de racionalidad decolonial el maestro Jáuregui lo ubicamos entre los pioneros de las ciencias formales, especialmente de la Geometría plana. Desde los griegos la geometría se mantuvo prácticamente inalterable hasta el siglo XIX. Precisamente uno de los dilemas de la Historia de la Ciencia descubierto por uno de los discípulos de Platón en la Academia, Arquitas de Tarento. Si bien sabemos por la historia de la ciencia, que el problema no tenía solución en la geometría plana, el mérito de Jáuregui fue proponer una posible solución del Problema de la Cuadratura del Círculo y someterlo a la comunidad científica.

La geometría trabajada por Jáuregui, se funda en los postulados estaban influenciados por Scarpa, Borgogno, Legendre y Cortázar, que curiosamente seguían anclados en Euclides; e. Un prólogo al libro de Latín, de José María Candales (1897) en momentos en donde todavía se enunciaban los títulos de las grandes obras en

latín; f. Un libro de Apuntes Estadísticos del Estado Mérida (1887), en donde recupera elementos de la cultura ancestral Timotocuica, una de las comunidades indígenas; entre otros. (Mora-García, 2004)

Es importante destacar que, entre 1884 y 1899, formó una escolaridad que asciende a más de 1500 egresados, cuyos egresados fueron considerados las “luces del Gomecismo”; por haber sido parte de la intelectualidad. Por ejemplo, Rubén González, ministro de Instrucción Pública en dos oportunidades. La dictadura de Juan Vicente Gómez (1908-1935) fue reconocida por organizar el Estado nación, y por pagar la deuda externa, un hecho sin precedentes en la historia de Venezuela. Aun cuando presenta lunares muy notables, como el cierre de la Universidad Central de Venezuela (1917) y la represión estudiantil de la llamada “generación del 28”, de donde saldrían los líderes de la democracia del siglo XX.

Entre los discípulos más notables citamos a Fidel Orozco (Mora- García, 1999). Fidel J. Orozco fue maestro por muchos años en Venezuela y una vez jubilado se trasladó a Bucaramanga, Colombia, donde fundó una escuela. Como en buscamos mostrar ejemplos de construcción de subjetividades decoloniales, a partir de la producción de conocimiento, queremos mostrar que el trabajo de uno de sus alumnos. Publicó en Colombia libros de texto para la enseñanza de la lectura de primeras letras, que comenzaban con el abecedario y terminaba con la presentación de la historia binacional; con ideales que buscaban fomentar el sueño bolivariano de repúblicas hermanas.

Fue un pionero en la construcción del campo conceptual de la Educación y la Pedagogía; entre los libros y narrativas que publicó citamos: Orozco, Fidel. (1942) La Patria del Campesino Paramero y Canto a la Naturaleza. Cumaná-Venezuela: Imprenta El Herald; Orozco, Fidel (1954) Ciencia de la Educación. Bogotá: Sipa; Orozco, Fidel (1959) Psicología Nueva. Bogotá: Editorial Sipa; Orozco, Fidel (1965) Texto Manuela. (1965) Bucaramanga: Editorial A.S.

Jáuregui tuvo conciencia del emergente y floreciente movimiento científico venezolano y latinoamericano, al prologar el trabajo de Candales (1897) afirmó:

El poderoso movimiento literario y científico que desde la independencia de los países latinoamericanos ha venido desarrollándose en ellos, extiende hoy a los ojos del observador estudioso uno de los más pintorescos y halagadores cuadros: en efecto, vense por todas partes surgir en las jóvenes naciones institutos florecientes de enseñanza que, con los nombres de escuelas, colegios, liceos, universidades y academias los engalanan, e iluminan su atmósfera con los esplendores de una civilización positiva y siempre creciente; y no solamente, sino que del seno de esos mismos institutos se levantan maestros que exprimen la esencia de sus labores en obras llenas de erudición y claro método, a fin de facilitar a las generaciones venideras el escabroso sendero del aprendizaje (Jáuregui, 1999: 103).

Este texto escrito por Jáuregui en 1897, pero publicado en la obra de Miguel María Candales (1913) Introducción a la Gramática Latina, es un testimonio fiel de la conciencia que tenía de la emergencia del paradigma positivista venezolano. Si bien el positivismo había entrado en la Universidad de Caracas desde 1863 con Adolf Ernst, en la provincia venezolana andina fue a fines del siglo XIX; especialmente con lo que se considera La primera generación compuesta por Adolf Ernst (1832-1899), Rafael Villavicencio (1837-1920), y Aristides Rojas (1826-1894). (Guerrero, 1956)

Resaltamos en Jáuregui ese esfuerzo por recuperar el diálogo entre lo científico y lo humanístico, entre lo moral-práctico y lo político. Por eso fue desde museólogo, editor de sus obras, en donde imprimía el periódico *El Misionero* hasta y promotor social en el desarrollo de las artes y las ciencias en los sectores más deprimidos económicamente, como la Escuela de niñas. Motivó el estudio de las lenguas clásicas: "poser (sic) bien el latín, es pues, una necesidad para los hombres de letras tan grande, que solamente podrán desconocerla los ignorantes..." (Jáuregui, 1897: 4).

Pero, el hecho que convierte al maestro Jáuregui en un predecesor de la construcción de una subjetividad decolonial e emancipatoria no fue el proponer el cultivo del latín sino la recuperación de las lenguas ancestrales heredadas de los vestigios indígenas; trabajo que evidenciamos en su obra: *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida* (1887); aspecto que destaca Menotti Sposito como una importancia de ser "el primero en recoger de labios de ancianos montañeses (...) los restos del idioma nativo" (Menotti, 1887: 284).

Con respecto al maestro Jáuregui podemos concluir que los aportes del maestro Jesús Manuel Jáuregui van más allá de la disciplina, pues nos deja un ejemplo en su actitud decolonial al preocuparse por renovar el conocimiento de las miradas históricas instauradas; no se conformó con ser reproductor de teorías, sino que introduce una mirada alterna más allá de una mirada colonial. Es el compromiso de productor de teoría lo que lo coloca en el siglo XXI como pionero del pensamiento emancipatorio.

4. LA MAESTRA BEATRIZ CAMARGO y la lucha por la igualdad de enseñanza entre la escuela de Niñas y varones en *La Grita*

En el inconsciente colectivo se había reforzado el papel subalterno de la mujer, aspecto que ni siquiera el mismo Jean Jacques Rousseau logró superar, algo que puede constatarse en *La Nueva Eloisa*, una novela epistolar publicada en 1760, la sujeción es un deber moral que Rousseau le impone:

La mujer virtuosa no sólo debe ser digna de la estimación de su marido, sino que ha de procurar también obtenerla; si él la censura, será censurable; y aunque fuese inocente, tiene culpa por haber dado lugar a que sospechasen de ella, pues las apariencias constituyen también uno de sus deberes (Rousseau, 1964: 314).

Ese prototipo de la razón patriarcal casi se repite inexorablemente desde *La Antígona* del Edipo Rey de Sófocles. Al referirse a lo laboral, le estima que debe ocuparse de los "oficios de adentro" de la casa, para referirse a la mujer. Ese prejuicio se llevó a la enseñanza, y es así como se discriminaba entre el diseño curricular de la escuela de niñas. El texto que presentamos a continuación es un claro ejemplo de la actitud decolonial en la reivindicación de la equidad de la mujer, en este caso, de la enseñanza de las niñas; y eso pasa por reconocer que hay una geopolítica del conocimiento (los cimientos históricos locales del conocimiento)" ligada a la política corporal del conocimiento; los cuerpos son instrumentos de enajenación en la administración del conocimiento, y eso ha sido impuesto históricamente en la base biográfica individual y colectiva del conocimiento. En ese sentido, queremos destacar el caso de la maestra Beatriz Camargo, en *La Grita*, quien en el Discurso pronunciado en el acto de distribución de premios del Colegio de Niñas del Espíritu Santo, señala:

Orgullo debemos tener al pertenecer a estos pueblos que, como La Grita, se interesan por la educación de la mujer, cosa que por desgracia es mirada con tanta indiferencia en otras partes... (Camargo, 1896: 8).

Desde el punto de vista de la construcción de nuevas subjetividades, es muy importante recuperar esta visión antecesora, ya que incorporó elementos decisivos en la formación de las niñas, entre los que destacan: la cátedra de geometría, para el desarrollo del pensamiento matemático; en una etapa en donde la sujeción de la mujer a los oficios propios del sexo, fue lo dominante. El llamado de la maestra Beatriz Camargo, se recoge del periódico La Azucena, en La Grita, abril 22 de 1897, en donde se consta:

Siempre se habían desterrado del plan de estudios de la mujer, las ciencias exactas. Si bien es cierto que se le enseña el arte de contar, por lo menos en sus rendimientos, jamás se le hablaba de hipotenusa y postulado, ecuaciones y cosenos. Se creía esta materia perdida y estudio inútil, el adelanto ha rectificado este error (...) Los rendimientos de esta ciencia son indispensables aun como base de una mera educación. Ya Platón había dicho: no entre en mi escuela quien ignore la geometría. Nosotras diremos: no tome el lápiz para dibujar, ni la aguja para bordar (...) la niña que ignore las nociones de dicha ciencia. La geometría da solución de problemas de uso diario, enseña las leyes de la simetría, facilita y da idea para el dibujo; y aun moralmente, acostumbra la exactitud en todo (Camargo, 1897: 5).

Es importante agregar que la construcción de subjetividades está sujeto a la mentalidad educativa, es un proceso lento y no es lineal, siempre encontramos rezagos de la mentalidad anterior, es decir, la coexistencia de mentalidades: decadentes y emergentes.

A manera de síntesis queremos significar tres aspectos:

1. La construcción de la actitud, la racionalidad y la subjetividad decolonial tiene su fundamento en los cambios en las estructuras mentales de los pueblos, razón por la cual la mirada de las maestras (os) es fundamental. Ese proceso de construcción de una mentalidad decolonial se pudo evidenciar en las manifestaciones de una subjetividad decolonial desde fines del siglo XVIII.

En este proceso, insertamos la contribución de Simón Rodríguez identificando tres puntos nodales en la construcción de un pensamiento educativo decolonial: a. La aproximación a una Escuela social; b. Los antecedentes de una Educación popular; y c. La escuela centro de pensamiento decolonial; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista. Por su parte, la maestra Dolores Entrena en *La Grita* fue el ejemplo pionero de lucha por los derechos laborales de la mujer, al lograr que el Cabildo de La Grita le reconociera su derecho a la gestación. El maestro Jáuregui es sin duda el más reconocido, en el siglo XIX, en la construcción de un pensamiento decolonial. No se conformó con ser reproductor de teorías, sino que introduce una mirada alterna produciendo libros, periódicos y centros literarios más allá de una mirada colonial. La maestra Beatriz Camargo con su autoconciencia de la enseñanza sin distinción de género se convierte en un adelanto en la subjetividad decolonial gritense.

2. La comprensión de esos casos no debe estar sujeta los ejemplos anclados en el tiempo coyuntural, sino que se debe hacer recorridos en el tiempo de larga duración,

para hacer notar que la construcción de la subjetividad decolonial solo podrá determinar cambios substantivos si se logran anclar en la mentalidad colectiva.

Referencias

- Aguirre, R. (2003). "Ciudadanía social y el trabajo de las mujeres en el contexto de la globalización" en *Mujeres y trabajo: cambios impostergables*. Porto Alegre: Veraz Comunicação
- Althusser, L. (1981). *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bloch, M. (1996). *Apología de la historia o el oficio del historiador*. Caracas: Universidad Santa María y Lola Fuenmayor
- Braudel, F. (1991). "La larga duración". En: *La historia y las ciencias sociales* México: Fondo de Cultura Económica
- Camargo, B. (1897). *Discurso pronunciado en el Acto de Distribución de Premios del Colegio de Niñas del Espíritu Santo*. Periódico *La Azucena*, La Grita
- Camargo, Beatriz (1897). *Plan de Estudios*. Periódico *La Azucena*, La Grita, abril 22
- Carvajal, L. (1976). *La educación en el proceso histórico venezolano, desde el tiempo pre-colonial hasta aproximadamente mediados del siglo XIX*. Caracas: Cooperativa Laboratorio educativo
- Cárdenas, H.. (1986). *Bibliografía y Hemerografía del Estado Táchira*. San Cristóbal: Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses.
- Cappelletti, Á. (1984). *La filosofía de Anaxágoras*. Caracas: UCV
- De Sousa Santos, B. (2001). "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución". En: *Chiapas*: núm. 12, pp. 31-69
- Fernández Heres, Rafael. (1981) *Memoria de Cien Años. La educación venezolana 1830-1980*. Caracas: Presidencia de la República
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- Fregoso Bailón, R. O. Lara G.; Leija, M.. "The idea of Latin American unity from the perspective of peripheral middle school poets." DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i31.11688>
- Guerrero, L. B. (1956). "Introducción al Positivismo Venezolano". En: *Historia de la Cultura en Venezuela*. Caracas: UCV
- Grosfoguel, Ramón. "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial". *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 199-215, julio-diciembre 2008 <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a11.pdf>
- Hernández A., Ovidio S. *Contextualidades complejas y subjetividades emancipatorias*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. 2008 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822022318/angelo17.pdf>
- Jáuregui, J. M. (1887). *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida*. Mérida: Archivo Arquidiocesano
- _____. (1890). *Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios*. Tovar: Imprenta Tovar
- _____. (1892). *Geometría Elemental, para uso de establecimientos de ambos sexos*. La Grita: Imprenta Colegio Sagrado Corazón de Jesús

_____. (1999). *Obras Completas*. Tomo II. Mérida: Archivo Arquidiocesano de Mérida.

Leal, I. (1968). *Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. Época Colonial*. Caracas: Universidad Central de Venezuela

_____. (1997). *Los estatutos republicanos de la UCV: 1827-1997*. Caracas: UCV

Le Goff, J. (1980). "Las Mentalidades. Una Historia Ambigua." En Le Goff, J., Nora, P. (Comps). *Hacer la Historia*. III. Barcelona: Laia

_____. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós

Maldonado-Torres, N. (2006). "On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept". En: *Coloniality, Transmodernity, and Border Thinking*. EEUU: edited by Grosfoguel R., Maldonado-Torres N. y Saldívar J.F. *Forthcoming*

_____. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". Bogotá, Colombia: *Tabula Rasa*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Menotti Sposito, E. (1999). "Palabras Liminares a Apuntes Estadísticos del Estado Mérida". En Dubuc de Isea, L. et Al (Comp). *Obras Completas*. Mérida: Archivo Arquidiocesano de Mérida

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa

Mora-García, J. P. (1996). "De Carlos III a Simón Rodríguez, tres momentos de polémicas para los historiadores de la educación". En: Mora García, J. P. (1996). *Del Fin de la historia a la postmodernidad*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes-Táchira

_____. (1998). *Jáuregui, el mensajero de los valores, 1848-1905: historia de la educación en valores en la región andina venezolana*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes, 1998.

_____. (2001). "El reglamento interior de policía para la Escuela de Niñas en Vicaria de La Grita, durante el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (S. XIX)". *Geoenseñanza*, vol. 6, núm. 2, 215-234

_____. (2004a). "La Dama, el cura y el maestro en el siglo XX". Mérida: Universidad de los Andes. ISBN: 980-11-0779-0, 498 pp

_____. (2004b). "La memoria textual en la cultura pedagógica: Caso, La Grita, cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo". *Venezuela. Acción Pedagógica*, N° 2, 228-236

_____. (2005). *Tres manuales escolares: cambiaron la historia de la educación en La Grita, en el tiempo histórico de la sesión Táchira del gran estado Los Andes (1884-1899)*. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N° 4

_____. (2007). *Maestras de primeras letras en el Táchira. (Primera mitad del siglo XIX)*. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N° 7, 89-95

_____. (2008a). *La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual*. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 615-624

_____. (2008b). *Ildefonso Leal en la historia de la historia de la educación en Venezuela*. *Heurística: revista digital de historia de la educación*. N° 7, 2007, págs. 43-57

_____. (2009). *Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso Venezuela (1998-2008)*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. (Tesis doctoral) ISBN:978-84-692-5921-4 DL: T-1660-2009

_____. (2010). "La ordenanza municipal del cabildo de la grita (1851) (aproximación a la historia de la evaluación en la región andina venezolana durante el siglo XIX)". *Revista Evaluación e Investigación*. Vol. 5, No. 2. 21-38

- _____. (2011). “Aproximación a una historia comparada de historia de la educación en América Latina; caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela”. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana No 17, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA- HISULA. 139-173
- _____. (2015a). “Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela) y la formación en las escuelas de niñas (siglo XIX)”. En: Soto Arango D.E. et Al. *La maestra rural en Iberoamérica*. Tunja: HISULA- UPTC. ISBN: 978-958-58380-1-7, 245-270
- _____. (2015b). “Las maestras de Educación Primaria en el Cantón de La Grita y la formación en las Escuela de Niñas (siglo XIX)”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, págs. 721-736
- _____. (2016). “La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997)”. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 27, 13 a 34
- Pániker, S. (1987). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Rodríguez, S. (1946). “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la Escuela”. Caracas: 1794. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Vol. XXIX, N° 115, Caracas, julio-septiembre
- _____. (1975). *Obras Completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez/ Colección Dinámica y Siembra, 2 tomos
- _____. (2004). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila
- Rousseau, J. J. (1964). *La nouvelle Héloïse. Théâtre. Essais littéraires*, Vol. II, Paris: Bibliothèque de la Pléiade
- Rojas R. (1996). “Historia social e institucional de la educación en la región Centroccidental de Venezuela: teoría y praxis de una línea de investigación.” Alcalá de Henares: Biblioteca Digital. 1996
- Ruíz, G. A. (1992). *La escuela de primeras letras de Caracas*. Caracas: UCV
- _____. (1998). *Primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Caracas: BUCV
- Salazar Bondy, A. (1972). *Cultura y dominación*. Documento en línea. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Filosofia/domin_liber/pdf/cap3.pdf.
- Walsh, C.; Schiwy; Freya y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala
- Yuleida Artigas, D. (2018). *Los pardos en el orden institucional borbónico de la Provincia de Venezuela (1776-1810)*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico



La déOClonisation mise en récit par les chansons de Claude Marti

The deOClonisation constructed in story by the Claude Marti's songs

Jean-François MARCEL¹⁶³

Université de Toulouse Jean-Jaurès
Toulouse, France

<https://orcid.org/0000-0001-7368-3437>

jean-francois.marcel@univ-tlse2.fr

Claude MARTI¹⁶⁴

claude_marti@orange.fr

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2951>

DOI : 10.25965/trahs.2951

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

¹⁶³ Après un début de carrière comme instituteur puis formateur d'enseignants dans le département de l'Aude, Jean-François Marcel choisit la voie universitaire. Il est actuellement Professeur à l'Université Toulouse Jean-Jaurès où, pendant deux mandats, il a dirigé l'UMR EFTS. Il est également responsable de l'offre Master du Département des Sciences de l'éducation et de la formation et élu à la Commission Recherche de l'Université. Préalablement, il a été Directeur de la Recherche à l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA) et depuis septembre 2020, il est Directeur de l'Ecole Doctorale CLESCO (Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition). Il est aussi l'auteur de nombreuses publications scientifiques et expert pour plusieurs revues, manifestations ou organismes nationaux (comme l'HCERES ou l'ANRT) ou internationaux (au Québec, Suisse, Belgique, etc.). Ses recherches portent sur l'émancipation et sur l'accompagnement du changement dans des contextes diversifiés (systèmes scolaires, formation, travail social, médico-social, santé, culture ou animation). A cet effet, il mobilise, de manière privilégiée, la démarche de recherche-intervention qu'il a largement contribué à théoriser.

¹⁶⁴ Claude Marti : chanteur, poète et romancier ; activités artistiques qu'il conduit en parallèle d'une carrière d'instituteur et de formateur d'enseignants dans l'Aude. Occitan aux racines catalanes et aragonaises, il est l'un des premiers chanteurs engagés dans la renaissance musicale occitane des années 1970. Une présentation de son parcours est faite par le film de Jean-Pierre Baro, intitulé « Claude Marti, l'instituteur, le chanteur occitan et les comités d'action viticoles » (en ligne sur <http://pais-nostre.eu/2019/11/01/occitanie-paisnostre-fr/> ou <https://www.facebook.com/occitaniepaisnostre>). Dans sa maison de Couffoulens, près de Carcassonne, Marti y évoque sa carrière d'instituteur (et l'inspiration de Freinet), celle de chanteur occitan (lauréat du prix Charles Cros) et son engagement important auprès des viticulteurs en lutte.

Résumé : Claude Marti est un ancien instituteur audois et un chanteur occitan. Les textes de ses chansons ont été soumis à une analyse thématique de contenu (à laquelle il a été associé et il co-signe l'article). Son résultat a été structuré par les 3 axes du schéma actanciel et a permis de reconstruire un récit de ce que nous avons appelé la déOClonisation. Ce processus, défini dans l'article, englobe la dynamique de « colonisation interne » dont a été victime le pays d'Oc (sud de la France) de la part de l'Etat français ainsi que toutes les luttes du peuple d'Oc pour le respect de ses différences, économique, culturelle et linguistique. Ce combat, ancré dans son histoire, préserve et perpétue une dynamique de décolonisation. Ainsi les axes du récit de la déOClonisation sont, pour celui du savoir, « la communication du dominant », pour celui du vouloir, « la recon-quête du Pays d'Oc » et, pour l'axe du pouvoir, « les luttes d'émancipation ».

Mots clés : colonisation interne, décolonisation, langue d'Oc, Pays d'Oc, peuple d'Oc, récit, schéma actanciel

Resumen: Claude Marti es un ex maestro oriundo del Aude y un cantante occitano. La letra de sus canciones ha sido sometida a un análisis temático de contenido (al cual ha sido asociado y es coautor del artículo). El resultado ha sido estructurado por los 3 ejes del esquema actancial y ha permitido reconstruir un relato de lo que hemos llamado la deOclonización. Dicho proceso, definido en el artículo, abarca la dinámica de « colonización interna » de la que ha sido víctima el país de Oc (sur de Francia) por parte del Estado francés, así como todas las luchas del pueblo de Oc por el respeto de sus diferencias, económica, cultural y lingüística. Este combate, arraigado en su historia, preserva y perpetúa una dinámica de decolonización, de tal forma que los ejes del relato de la deOclonización son, para el del saber, « la comunicación del dominante », para el del querer, « la recon-quista del País de Oc » y, para el eje del poder, « las luchas emancipadoras ».

Palabras clave: colonización interna, decolonización, la lengua de Oc, País de Oc, relato, esquema actancial

Resumo: Ex-professor de escola primária no distrito de Aude (França), Cláudio Marti também é um cantor occitano. As letras de suas canções foram submetidas a uma análise de conteúdo temática (para o qual ele contribuiu e foi coautor do artigo). Estruturado pelos 3 eixos do esquema actancial, esta análise nos permitiu reconstruir um relato do que chamamos de "desOClonização". Este processo, definido no artigo, caracteriza a dinâmica de "colonização interna" de que a província de Oc (sul da França) foi vítima do Estado francês e também de todas as lutas do povo desta província pelo respeito às suas diferenças, econômicas, culturais e linguísticas. Essa luta, enraizada em sua história, preserva e perpetua uma dinâmica de descolonização. Assim, os três eixos do relato da desoclonização são : pelo conhecimento, "a comunicação dos dominantes", pelo o desejo, "a reconquista do Pays d'Oc" e, para o poder, "as lutas pela emancipação "

Palavras chave: colonização interna, descolonização, esquema actancial, língua província de Oc, povo da província de Oc, província de Oc, Relato

Abstract: Claude Marti is a former schoolteacher in Aude French department and An Occitan singer. The texts of his songs were subjected to a thematic content analysis (to which he was associated and he co-signs the article). Its result was structured by the 3 axes of the actancial scheme and allowed to reconstruct a narrative of what we called deOClonization. This process, defined in the article, encompasses the dynamics of "internal colonization" that the country of Oc (southern France) suffered from the French state and all the struggles of the people of Oc for respect for its differences, economic, cultural and linguistic. This struggle, rooted in its

history, preserves and perpetuates a dynamic of decolonization. Thus the axes of the narrative of deOclonization are, for that of knowledge, "the communication of the dominant", for that of the will, for "the recon-quest of the Land of Oc" and, for the axis of power, "the struggles of emancipation".

Keywords: internal colonization, decolonization, Oc language, Oc country, Oc people, story, actancial scheme

Introduction

Les témoignages qui alimentent ce texte sont tout droit sortis de la guitare de Claude Marti. Cet instituteur, qui a fait la plus grande partie de sa carrière dans une école rurale audoise¹⁶⁵, est un militant occitan¹⁶⁶ et, depuis la fin des années 60, ses chansons ont accompagné l'histoire des luttes de défense de la langue et de la culture occitanes. Ce maître et chanteur a pris une part active et structurante à l'histoire de ce mouvement et nous avons choisi de mobiliser ses vers pour reconstruire le récit de ce que nous appellerons la déOClonisation.

Quelques précisions liminaires sont nécessaires. D'abord, nous parlerons de Pays d'Oc pour ne pas introduire une confusion préjudiciable et restrictive avec « l'Occitanie », du nom d'une région administrative instaurée en 2016. Ensuite, nous envisagerons le Pays d'Oc comme la victime d'une stratégie de colonisation de l'Etat français, mais une victime non résignée et en lutte pour son émancipation, la reconquête de son territoire, de sa culture, de sa langue et de son autonomie. En cela, son combat retrouve les ressorts de la décolonisation à laquelle est consacrée la livraison de la revue.

L'article comporte trois volets : le premier explicite et définit la déOClonisation, le deuxième pose les repères de la recherche, à savoir le schéma narratif retenu pour le récit et la démarche participative mobilisée (enrôlant Claude Marti, lui-même) tandis que le troisième, le plus important est empirique. Il propose un récit la déOClonisation à partir des textes de Marti.

1 - Problématisation : la déOClonisation

Au-delà du néologisme, il s'agit, dans ce paragraphe, de préciser l'objectif de ce texte eu égard, à la fois, du contexte étudié (le Pays d'Oc) et du thème de la revue (le tournant de la décolonisation).

1.1 - Le Pays d'Oc

Le Pays d'Oc est géographiquement situé au sud de la Loire et linguistiquement façonné par la langue d'Oc, celle des troubadours, comme l'indique la carte ci-dessous¹⁶⁷.

165 Il a été durant une longue partie de sa carrière instituteur dans la classe unique du village de Couffoulens (Aude : (<http://www.couffoulens.fr/>). Il y a d'ailleurs exercé des fonctions de maître-formateur, accueillant dans sa classe des enseignants en formation.

166 Les militants occitans luttent pour le respect du Pays d'Oc, de son économie, de sa culture, de sa langue et pour l'émancipation de son peuple (<https://locongres.org/fr/ressources/divers-fr/10950-pichona-istoria-de-la-lenga-occitana-e-de-son-estatut-fr-fr>). Marti l'a fait principalement au travers de ses chansons.

167 Source : <https://binper.wordpress.com/origen-i-evolucio/>



Source : https://ieo-oc.org/spip.php?page=article&id_article=155

Le Pays d'Oc est rattaché au territoire français depuis le Moyen-Âge (le XIII^{ème} siècle et les règnes Capétiens), ce qui requiert de préciser le lien de ce texte avec le thème de la décolonisation. En effet, prétendre investir le processus de décolonisation sous-entend *a minima* qu'il ait été précédé par un processus de colonisation. Or, dans le cas qui nous occupe, nous sommes à l'intérieur d'un même pays.

1.2 - Une « colonisation interne »

En première définition, le colonialisme correspond à une « Occupation, exploitation, mise en tutelle d'un territoire sous-développé et sous-peuplé par les ressortissants d'une métropole »¹⁶⁸. Dans ce prolongement, une politique colonialiste va viser à instaurer la dépendance pour renforcer un monopole économique et culturel et mobiliser, pour ce faire, des modalités de domination (militaires, politiques ou administratives).

La sociologie mexicaine introduit le concept de « colonialisme interne » qui « correspond à une structure de relations sociales de domination entre des groupes culturels hétérogènes distincts » et qui « englobe des phénomènes de conflit et d'exploitation » (Gonzalez Casanova, 1964 : 294). Bien sûr, sa mobilisation au sein du contexte français requiert de nombreuses précautions mais ce concept permet de caractériser une situation coloniale par une asymétrie des relations économiques, sociales, politiques et culturelles, installée durablement et maintes fois renforcées depuis, entre le Pays d'Oc d'une part et l'État français d'autre part, caractérisé par son centralisme.

Il correspond à une vision particulière de la République récusant la potentialité de la diversité (régionale, culturelle, linguistique, etc.) au profit d'une normalisation à tout crin. Son corollaire est sa traduction dans un rapport de domination des minorités par la majorité, mobilisant au passage la légitimité de l'appareil d'État. Ce que conteste Claude Marti :

168 <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/colonisation>

La République est un corps vivant, elle est constituée d'une collectivité de citoyens fédérés autour des trois grands principes fondateurs : Liberté, Égalité, Fraternité. C'est au nom de la liberté, de l'égalité et de la fraternité que nous demandons aujourd'hui un service minimum de dignité reconnue pour la langue d'oc et les autres langues de la République. La dignité, pour une langue, c'est la possibilité pleine et entière d'être enseignée et apprise, la possibilité de manifester sa présence active -par tous les moyens opportuns- dans tous les lieux et dans toutes les circonstances de la vie des hommes.

Il n'existe pas de peuple inférieur, il n'existe pas de langue mineure : cette certitude, nous la tenons de la République elle-même ! Nous la tenons de ces passeurs de futur que furent Jean Jaurès¹⁶⁹ et Ernest Ferroul¹⁷⁰, nous la tenons de nos poètes ouvriers, de nos éducateurs, tels Victor Gelu¹⁷¹, Auguste Fourès¹⁷², Antonin Perbosc¹⁷³, Frédéric Mistral¹⁷⁴, René Nelli¹⁷⁵, Yves Rouquette¹⁷⁶, Joseph Delteil¹⁷⁷. Une langue n'est pas un simple catalogue de mots, elle est une manière d'être à l'univers, une part irremplaçable de la culture de l'humanité » (Marti, 1999)¹⁷⁸.

1.3 - Une colonisation interne constatée

Sans mobiliser ici une analyse détaillée, retenons trois marqueurs significatifs du résultat de ce processus de colonisation interne du Pays d'Oc, qui attestent clairement de ces asymétries : un indicateur culturel (sa langue), un indicateur économique et social (avec un diagnostic du territoire) et un indicateur politique (son traitement administratif).

169 Jean Jaurès (1859-1914) : homme politique français, député socialiste du Tarn :

[https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jean_Jaur %c3 %a8s/125645](https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jean_Jaur%C3%AAs/125645)

170 Ernest Ferroul (1853-1921) : homme politique français audois qui joua un rôle très important lors de la révolte des vigneron du Midi en 1907.

171 André Jean Victor Gelu (1806-1885) : poète et chansonnier marseillais de langue provençale

172 Auguste Fourès, (1848-1891) : écrivain et poète audois (Castelnaudary), d'expression française et occitane

173 Antonin Perbosc (1861-1944) : ethnographe et poète occitan, militant pour la décentralisation, pour la démocratie et pour la laïcité

174 Frédéric Mistral (1830-1914) : écrivain et lexicographe français de langue occitane qui obtient, en 1904, le prix Nobel de littérature pour Mirèlha (alors qu'il n'écrit pas dans la langue d'Etat).

175 René Nelli (1906-1982) : poète occitan, philosophe et historien du catharisme, natif de Carcassonne (Aude).

176 Yves Rouquette (1936-2015) : poète et écrivain français, ainsi que militant occitan.

177 Joseph Delteil (1894-1978) : écrivain et poète audois.

178 « Lettre d'un chanteur occitan au président de la République » publiée par Claudie Marti dans « La Dépêche du Midi », édition du 27/06/1999.

1.3.1 – Une langue bâillonnée

En ce qui concerne la langue occitane et, même si les études sont peu nombreuses et pas toujours convergentes, citons les résultats de chercheurs de l'Institut d'Études Occitanes des Hautes-Pyrénées qui « estiment que les locuteurs de l'occitan seraient environ 110.000. Si l'on ramène ce chiffre au nombre d'habitants qui peuplent l'aire linguistique occitane, cela représente 0.73 % »¹⁷⁹.

Une autre enquête cible non plus sa maîtrise mais sa « connaissance » :

Si 9 habitants de Midi-Pyrénées sur 10 déclarent avoir déjà entendu parler occitan, ils ne sont plus que 4 % à déclarer avoir une bonne maîtrise de la langue. Seulement 14 % des personnes interrogées déclarent un niveau moyen de compétences en occitan et 32 % disent avoir des notions dans cette langue.¹⁸⁰

Elles attestent d'une langue clairement en déclin qui est certes encore connue et reconnue, mais qui n'est que très peu parlée¹⁸¹. Sa maîtrise ne concerne plus qu'un noyau assez restreint ce qui augure mal de perspectives de développement. Depuis la fin du Moyen-Âge et la promulgation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, sous le règne de François I^{er}, le français devient la langue officielle et l'État n'a cessé que de réduire l'utilisation et surtout l'influence des « autres » langues, en particulier l'occitan qui se trouve littéralement bâillonné.

La langue d'Oc est reléguée au statut de patois et nous reprenons, à ce propos, une chronique de Claude Marti¹⁸² :

Patois ! Avant même d'en lire la définition, je savais ce vocable insultant. Il portait en lui-même la sonorité du mépris articulée en deux syllabes. Patois ! Sa courte musique évoquait la lourdeur, la démarche pataude d'un langage de peu, tout juste apte à exprimer les besoins élémentaires du serf, du tâcheron, du manant. Patois ! Ce mot fleurait bon le dédain en jabot de dentelles se pavanant dans de somptueux jardins à la Le Nôtre.¹⁸³ Il empestait la suffisance majeure des potentats locaux les plus minuscules, tout affairés à l'imitation de leurs maîtres. Patois ! Il était à la longue devenu le terme convenu par nos excellences afin de qualifier le langage de ceux qui n'étaient en définitive que de la chair à travail, de la chair à canon, dont les jargons entremêlés formaient du nord au sud et de l'est à l'ouest l'immense mais négligeable rumeur de la plèbe. (...) Il avait même fini par tout recouvrir, nom commun condamnant à l'anonymat toutes les langues de France autres que le français. Le breton ? patois.

179 Source : <https://france3-regions.blog.francetvinfo.fr/le-blog-de-viure-al-pais-france3/2013/06/04/occitan-une-langue-parlee-par-110-000-personnes.html>

180 Source : https://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/une_langue/co/module_L_occitan_une_%20langue_10.html

181 Il reste toutefois l'accent qui est la manière de parler français en pays d'Oc (en incluant un solide lexique spécifique. Voir à ce propos Vavassori, 2002).

182 Chronique publiée dans *La Dépêche* le 23/10/2005.

183 André Le Nôtre (1613-1700) : jardinier du roi Louis XIV ; il a dessiné et aménagé le parc et les jardins du château de Versailles.

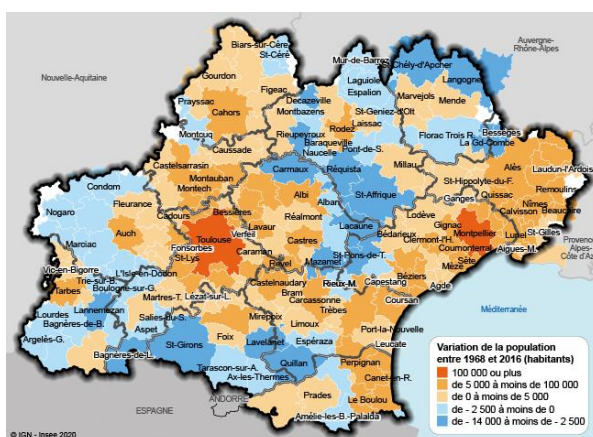
Le basque ? patois. Et patois le corse, l'alsacien, le flamand, l'occitan. Patois (Marti, 2005)

1.3.2 – Des territoires qui se dépeuplent

En ce qui concerne l'activité économique, une récente étude de l'INSEE conclut :

Avec la disparition de nombreuses exploitations agricoles familiales et d'anciennes industries, certains territoires d'Occitanie sont aujourd'hui moins peuplés qu'il y a cinquante ans. Au sud du Massif central, dans les Pyrénées et une partie du Gers, les effectifs d'agriculteurs et d'ouvriers ont beaucoup baissé. Ces actifs n'ont été que partiellement remplacés par des cadres, des professions intermédiaires et des employés. Dans ces bassins de vie, le chômage est disparate, souvent bas dans les territoires agricoles et élevé dans les anciens bassins industriels¹⁸⁴.

Si l'on excepte les pôles que constituent Toulouse et, à un degré moindre, Montpellier, cet effondrement économique (tant agricole qu'industriel) s'accompagne assez logiquement d'une désertification des territoires dont rend compte la carte fournie par la même enquête :



Cette étude ne concerne certes qu'une partie du Pays d'Oc mais elle est largement représentative de l'ensemble du territoire.

1.3.3 – Un corsetage administratif

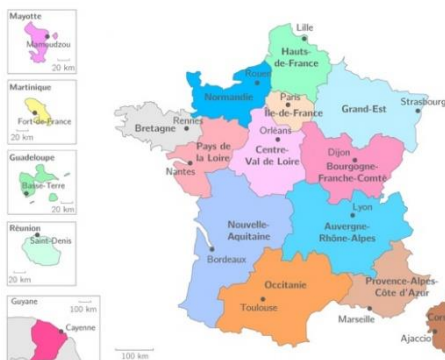
Les politiques de décentralisation initiées par les lois Defferre¹⁸⁵ au début des années 1980 et poursuivies avec la création des « grandes régions » (2016) pouvait apparaître comme une opportunité, liée aux prérogatives que l'État central abandonnait au profit des collectivités territoriales, principalement les Régions.

184 Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4507111>

185 Les premières lois de décentralisation sont adoptées peu après l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République. Elles sont préparées par Gaston Defferre, ministre de l'intérieur et de la décentralisation (<https://www.vie-publique.fr/eclairage/38438-les-lois-defferre-premieres-lois-de-decentralisation>)

Cette marge d'autonomie aurait potentiellement pu permettre au Pays d'Oc de se prendre en main et d'assumer son développement économique, social et culturel.

Mais la décentralisation est aussi un acte politique et le 1^{er} découpage du territoire en 23 régions a « éparpillé » le Pays d'Oc entre 6 régions (Aquitaine, Languedoc-Roussillon, Limousin, Midi-Pyrénées, Poitou-Charentes et Provence-Alpes-Côte d'Azur). Cette analytique de l'espace¹⁸⁶, pour des raisons administratives, a produit un maillage interdisant toute unification. La seconde vague de 2016, sous fond d'harmonisation européenne, a, d'une part, entériné l'éclatement mais a, de plus, normalisé chacune des « grandes » régions. La carte qui suit illustre parfaitement l'écartèlement du Pays d'Oc entre 4 régions :



Source <https://www.regions-et-departements.fr/regions-francaises>

1.4 – Le tournant de la décolonisation

Le constat apparaît sans appel, le Pays d'Oc présente les caractéristiques d'une colonie : territoire morcelé, agriculture en crise, industries en friche, dépeuplement, langue et culture bâillonnées. Dès lors, peut-on parler de décolonisation ? Dans son acception littérale (« Processus par lequel un pays jusque-là colonisé accède à l'indépendance »), nous ne pouvons qu'entériner que cette indépendance n'existe pas. En revanche, la dynamique d'émancipation est solidement ancrée et les trois processus qui caractérisent le « tournant de la décolonisation » (Maldonado-Torres, 2006-2007) se repèrent aisément au sein du peuple d'Oc même si, là encore, nous ne citerons que quelques marqueurs :

- La « rationalité décolonisée ». Le Pays d'Oc est structuré par un certain nombre d'institutions qui révèlent une stratégie de décolonisation, une stratégie théorisée de défense et de promotion de la langue et de la culture occitane. Même si depuis le Moyen-Âge et la Croisade contre les Albigeois, les luttes du Sud contre la domination du Nord, furent nombreuses, nous situerons l'institutionnalisation du mouvement occitan autour des années 70 et de la lutte pour le Larzac (dont le slogan identitaire était en langue d'Oc : « *Gardarem lo Larzac* »). Pour rendre compte de cette institutionnalisation, nous citerons un parti politique¹⁸⁷, un militantisme organisé (en particulier

186 Foucault (1975) a bien montré comment le maillage de l'espace était un levier de l'exercice du pouvoir.

187 <http://partitoccitan.org/>

l'Institut d'Études Occitanes¹⁸⁸, une association qui a « pour but le maintien et le développement de la langue et de la culture occitanes dans son ensemble » et qui fédère 28 sections départementales et 8 sections régionales) ou une école privée laïque (la calandreta)¹⁸⁹. Par ailleurs, des filières de formation lui sont consacrées dans les principales Universités de son territoire¹⁹⁰ et la parole occitane a une place reconnue dans les médias locaux (presse écrite, radio, télévision).

- « L'attitude décolonisée » : au travers de ses institutions et des actions qu'elles impulsent, le Pays d'Oc poursuit inlassablement (et opiniâtrement) sa lutte pour sa survie et sa reconnaissance. A ce titre, mentionnons l'étendard que constituait la langue d'Oc, à partir des années 1970, pour le secteur viticole (et le Comité d'Action Viticole). La viticulture maillait, à ce moment-là, l'ensemble du peuple d'Oc mais la langue d'Oc s'est, en fait, installée dans tous les mouvements politiques et syndicaux¹⁹¹. Elle est alors la voix (et la voie¹⁹²) de toutes les luttes, elle est en soutien de tous les combats, au niveau local comme au Larzac mais aussi bien au-delà¹⁹³ (Catalogne, Bretagne, Corse, Pays basque, Pays valencien, peuple Sioux et peuples d'Amérique du Sud, etc.). La présence et la force de la langue d'Oc ont certes décliné depuis, corollairement à la viticulture, mais reste encore vivace. Citons comme illustration emblématique d'aujourd'hui, son combat¹⁹⁴ contre le Ministère de l'Éducation Nationale, pour la survie de l'enseignement de la langue occitane à l'école¹⁹⁵.
- La « décolonisation de la subjectivité » : la langue et la culture occitane sont connues et reconnues (voir 1.3.1 mais voir aussi l'audience des artistes occitans) mais, surtout, l'identité occitane reste présente et le sentiment d'appartenance au peuple d'Oc est très marquée. Elle se définit certes en positif (par adhésion au Pays d'Oc, à son histoire, à sa culture, à ses gens) mais également en négatif (par opposition aux politiques nationales fortement normalisatrices relayée par la traditionnelle condescendance de la capitale envers le Midi).

188 <https://ieo-oc.org/>

189 <http://www.calandreta.org/>

190 Toulouse (<https://occitan.univ-tlse2.fr/>), Montpellier (<http://www.univ-montp3.fr/occitan/>) ou Bordeaux (<https://www.occitanetudemetiers.com/occitan-universite-bordeaux.htm>)

191 Anecdote significative : Claude Marti fut invité, par le Parti Communiste, à chanter à la fête de l'Humanité.

192 Rappelons qu'en 1936, à Carcassonne, le cortège qui se constitua pour célébrer l'élection d'Henri Gout et du Front Populaire entonna l'Internationale en langue d'Oc : « *De pé, los damnats de la terra / De pé, immenses batalhons / Trona la rason justicièra/ Es la fin de l'opression...* »

193 Citons la forte proximité avec des figures internationales comme Paco Ibanez et Gilles Servat.

194 Mobilisation Générale Pour Que Vivent Nos Langues : https://www.change.org/p/jean-michel-blancher-mobilisation-g-%C3%A9n-%C3%A9rale-pour-que-vivent-nos-langues?fbclid=IwAR2V7d_dQesKxUVL9LkLxz3zHOIBomyKVfCOCaN3rhgPRnGz4kCs__MDQE

195 Rappelons qu'à la suite d'un avis négatif du Conseil Constitutionnel, la France n'a toujours pas ratifié la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » (<https://rm.coe.int/168007c07e>)

1.5 – Problématique : la déOClonisation

Ce texte est la proposition d'un récit de la déOClonisation, un récit reconstruit à partir des textes du répertoire de Claude Marti, un instituteur de l'Aude rurale et un militant occitan, un chanteur du Pays d'Oc. Comme nous venons de l'exposer, nous entendons par déOClonisation un processus articulant deux dynamiques qui s'alimentent réciproquement :

- Une dynamique de « colonisation interne », initiée par un Etat français dominant, privant le Pays d'Oc de marge d'initiative, d'autonomie et de développement et le plaçant sous une sorte de tutelle politique, économique, sociale et surtout culturelle (en particulier au niveau de la langue). Les effets ont été relevés et cette dynamique est poursuivie, par exemple, au travers du découpage administratif des grandes régions ou de la remise en cause de l'enseignement des langues régionales,
- Un dynamique de décolonisation, du peuple d'Oc qui s'organise et se structure (attestant d'une « rationalité décolonisée ») au travers de modalités diverses et complémentaires d'institutionnalisation, avec le tournant repérable des années 70, qui résiste et qui lutte pour défendre et promouvoir sa langue, sa culture et son territoire (faisant montre à l'occasion d'une « attitude décolonisée ») et qui revendique, une identité occitane alimentée à la fois par une forte adhésion (sentiment d'appartenance au pays d'Oc) et par une opposition très mobilisatrice aux politiques et discours du « colonisateur » français. Cette identité renvoie au troisième marqueur, celui de la « décolonisation de la subjectivité ».

2 – Les fondements de la recherche

Cette recherche vise à élaborer un récit de la déOClonisation en s'appuyant sur le témoignage d'un maître d'école qui est également chanteur occitan. Le point de départ sera son répertoire. 43 chansons¹⁹⁶ ont été retenues.

2.1 - Le cadre d'analyse du schéma actanciel

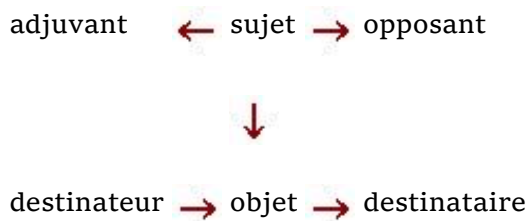
L'élaboration d'un récit requiert la convocation d'un schéma narratif pour lequel, au détriment, par exemple, du primat chronologique¹⁹⁷ du schéma quinaire (Larivaille, 1974), nous avons retenu le schéma actanciel.

196 La plupart sont en occitan, quelques-unes sont en espagnol. Leurs extraits sont traduits dans le texte (et chaque fois référencés au numéro de la chanson concernée) et la traduction a été validée par l'auteur.

197 Notre approche n'analyse absolument pas les événements d'un point de vue d'historique (certaines références bibliographiques permettent toutefois au lecteur qui le souhaite d'explorer cette voie) et ne prend pas en compte les dates de sortie des albums : le corpus des chansons est considéré comme un discours global. Ce choix gomme deux étapes dans l'œuvre de Marti, la période de la chanson de luttes (que l'auteur qualifie de « chanson tract ») rendue nécessaire par le contexte (et passage obligé pour sortir du « folklore boulet » selon l'expression de Gilles Servat) et la période où la reconnaissance de la chanson occitane lui a permis d'accueillir de nouveaux textes, d'inspirations plus diversifiées et plus poétiques et aussi de nouveaux rythmes, pour devenir un courant musical à part entière. Le basculement a eu lieu aux alentours des années 80 mais, rappelons-le, nous les avons ici regroupées dans un même « récit ».

2.1.1 – Du schéma actancier ...

Dans une présentation rapide, nous dirons que ce schéma narratif (Greimas, 1966) mobilise 6 actants pour l'action du récit. Ils figurent dans le schéma suivant :



Les actants sont regroupés en 3 oppositions :

- l'axe du savoir (destinataire et destinateur), l'axe horizontal (du bas) qui est celui de leur communication avec le héros.
- l'axe du vouloir (le sujet par rapport à l'objet), l'axe vertical qui correspond au désir, à la quête,
- l'axe du pouvoir (les adjuvants contre les opposants), l'axe horizontal (du haut) qui correspond à la lutte,

2.1.2 – ... au cadre d'analyse

Nous contextualiserons ce schéma au récit de la déOClonisation en reprenant, pour ce faire, les catégories de Greimas. L'objet de l'intrigue est le pays d'Oc. Le sujet (ou le héros) est le peuple occitan, dont le pays d'Oc est l'enjeu de la quête (il souhaite se le réapproprier). Mais ce pays d'Oc est sous l'égide de l'Etat français (le destinateur) qui le domine afin de le normaliser au service de l'unité de la nation française (le destinataire). Ce binôme est le maître du savoir et de l'objet (le pays d'Oc). Il instaure une communication descendante avec le peuple occitan (sujet) qu'il assigne dans un statut de dominé.

Le peuple occitan (sujet) récusé cette domination et persévère dans sa quête de l'objet. La lutte pour son émancipation (et son pouvoir d'agir) n'a comme adjuvants que ses caractéristiques propres (courage, expérience, résistance) pour lutter face aux opposants (et leurs outils de domination mobilisés par le binôme de l'axe du savoir). Le tableau résume l'ensemble :

Axe du pouvoir et de la lutte	Adjuvants <i>Caractéristiques du peuple occitan</i>	Sujet <i>Peuple occitan</i>	Opposants <i>Outils de domination</i>
Axe du vouloir et de la quête			
Axe du savoir et de la communication	Destinateur <i>L'état français</i>	Objet <i>Le pays d'Oc</i>	Destinataire <i>La nation française</i>

Source : élaboration propre

2.2 – Méthodologie : un récit polyphonique

Ce texte est écrit à quatre mains et les approches mobilisées pour l'écriture sont inspirées de Todorov (1966) lorsqu'il analyse les « aspects » du récit, la façon dont l'histoire est perçue par le narrateur (p.141-143). Ce texte est le résultat de l'articulation de trois « visions » :

- celle « du dehors »¹⁹⁸, celle où le narrateur en sait moins que son personnage (elle se réduit à ce qu'il voit et entend, plus particulièrement les textes des chansons) et qui correspond à une première proposition d'interprétation par J-F Marcel ;
- celle « avec », celle où le narrateur en sait autant que son personnage (puisqu'il est auteur des textes) et qui prolonge, nuance, complète, conteste ou actualise la précédente et qui a été effectuée par C. Marti ;
- celle « par derrière », celle de la synthèse des deux précédentes, où les deux narrateurs ont connaissance de deux points de vue différents et sont parvenus à un accord. C'est celle que nous développerons en suivant.

3 – L'axe du savoir : la communication du dominant

Rappelons que pays d'Oc est « colonisé » par l'Etat français (le destinataire) qui met en œuvre une entreprise de normalisation au service de l'unité de la « France éternelle » (le destinataire). Ce binôme est le maître du savoir et il peut instaurer une communication descendante avec le peuple occitan (sujet) qu'il assigne et maintient dans un statut de dominé (voire d'opprimé).

Le rapport entre l'Etat français¹⁹⁹ et le pays d'Oc est, dès le départ, déséquilibré (« *Nous sommes au fond de la carte / et nous sommes minoritaires* »). Les dominants sont les maîtres du savoir officiel, qu'ils explicitent, imposent et administrent sans retenue : « *L'histoire, l'ont écrite / Trois savants de Paris / Ils nous ont pris beaucoup de sang / pour en marquer les pages* ». Rien n'a changé depuis Galilée (« *Les Saintes Officines se maintiennent / Elles savent tout mieux que Dieu* ») et leur arrogance et leur suffisance sont intactes : « *Je vois des poux gonflés de gloire / Quand je vois les fracimans²⁰⁰ / Dans le grand vent de l'histoire* ».

La domination mobilise un maillage serré en manipulant les institutions (« *Je n'aurais pas dû croire / Notre député / le Parlement ou l'école / Ce furent mes péchés* ») ou en faisant de l'appareil législatif un instrument de coercition (« *Maintenant que la loi nous étrangle* »). Les forces de l'ordre peuvent sévir : « *La République française / Qui aime bien les occitans / Vient d'envoyer sa police / Pour aider les paysans* » et la répression colore l'axe de l'échange.

Dès lors, la communication ne peut être qu'unilatérale, le peuple d'Oc se trouve assigné au statut de dominé. Le savoir et l'argent ont installé ces dominants : « *Un pays où je suis né / Un pays où ils sont venus / Ils sont venus et ils nous ont pris la terre / Ils sont venus avec la force de l'argent* ». La démarche épouse assez fidèlement les caractéristiques de la colonisation « *Un jour est venue la conquête /*

198 Elle s'appuie sur une analyse de contenu thématique du corpus. Si les 3 premières catégories sont orientées par les axes du modèle de Greimas, les sous-catégories sont construites de manière inductive.

199 Comme le mauvais vent, le malheur viendra du Nord : « *Le Cers est venu du Nord / Comme un cheval de misère* ».

200 Ceux qui parlent « pointu » (l'accent parisien et méprisant).

D'abord le fer, le feu, / Ensuite l'argent, les mensonges, / Et la chasse à la langue d'Oc ! / Et se fermèrent les usines, / La terre passa à d'autres mains, / Et les nôtres s'en allèrent ». Le peuple occitan n'a pas su prendre garde aux envahisseurs : « Voici qu'un jour de tramontane / Arriva le peuple corbeaux / Il dit « Nous ne resterons pas longtemps » / Ils sont restés plus de sept siècles / Ils mangèrent tout, les vins et les blés / Les bois et les chants, les hommes et les femmes ».

Avec la conscription (au nom de l'intérêt supérieur de la Nation), les dominants s'octroient le droit de vie et, surtout, de mort sur les dominés²⁰¹ : « Il faut laisser le Languedoc / Pour s'en aller à la mort / Loin d'ici, il y a un pays / De neige blanche, de ciel gris / Il nous faut y aller mourir (...) / Pour l'Empereur et son fils ». La mort apparaît comme la rançon imparable de la colonisation : « Mort pour rien, bien mort, misère / Pour Louis XIV ou Galliéni, / (...) « Pour la France » disait le notable, « Pour Dieu » disait le clérical / (...) Nous sommes morts pour les profiteurs / Nous sommes morts pour engraisser les riches ».

Les maîtres du savoir perpétuent leur œuvre de normalisation et le pays d'Oc sera saigné : « C'est le village mort, la terre abandonnée / Je vais vous parler d'un pays qui veut vivre / Je vais vous parler d'un pays qui se meurt » ou « Par la fenêtre ouverte / Tu verras la terre se sécher / Tu verras se vider les mines / Et les usines se fermer ». Ils refusent de le nommer et en goment jusqu'à son identité²⁰² (« Mais pourquoi, pourquoi, / Ne m'ont-ils pas dit à l'école / Le nom de notre pays ? ») en vue de leur projet d'un territoire asservi, d'une réserve sous dépendance, d'un pays mort : « Ils ont arraché ta vigne / Ils ont fait couler ton sang / Et il ne te reste plus rien / De mille ans de travail / Ils t'ont vendu au tourisme / Tu es un parc national ! »²⁰³.

Le peuple d'Oc, « Un peuple fatigué / D'être colonisé, vaincu, matraqué », se trouvera expatrié, par nécessité (« *C'était la ferme du grand-père / Tu vois mon fils / Seul un enfant pouvait y vivre / A 14 ans, j'en suis parti / (...) Ce sont des retraités de Lyon / Qui ont mis leurs fleurs / Qui ont mis leurs fleurs sur mon balcon* ») ou par incitation (« *Laisse ce champ, cette terre / Ce n'est pas pour toi / Et cap au Nord, dans une usine, / Tu travailleras, tu seras mieux.* »).

Bien sûr, la langue d'Oc est la cible privilégiée des dominants, le savoir ne saurait tolérer quelque forme de dissidence : « Laisse ta langue / Cette force / N'est pas pour toi / Crie en français, ça tu le peux / Parle pointu : c'est plus bourgeois ». Les recommandations du Papet sont précisément « ce que le gouvernement ne voulait pas » : « Il te faut parler haut notre langue / Nous avons été un grand peuple ! ». Elles vont à contre-courant de leur histoire (« Où vas-tu avec tes paroles ? / Maintenant, il te faut chanter en français ») et cette histoire des dominants est fortement véhiculée et inculquée par l'école²⁰⁴ : « Le maître d'école / A suffisamment tapé sur mes doigts / Quand je disais les mots / Du dialecte « inutile » ». La langue d'Oc est la subversion, elle doit être étouffée.

201 L'entrée en guerre peut constituer une modalité de répression, par exemple envers les soldats de 1907 qui refusèrent de tirer sur leurs « frères » : « Le Gouvernement se vengera / Avec une guerre aux Allemands ».

202 Et même sa mémoire : « *Plus personne qui se souviene / Et ils ont volé nos enfants* ».

203 Il est important de relever le lien avec la chanson bretonne et en particulier celle de Gilles Servat : « *Notre bonne vieille république / Jalouse des Américains / A fait du parc d'Armorique / Une réserve d'Armoricains* » (Les bretons typiques).

204 N'occultons pas une ambivalence certaine, le « *Sé canto* » était souvent le moment fort des fêtes scolaires de fin d'année.

4 – L’axe du vouloir : la recon-quête du Pays d’Oc

Dans ce récit, l’objet de l’intrigue est le pays d’Oc. Dominé par un État colonisateur, il est en voie de normalisation au sein d’une nation française centralisatrice. Mais cette colonisation est puissamment contestée par le peuple d’Oc et son pays est toujours l’enjeu principal de sa quête. Après en avoir été spolié, il souhaite à toute force reconquérir, retrouver, se réappropriier le Pays d’Oc.

Le peuple occitan récuse la colonisation fût-elle interne et ce statut de dominé auquel il se trouve assigné (« *Ma réponse tu l’auras ici / Dans ma guitare et dans ma langue* ») et il persévère résolument dans sa quête du Pays d’Oc : « un pays qui veut vivre ».

Cette quête (ou plutôt cette recon-quête) est d’abord basée sur le refus (et, en cela, fait écho au processus de décolonisation), sur le rejet radical des règles imposées par les dominants : « Allons enfants d’Occitanie / Nous ne devons plus aller mourir / Pour rien, pour le roi, pour la République / Il nous faut nous occuper de notre pays » et cette opposition est entière et vivace : « La colère se renforce / De partout en même temps / La honte est abolie / Le pays²⁰⁵ vit au présent »²⁰⁶.

Elle s’enracine dans sa mémoire : « De sang et de chair d’hommes / Siècle par siècle nourrie », la mémoire de « Ce pays, les vieux le disent / qui fut le nôtre dans le passé / Tout était terre occitane / De la montagne à la mer ». Il faut absolument la diffuser et la perpétuer pour préparer le futur : « Ma chanson est témoignage / L’autre temps arrivera / Pauvres hommes du passé / Et toi, vigneron de l’Aude / Toi, mineur de Carmaux / Lip et Larzac, vous tous mes frères / Inventez l’homme de demain ».

Mais, dans cette mémoire, il faut aussi, et de manière intransigeante²⁰⁷, faire le tri entre les dominants et leurs complices (« Clemenceau, Thiers, France éternelle / Vous crèverez quand (ma terre) se lèvera ! ») et les figures de référence du peuple d’Oc : « Cité de Carcassonne / Du Comte de Trencavel / Cité de Carcassonne / Les oiseaux reviendront ! » ou « Sur notre terre blanche, Marcelin (Albert) reviendra ».

Reconquérir ce pays d’Oc se fera aussi par le rappel et le retour de ceux qui ont dû partir « Regarde : un poing se lève / Écoute : le fleuve grossit / Je sais que tu reviendras bientôt / Parmi nous autres, tout est clair ». Ce pays fédère son peuple, tout le peuple d’Oc : « Mais tu reviendras devant ton peuple / Qui continue de cheminer / Alors ton village sera grand / Avec toi ».

Pour retrouver son pays, la mobilisation est requise : « Languedoc, si ceux qui travaillent / Un jour se prennent par la main / C’est sûr que dans la tempête / Quelque chose de neuf brillera », « Et jour de Commune / Naîtra mon pays / Occitanie », la mobilisation autour d’une parole à l’unisson : « Ce sera un chant d’hommes libres / Un chant d’hommes courageux / Ce sera un chant d’hommes libres / Dans la langue du Cers ».

Elle est empreinte de la rhétorique de l’espoir : « Nous irons voir les bateaux / Nous lèverons les yeux, nous lèverons les voiles, / Et nous ferons naître l’espoir ! », l’espoir que porte et partage Joan : « Demain ton rêve sera force / Et sur ton pays retrouvé / Soufflera notre vent de l’histoire / Et notre espoir Joan / Notre espoir ».

205 « Une fête, un matin / C’est ça notre pays / Et nous y sommes majoritaires ».

206 Ces vers sont d’Yves Rouquette.

207 « Je veux que vous soyez sans pitié / Il ne faut pas manquer le nouveau monde ! »

Comme toutes les quêtes, celle du Pays d'Oc a sa part d'utopie : « Je chanterai de ma voix multiple / Le jour qui vient / Ce grand cri d'indépendance / Notre faim ». Elle dessine un nouveau monde : « L'air résonne d'un grand cri / Toutes les vieilles peurs sont mortes / Il n'y a plus de raison d'État / Le rêve a ouvert la porte / Et le vieux monde est balayé ! », un monde qui ne peut qu'advenir : « Enfin tout ce qui est nôtre / Est sorti de l'obscur / Maintenant elles sont à nous / Les vignes et les villas / A force de travail / Mais moi j'en étais sûr ! » et dont la capillarité reconfigure jusqu'au célèbre et emblématique Plateau : « La paix et la justice / Passeront par le Larzac / C'est un camp de vacances / Le vieux camp militaire ».

Cette utopie est certes coûteuse (« *Il me faudrait force et lumière / Des yeux plus grand et le courage / D'espérer au-delà de la nuit / Au-delà du froid, pour voir l'image / D'un peuple redevenu grand / Écoute, il me faudrait trois vies* ») mais elle se pare d'universel : « Écoute avancer mes idées / Elles ont le goût de l'universel / Le Midi se voit la peau noire / Toi, ne joue pas au petit blanc », et cette universalité a trouvé son phare (ou son totem) : « Minorités contre l'Empire / Indiens de toutes les couleurs / Nous décoloniserons la terre : Montségur, tu te dresses partout ».

5 – L'axe du pouvoir : les luttes d'émancipation

Pour le peuple d'Oc, il s'agit du pouvoir d'agir et d'exister, un pouvoir qui ne peut se reconquérir que par la lutte contre les dominants, une lutte qui s'inscrit, assez clairement, dans une logique de décolonisation.

L'axe du savoir a mis au jour ses stratégies et ses instruments de coercition : le savoir, bien sûr, en réécrivant l'histoire, mais aussi l'argent, les élus, la loi et ses différentes formes de répressions légales, la conscription (et son corollaire du droit de mort) et les institutions (dont l'école par rapport à l'histoire et par rapport à la langue). Les dominants ont instauré leur mode de communication en assignant le peuple d'Oc dans un statut subalterne. En refusant la résignation de l'opprimé, le peuple d'Oc perpétue sa lutte face à des opposants venus du Nord, et ne disposant, comme adjuvants, que de ses propres ressources.

Cette lutte est juste et légitime : « La terre, tu la connais / C'est la vôtre, mes amis / C'est la tienne, vigneron », une terre pour laquelle un lourd tribut a été payé : « Laissez-moi conter l'histoire / D'un sang bu par ma terre » et une lutte qui ne peut s'exprimer que dans sa langue « Je veux chanter le vent qui parle en langue d'Oc ».

Cette légitimité prend ses racines dans l'histoire de ce pays, dans la mémoire de ses glorieux combattants, « Jaurès, Ferroul, jamais morts », « Et Marcelin Albert / Et la Commune de Narbonne / Et ceux qu'ont tué les Croisés / Et Marcelin Albert / Et la Commune de Narbonne / Tous ceux qui ont crié « Liberté » » et elle s'inscrit dans la continuité des luttes passées « Nous n'avons pas eu peur du Tigre / L'année 1907 / On se fiche comme d'une figue / Des menaces de Ponia²⁰⁸ ». Cette histoire, tout comme sa légitimité qu'elle alimente, constituent le premier adjuvant des luttes d'aujourd'hui : « Mais il est vrai que notre histoire pèse / Dans les luttes encore aujourd'hui / Et les hommes sont debout / Et le jour aussi devient rouge / Maintenant que le temps vire au feu²⁰⁹ ».

208 Michel Poniatowski, ministre de l'intérieur de 1974 à 1977. Les événements viticoles auxquels se réfèrent « *Les commandos de la nuit* » furent marqués, en particulier, par le drame de Montredon en 1976 (Maffre Beaugé, 1977).

209 Ces vers sont d'Yves Rouquette.

Elles nourrissent le refus et la révolte qui sont leur combustible et leur cri depuis le Moyen-Âge : « Un homme délivré du poids de ses chaînes / Qu'ont forgées les rois fous et les barons pervers / Et les moines rougis par le feu du brasier / Où brûlèrent vivants mes frères du passé / Qui avaient chanté l'amour et l'amitié humaine / Et mangé le pain blanc pétri d'humanité ! / Je crierai, je crierai ! / Je crierai, je crierai ! ».

Le combat du peuple d'Oc est juste et sa détermination en devient inébranlable : « Laissez-moi conter l'histoire / D'une volonté de fer / D'une jeunesse passée / D'une liberté voulue », « Vous pouvez chanter cigales / Notre place est ici / Souffle la Tramontane / Elle ne nous fera pas partir ». Ce combat est pur, il ne sera jamais récupéré : « Nous choisirons nous mêmes le berger / Avec lequel nous marcherons » et les opposants sont prévenus : « Vendus, baudruches de mensonges / Vous vous tairez bientôt ! Vous vous tairez bientôt ! ».

L'engagement est toujours puissant (« *Ainsi, ils t'ont dit tant de mensonges / Pour te voler l'âme et le cœur / Et tu n'es pas mort / Et tu te réveilles* »), mieux, il se développe (« *Serre les poings / Nous sommes des milliers et par le monde / Nous ferons plier les menteurs* ») d'autant qu'il s'apparente à un véritable va-tout : « Combien sommes-nous pour crier Oc ? / Si nous n'avons plus rien à perdre / On jouera notre dernier jeu ». Dès lors, « Rien ne vaut l'électrochoc / Comme le mal de la terre / Je crache le sang et le feu²¹⁰ ».

Cet engagement, cette détermination s'appuient sur une solidarité première et fondatrice : « Nous savons bien que sur d'autres routes / Marchent ceux du Minervoïs / Du Carcassès et de toutes les Corbières » ou « Tous viendront vous aider / A rentrer le troupeau ! Mille hommes de ma terre / Qui chantent ma chanson / Déluge de colère / L'armée de libération ». Elle écarte avec intransigeance la passivité coupable de ceux qui sont devenus les complices objectifs des opposants : « Avance sur le bon chemin / Écoute aboyer la troupe / De ceux qui n'ont jamais / Voulu rentrer dans la lutte ».

La lutte devient inexorable et inextinguible. Elle ne se réduit plus seulement à faire « Brûler(ont) sur la Nationale / Les camions des trafiquants » : « Demain, la chasse est ouverte ! Demain, Indiens, nous aurons tout ! Nous avons fui comme des brebis / Aujourd'hui nous revenons comme des loups ! / Le vent égratigne mon visage / Sur mon épaule, le fusil est chargé / On va sortir de la réserve / On mettra le feu au pays »²¹¹.

Déjà, elle n'est plus isolée et elle retrouve d'autres combats pour l'émancipation, « La longue marche a commencé » et un autre avenir surgira de la convergence de ces luttes : « Par-delà les mensonges / Maintenant, nous savons / Par-delà les vieux maîtres / Vous nous verrez / Des vieilles chaînes / Nous ferons / Des monuments aux vivants / Euzkadi askatasuna ! Libertat ! / Basques et Catalans / Bretons et Occitans / Nous fabriquerons une Europe de géants ».

210 Ces vers sont de Jean Boudou.

211 Relevons une nouvelle fois le clin d'œil à Gilles Servat : « J'ai rencontré ce matin devant la haie de mon champ / Une troupe de marins, d'ouvriers, de paysans / Où allez-vous camarades avec vos fusils chargés / Nous tendrons des embuscades viens rejoindre notre armée » (La blanche hermine).

Conclusion : la déOClonisation en récit

L'analyse thématique des chansons de Claude Marti, structurée par les 3 axes du schéma actanciel, a permis de reconstruire et de proposer un récit de la déOClonisation riche d'enseignements.

Ce récit éclaire la situation actuelle du Pays d'Oc dans ses relations difficiles et ces nombreux conflits avec l'Etat français, du peuple d'Oc dans sa farouche identité, riche de son histoire et de ses liens avec d'autres minorités, de la langue d'Oc privée sinon de la reconnaissance tout au moins du respect qu'aurait permis, *a minima*, l'adoption de la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ».

L'ensemble est placé sous le signe de la résistance et de la lutte, solide et vivace, au travers de son histoire, de ses modalités largement diversifiées d'institutionnalisation, de ses gens ; ce peuple d'Oc toujours prompt à se mobiliser contre les marques de domination d'un Etat français, persistant dans sa surdité de la richesse des différences, de cette langue d'Oc qui continue à imprégner et à irriguer, de son lexique et de son accent, le parler du peuple d'Oc. La résistance et la luttent continuent, il s'agit d'une déOClonisation en marche. Les chansons de Claude Marti en constituent un miroir privilégié : « Vos vau parlar d'un país que vòl viure »²¹², un miroir en langue d'Oc : « Vòli cantar lo vent que parla en lenga d'òc »²¹³.

Références

- Chabrol, J-P. et Marti, C. (1978). *Caminarem*. Paris : Laffont.
_____. (1984). *Les petites Espagnes*. Paris : Grasset.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- Gonzalez-Casanova, P. (1964). « Société plurale – colonialisme interne et développement ». *Tiers-Monde*, 18, p. 291-295.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse
- Larivaille, P. (1974). « L'analyse (morpho)logique du récit ». *Poétique*, 19, p. 368-388.
- Maffre-Beaugé, E. (1977). *Vendanges amères*. Paris : Ramsay.
- Maldonada-Torres, N. (2006-2007). « La descolonización y el giro des-colonial ». *Comentario internacional : revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, 7, 65-78. [1] [sEP]
- Marcel, J-F. et Broussal, D. (Dir.) (2017). *Emancipation et recherche en éducation*. Paris : Editions du Croquant.
- Marti, C. (2017). « Parcours d'émancipation ». In : Marcel, J-F. et Broussal, D. (Dir.). *Emancipation et recherche en éducation*. Paris : Editions du Croquant, p. 445-462.
- Roquebert, M. (2006-2007). *L'Épopée cathare*, 5 volumes : 1. *L'Invasion*, 2. *Muret ou la dépossession*, 3. *Le lys et la croix*, 4. *Mourir à Montségur*, 5. *La fin des Amis de Dieu*. Paris : Perrin.

212 Je vais vous parler d'un pays qui veut vivre.

213 Je veux chanter le vent qui parle en langue d'oc.

Terral, P-M. (2011). « Gardarem lo Larzac : de la dimension occitane de la lutte paysanne à son cheminement mémoriel ». *Lengas*, 69 - URL : <http://journals.openedition.org/lengas/383>; DOI : 10.4000/lengas.383

Todorov T. (1966). « Les catégories du récit littéraire ». *Communications*, n° 8, p. 125-151.

Vavassori, B. (2002). *A bisto de nas*. Carbone : Loubatières.

Annexes

Annexe : corpus (titres des chansons)

1. A mon ostal de la colina (1992)
2. Al pais embreishat (1975)
3. Animals a banas sul Larzac (1972)
4. Anirèm vèire los batèus (1975)
5. Avançam sul bon camin (1974)
6. Cançon de vendemias (1976)
7. Ciutat de Carcassona (1969)
8. Cridarai (1969)
9. E tu, mon vilatge (1992)
10. Euzkadi Askatasuna (1971)
11. Galileo (1992)
12. Ieu coneissi un país (1974)
13. L'an 01 (1975)
14. L'indian (1974)
15. L'ome-Esper (1974)
16. La bòrda (1980)
17. La caça de la quimèra (1971)
18. La longa marcha (1972)
19. Las messorgas (1969)
20. Lengadòc roge (1971)
21. Lo conscrit de 1810 (1975)
22. Lo darrier jòc (1972)
23. Lo país viu al present (1969)
24. Lo Soldat Desconegut (1972)
25. Lo sòmí (1969)
26. Los corbasses (1971)
27. Los Commandos de la nueit (1976)
28. Los penjats (1969)
29. Majoritat-Minoritat (1974)

30. Monsur Lassèrra (1972)
31. Montsegur (1972)
32. Nos cal cantar Joan (1972)
33. Ont vas ? (1972)
34. Onze de novembre (1972)
35. Papet (1974)
36. Perqué m'an pas dit ? (1973)
37. Roges e negres mos remembres (1969)
38. Tornaràs (1971)
39. Tres vidas (1972)
40. Un país que vòl viure (1973)
41. Un país, un pòble (1973)
42. Vaqui qu'un ser... (1975)
43. Viatge dins lo temps (1972)



My positionality as a teacher: my testimony as educator with a global perspective

Jennifer P. Liegeot²¹⁴

West Chester University
West Chester, Pennsylvania, USA

<https://orcid.org/0000-0002-6377-5984>

JL900498@wcupa.edu

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2978>

DOI : [10.25965/trahs.2978](https://doi.org/10.25965/trahs.2978)

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: When examining one's positionality, it is impossible to ignore the outside influence of social institutions on personal viewpoints and opinions. My lived experiences from childhood to the present have helped me to realize the importance of giving marginalized groups a voice within education. From being an outsider to a new culture while studying in Spain to learning about the struggles of the indigenous peoples of Australia through personal narratives, my eyes were opened to the fact that marginalized groups are underrepresented in curriculums around the world. Experiencing various cultures and education systems around the world has given me a global perspective on how to implement an epistemically diverse curriculum in my classroom. An interdisciplinary educational approach would allow for various perspectives and ideas from different disciplines to come together in one classroom for a common goal of a well-rounded education for students.

Keywords: epistemically diverse, global perspective, interdisciplinary education, narrative, positionality, social institutions

Resumen: Al examinar la posicionalidad de uno mismo (a) es imposible ignorar la influencia de institucionalizaciones sociales externas en los puntos de vista y opiniones personales. Mis experiencias vividas desde la niñez al día de hoy me ayudan a darme cuenta de la importancia de darle voz a los grupos marginalizados en la educación. El ser un agente externo en una cultura nueva cuando estudiaba en España, así como el haber aprendido de las luchas de los pueblos indígenas en Australia a través de narrativas personales, me ha abierto los ojos sobre el hecho de que los grupos marginalizados son excluidos en el currículum alrededor del mundo. El haber experimentado varias culturas y sistemas educativos alrededor del mundo me ha dado una perspectiva global sobre cómo implementar un currículum epistémicamente diverso en mi aula. Una perspectiva educativa interdisciplinaria permitiría que otros puntos de vista e ideas provenientes de otras disciplinas pudieran incorporarse con otras, en un mismo salón de clase, teniendo una meta educativa común e integral para los estudiantes.

Palabras clave: diversidad epistémica, perspectiva global, educación interdisciplinaria, narrativas, posicionalidad, institucionalizaciones sociales

²¹⁴ Jennifer Liegeot is currently a chemistry teacher at Unionville High School. She is pursuing her Masters in Transformative Education & Social Change from West Chester University.

Résumé : Lorsque l'on examine la positionnalité d'un individu, il est impossible d'ignorer l'influence des institutions sociales sur les points de vue et les opinions personnels. Les expériences que j'ai vécues depuis mon enfance jusqu'à aujourd'hui m'ont permises de réaliser l'importance de faire entendre la voix des groupes marginalisés au sein du système éducatif. Que ce soit en étant qu'étrangère à une nouvelle culture pendant mes études en Espagne ou en découvrant les luttes menées par les peuples autochtones d'Australie, par le biais de récits personnels, j'ai pris conscience du fait que les groupes marginalisés sont sous-représentés dans les cursus, et ce, partout dans le monde. La découverte de cultures et de systèmes éducatifs différents à travers le monde m'a donné une perspective globale sur la façon d'intégrer un cursus épistémiquement diversifié dans ma classe. Une approche pédagogique interdisciplinaire permettrait de réunir plusieurs perspectives et idées issues de différentes disciplines au sein d'une même classe avec comme objectif commun celui d'offrir une éducation complète aux élèves.

Mots clés : épistémiquement diversifié, perspective globale, éducation interdisciplinaire, récits, positionalité, institutions sociales

Resumo: Ao examinar a posicionalidade de um indivíduo, é impossível ignorar a influência externa das instituições sociais em seus pontos de vista e opiniões pessoais. As experiências que vivenciei desde a infância até o presente me ajudaram a perceber a importância de dar voz a grupos marginalizados no âmbito da educação. Essas experiências, que incluíram a imersão em uma cultura completamente nova enquanto estudava na Espanha e o conhecimento das lutas dos povos indígenas da Austrália por meio de narrativas pessoais, abriram meus olhos para a sub-representação de grupos marginalizados em programas curriculares em todo o mundo. O fato de ter vivenciado várias culturas e sistemas educacionais ao redor do mundo me deu uma perspectiva global sobre como implementar um currículo epistemicamente diversificado em sala de aula. Uma abordagem educativa interdisciplinar permitiria a integração de várias perspectivas e ideias de diferentes disciplinas em sala de aula em prol do objetivo comum de promover uma educação diversificada para os alunos.

Palavras chave: diversidade epistêmica, perspectiva global, educação interdisciplinar, narrativa, posicionalidade, instituições sociais

Introduction

One's positionality is not only formed by lived personal experiences but is shaped by the social constructs that make up those experiences (Dahl, 2015; Herr & Anderson, 2005). While everyone has their own personal viewpoints and opinions, those opinions are formed by experiencing life within social institutions. As one researches, it is important to understand positionality and how one's experiences have created certain perspectives throughout life. In this paper, I will share my experiences of joining clubs, growing up with education focused parents, studying abroad and teaching during a global pandemic and how they have given me the opportunity to explore my own positionality. In the first section I will cover some experiences from my childhood. Joining a club for students with disabilities allowed me to see the advantages of a classroom with multiple disabilities.

Parents with an education mindset opened to the door to the importance of higher education and becoming a life-long learner. In the later sections I will go over studying abroad in Spain at the age of sixteen and how it gave me my first taste of being an outsider in the classroom due to a lack of knowledge of the language and culture. Once in college I got the chance to study abroad in Australia which allowed me to study the lives of the indigenous peoples of Australia. Studying about marginalized groups of people opened my eyes to the importance of various viewpoints in curriculums in schools in order to give more than just the western viewpoint a voice. More recently, teaching during Covid-19 has made teachers around the globe rethink their classrooms and curriculums.

More than ever in this virtual world, we must focus on the decolonial turn and give all students and educators the chance to have their voices heard in an attempt at liberating marginalized groups in education. Interdisciplinary education is a way of bringing multiple disciplines together whether virtually or in person as opposed to having only one voice heard. My positionality has been shaped and created by my lived experiences over my lifetime leading me to the idea of an interdisciplinary approach to teaching as a way of focusing on decoloniality and bringing multiple viewpoints and personalities to my curriculum.

My Childhood in Perspective

Maldonado-Torres (2011) explains that decolonization is still happening in terms of knowledge and power from the western world. It is important that western culture norms and knowledge continue to be critiqued as being the sole viewpoint in the classroom. As a society, we must not allow the continued propagation of capitalism and racism and we must question what knowledge and whose knowledge continues to be taught and seen in classrooms. I agree that decolonization is still happening and needs to make its way to the curriculum and classrooms in public schools across the US. Questions about who is writing textbook material and what is getting published need to be raised in order to change the dialogue around what is being taught and discussed. In my experience, classrooms are a homogeneous environment with students of similar backgrounds and lacking diversity.

As a student, I was not involved with students of different abilities until I joined the club Best Buddies²¹⁵, at fourteen, which opened my eyes to different needs and viewpoints in the classroom. Having the experience of helping students with schoolwork as well as socialization allowed me to see the diversity that is lacking across education as a whole. Maldonado-Torres (2011) makes a great point that decolonization is more than simply breaking away physically but should include breaking away in terms of knowledge and culture norms. There is a lack of decolonization in the classroom as seen by the lack of diversity in classrooms which are dominated by the western world's culture and norms which circulate capitalism and racism.

In my experience, decolonization in terms of knowledge in the classroom is still in its early stages and we must start giving students the opportunity to express their viewpoints as well as listen intently to those around them. Takacs (2003) explains the importance of giving students the chance to question who they are and why they know what they know. Once students have the ability to listen to each other they will gain a better understanding of the views of others and respect those differences as opposed to simply tolerating them. I agree with Takacs in that students should be given the opportunity to reflect on what they know and their positionality about various subjects as opposed to the teacher simply stating his/her opinions. Everyone brings different views to a conversation and it is important that students understand their views have a place in the discussion. I began to understand the importance of various view points after joining Best Buddies and seeing students with varying abilities bring different opinions and viewpoints to the classroom. Having the opportunity to bring my experiences and differences to a classroom consisting of solely students who are different from me allowed me to see my positionality for the first time. Takacs (2003) discusses the idea that everyone has a different story and will bring that background to the classroom. Students should be given the chance to share their experiences and create dialogue amongst their peers, no matter their ability, instead of simply listening to the sole viewpoint of the educator or peers who may be just like them.

When giving students the chance to see their positionality through dialogue and various viewpoints, I believe narrative is an important way for students to tell their own stories while listening to others. Positionality is the idea that identity can change over time based on historical and social changes happening around the person (Kezar & Lester, 2010). Connelly and Clandinin (1990) discuss the importance of narrative and storytelling in education curriculum in order to develop one's positionality. The authors argue that teachers and students must listen to each other's narratives as part of the curriculum in a school because humans are natural story tellers. I agree with the authors that humans are natural story tellers and it is important to carry that through classrooms and the curriculum in schools.

If teachers and students use stories and begin to listen to each other it can enhance the learning environment in schools. After joining a club to help students of varying abilities, I found that learning about those students and how to help them came through listening to their stories and experiences as opposed to reading a textbook. Hearing other's stories helps to put ideas together in order to create your own thoughts as opposed to reading about them in a textbook. Connelly and Clandinin

215 Best Buddies is a club at Unionville High School, Pennsylvania, United States, that provides activities for students with and without disabilities to come together and socialize and learn from each other. The club also organizes events for students to collaborate and work together in order to run an event or raise money for kids with special needs.

argue that narrative should be an important part of someone's educational experience as humans are natural storytellers. While trying to understand those with varying abilities and educational differences I found that storytelling and listening was the most beneficial way to begin to understand another way of life.

Impact of Social Institutions on my Educator Mindset

In my experience listening to others' narratives was a vital part of my education and therefore my positionality because people gain knowledge through experience and socialization. Berger and Luckmann (1991) describe institutionalization and the idea that institutions are socially constructed throughout time based on knowledge acquired by different people through socialization. Humans gain knowledge based on the situations they encounter which then become their own personal reality. I agree with Berger and Luckmann that knowledge is acquired through socialization which is then passed down to future generations as truth. Growing up I lived in a house with educated parents who never questioned the idea of their children attending higher education institutions. While sitting at the dinner table each night the conversation would center around school work and my interests in order to further the discussion about college and continuing my education. Educational institutions were important in my house which through socialization became important to me as I grew up. The authors stress the idea that institutions are socially constructed and knowledge is passed down to future generations through socialization. As seen in my house growing up, education was an important institution that should be realized by everyone. I am now an educator as well as a lifelong student because of socialization from my parents about the importance of educational institutions.

My interpretation of my experience is that what we learn through socialization becomes our own personal reality but what we don't learn becomes limitations in our positionality which must be recognized when doing research. Herr and Anderson (2015) discuss the idea that while writing action research it is important to understand one's positionality and limitations within the research. According to the authors, an insider-outsider team approach to research is the best option to achieve equitable power relations. An insider-outsider team allows the researchers to understand their positionality either inside or outside the topic and collaborate with those in the opposite position on equal terms. I agree with the authors that positionality when looking at action research is important in understanding limitations. It is important to research and understand new topics while also understanding where I come from in terms of the subject and what limitations and biases I might bring to my research. My parents stressed the importance of education and I was able to gain a love of learning growing up. Although I have enjoyed my educational experiences thus far it is important to understand that I have always been taught the importance of education which could have affected my opinions. Limitations while conducting action research are just as important to consider as the research itself. Creating a team of individuals both inside and outside the subject would have a profound impact on the legitimacy of the research. Knowing where I come from and my positionality on the importance of education allows me to understand my views and how they affect my research.

Not only should we consider limitations in our own positionality when considering research but one's narrative should also be highly regarded as part of the educational experience in the classroom. Dahl (2015) uses the stories of four Kenyan educators in order to explain the importance of narrative in education. The article explains that experiences from teachers' lives are just as important as teacher training and

those experiences and narratives should be used as ongoing professional development. I agree that narrative and telling stories is a valuable tool for teaching in the classroom. Teachers are human beings whose lives continue to evolve and change just like the students therefore their stories are valuable experiences that can be learned from in order to improve teacher professionalism. The value of education that was given to me growing up included the idea of becoming a lifelong learner; being a student never ends. I would watch my parents come home from work exhausted but always find time to read and research topics of interest to them. With the concept of consistent learning it is important to use new knowledge acquired along the way as a tool for improving my ability to teach. Dahl describes four Kenyan teachers on their path as educators to explain the importance of narrative being used in education. As a lifelong learner, I feel as though curriculum combined with a narrative of life experiences is a powerful combination for education.

Effects of Studying in Spain

In my opinion, narrative is an important addition to what is taught in classrooms because teachers are gatekeepers of knowledge for their students and their personal stories can add a different dimension to what is being taught from textbooks. Hung (2018) interviewed teachers in hopes of gaining an understanding of why teachers avoid discussing controversial topics in the classroom. He concludes that teachers are gatekeepers of controversial knowledge and they choose the safe knowledge that will be presented to their students. Teachers each have their own personal practical knowledge they have acquired throughout their life that plays a crucial role in how that teacher will approach controversial topics when teaching. Although I have not encountered having to teach a controversial topic in the classroom, I agree with Hung (2018) that personal practical knowledge will differ from person to person and have an impact on the classroom environment. Teachers need to understand their personal practical knowledge and where it comes from in order to better understand their positionality in the classroom. One of the most important parts of my personal practical knowledge as an educator comes from when I arrived in Spain at a bus station to study abroad and a police officer walked away from me because he could not understand me when I asked for help. My first few weeks in Spain were difficult as I did not speak the language and was unable to communicate with my host family, peers or teachers effectively. In another instance, I was ignored in a restaurant because the waiter could not understand my Spanish accent and he looked to my host mom as if I was not there. For the first time in my life I felt like an outsider which has given me the chance as an educator to understand how students may feel in my classroom when they arrive.

Another example I saw in Spain of outsiders in a classroom was the Moroccan students that attended the school. As Quijano (2000) states, coloniality of power is the idea that those who colonize will maintain power over those they have colonized. While studying in Spain it was apparent that the white, rich students were expected to attend college while the Moroccan students would grow up and work on the farms which sometimes led them to not finish high school. The lack of expectation for students to attend college based on skin color and culture was a clear indication of coloniality of power at work. The Moroccan students were viewed as outsiders in the classroom as opposed to valid members of the class community. My time in Spain has solidified the idea that personal practical knowledge is acquired throughout life and each person will differ from the next. While studying abroad I had the opportunity to try something new and be the stranger in a classroom. This

opportunity has become a part of my personal practical knowledge and has helped me to make my students feel comfortable in my classroom as their educator.

While my experiences in Spain helped me to better understand how my students may feel when entering a new classroom, it is important to continue to critically look at education in the hopes of connecting what is taught to my students' lives. I understand that my students may feel unwelcome based on previous grades, behavior or experiences and making them feel understood is my goal. Manfra (2009) discusses the differences between practical and critical action research and the implications each type of research has in education. Practical action research focuses on the individual classroom and practicality questions while critical action research focuses on social, cultural and political contexts of education. The author stresses the importance of a mix of both types of research with an emphasis on critical action research in order to improve educational structures and create a more democratic society. I agree with Manfra (2009) that both practical and critical action research should be used as an educator. Before studying abroad in Spain, I may have approached teaching with the purpose of improving my teaching and my classroom practices throughout the years.

After having lived in Spain and seeing how others live, I now have the goal of critical action research and connecting my teaching to the lives of my students. The idea of making connections to my students lives reminds me of the Moroccan students living in Spain and the differences they faced in the classroom. Not only were the students not expected to attend University but because of that expectation the teachers did not make meaningful connections with them in the classroom. Due to coloniality of power, Moroccan students were not engaged in the classroom like white students and lost the opportunity for a connection to the classroom and the curriculum. Manfra (2009) explains how critical action research can help change the structure of education and not just individual classroom issues. Having the opportunity to experience another culture and way of life has opened my eyes to critical action research and the idea that connecting socially, culturally and politically in the classroom will offer a better educational experience to all of my students.

My experiences have given me the opportunity to understand the importance of critical action research and connecting my curriculum to students' lives but I must also keep in mind the continuum of positionality that can change throughout my research. Positionality is constantly changing and my views as an insider or outsider of research can go back and forth. Herr & Anderson (2005) explain the importance of positionality and the continuum that occurs while conducting research. The researcher is not strictly an insider or an outsider but can slide along the continuum throughout the research process. The authors also stress the importance of positionality as a social construct that is formed through human interaction throughout time. I agree with the authors that positionality is a social construct and it is important to understand one's positionality when conducting action research. I also agree that positionality lies on a continuum and can change throughout the research process depending on the situation at hand. It is extremely difficult to look at one's own environment from an outside lens. While studying abroad in Spain I was for the first time in my life an outsider to another culture. This experience gave me the chance to begin to understand positionality and what it means to be an insider or an outsider because for the first time I was an outsider. Although I was not able to understand how the Moroccan students felt in the classroom based on their skin color, I was able to understand the idea of coloniality of power and the importance of involving all students in the classroom discussion regardless of race. Herr & Anderson (2005) discuss the continuum of positionality and how one's positionality can continually change while conducting critical action research. After

studying in Spain, having experienced being an outsider to another culture, I began to understand how positionality is socially constructed and will be constantly changing throughout my life including research.

Australia and my Global Perspective

Not only was living in Spain important because it gave me a chance to feel what it is like to be an outsider, but it also gave me a chance to see things from multiple viewpoints from different regions of the world. Maldonado-Torres (2011) explains that decolonization was not solved by creating ethnic studies at universities and in reality, those programs were simply addressing social demands. The author also mentions the notion of shifting the geography of reason which explains that knowledge cannot be produced solely based on one viewpoint or one region of the world. When focusing on the decolonial turn it is imperative one looks at identity and epistemic positionality.

I agree with the author that when looking to decolonize education it is important that regions of the world and various viewpoints are not ignored. In order to better the education system it is important that curriculums focus on a decolonial turn and look at all ideas and philosophies from various languages and countries as opposed to only the western culture and norms. When studying in Australia at age twenty I took a class about the Indigenous peoples of Australia where we learned about their history but also looked at issues from their viewpoint. In one class, we took the day to walk around the city looking for carvings from the indigenous tribes and making impressions as to not ruin or destroy the carvings. As opposed to simply learning about the Indigenous tribes in Australia from a white man and a textbook, our professor gave us the opportunity to learn from what the indigenous tribes had made themselves from their point of view. Decolonization requires that western culture and norms are not so highly regarded and knowledge be produced from looking at multiple theories and philosophies from around the globe. Having the opportunity to study the indigenous tribes of Australia through carvings and personal experiences was a much more profound and decolonized than using a textbook and a detached professor.

Not only was finding carvings and exploring Australia a more hands-on way of learning about indigenous peoples but hearing their stories through narrative also helped in gaining an understanding of the indigenous tribes and their ways of life. Kramp (2004) explains the differences between paradigmatic knowing and narrative knowing in terms of conducting research. Paradigmatic knowing requires logical proof whereas narrative knowing allows the researcher to find meaning from the story for the one who experienced it. The author emphasizes the idea that narrative inquiry is about both the process of telling the story and the product of the story itself.

I agree with Kramp (2004) that narrative knowing allows the researcher to be more concerned with understanding rather than explanation and proof. Telling a story provides not only a plot but a point of view as well as emotion and experience. When completing the class in Australia regarding indigenous peoples, one of the most interesting and important parts of the lectures included guests from the indigenous tribes. Hearing first hand stories from people about their ancestors and ways of life was the most memorable and impactful part of the class. As opposed to simply hearing about the indigenous tribes from an oppressor viewpoint it gave me a broader understanding of their ways of life hearing from real people about real experiences. Narrative knowing can provide a more well-balanced approach to knowledge because stories can provide more than just fact and proof they can

provide a plot with point of view and experience. Hearing from indigenous peoples about their ancestors and history in Australia was a more memorable and personal approach to learning about indigenous tribes than using a textbook created by non-indigenous peoples.

What I learned in Australia about the treatment and experiences of indigenous peoples parallels that of indigenous peoples in the United States and other parts of the world. With similar experiences occurring across the globe it is important that curriculums in schools become epistemically diverse. Fregoso and De Lissovoy (2018) explain the importance of an epistemically diverse curriculum as opposed to a western epistemological based curriculum in schools. In order to implement such curricula, the authors propose using decolonial literary works as a way to replace western modes of reason. I agree with the authors that a curriculum dominated by western culture and norms does not allow students the opportunity to see other viewpoints beyond that of the privileged. An epistemically insurgent curriculum proposed by the authors would help to radically change education and give a larger voice to marginalized groups rarely represented in education curricula. In my experience in Australia it was evident that the curriculum did not represent any viewpoint other than the white oppressor.

On day one of my indigenous people class my professor made it very clear he would not be following the textbook and would be presenting the class with help from guest speakers and indigenous peoples themselves. Although I did not know it at the time, my professor of indigenous studies was the face of decolonization. Without an understanding of narrative inquiry, my perspective of my experiences in Australia would be epistemically different. Though the professor was able to teach in the way he wanted by bringing marginalized voices to the forefront, the curriculum in general would not have allowed for such freedom of narrative. Fregoso and De Lissovoy (2018) describe an epistemically insurgent curriculum which gives a voice to otherwise marginalized and oppressed groups. My experience highlights the idea that curricula around the globe fail to be epistemically diverse and show a clear lack of diversity.

Teaching during a Global Pandemic

In order to successfully implement an epistemically diverse curriculum, new ways of thinking and teaching about totality and exteriority must be considered. Totality includes the system that exists created by those with authority or control and the exteriority includes those on the outside of the totality. Fregoso and De Lissovoy (2019) explain Dussel's philosophy of liberation in which we must rethink the totality and therefore rethink what is being taught in schools to include ideas outside of the totality. The authors not only explain the importance of rethinking the totality but also that such liberation of the oppressed needs originality not imitation. New ideas and philosophies must be used in order to change the totality and we must not try to attempt to fold the oppressed or the exteriority into an already failing existing system; we need a new system all together. In my experience as an educator during a global pandemic, the totality of Covid-19 includes all of the rules and regulations now mandated because of the rapidly spreading virus. As educators, we have been forced out of our classrooms into an entirely new virtual classroom we create ourselves. Due to the stressful situation, educators that are part of the exteriority are deciding not to be part of the Covid-19 totality of online teaching and are choosing to quit their jobs instead of teaching online. Although I will not be leaving the teaching profession, the impact of Covid-19 has been powerful and life changing. Just as Covid-19 serves as its own informal totality, the global pandemic has

continued to remind me as an educator to question the totality of western culture in education and realize the importance of liberating the exteriority whether I am teaching online or in person. Fregoso and De Lissovoy (2019) describe the importance of rethinking totality and exteriority in education through Dussel's philosophy of liberation. With an entirely new totality in the works thanks to a global pandemic, educators now have a difficult responsibility to try to liberate through original means both in person and online.

As described by Dussel's philosophy of liberation, imitating what already exists will not properly liberate the oppressed within the education system and I believe interdisciplinary education could be a means by which to begin to liberate. Cook-Sather and Shore (2007) describe interdisciplinarity and the importance of not only connecting disciplines but questioning the core of each discipline as well. In order to move away from the current educational structure in which each discipline remains separated, interdisciplinary education would promote the idea that the professor is not the sole authority and the professor and students continually learn from each other. The article asks the question of who has legitimate perspective into what constitutes knowledge which opens the door to the possibility of interdisciplinary education.

I agree with the authors that interdisciplinary education could promote free and inventive thinking between professors and students allowing each to learn from each other. With the opportunity for every person in the classroom to have a voice, interdisciplinary education could begin to break the structures of education and give a voice to marginalized groups. When a global pandemic hit this past year, every educator around the globe had to slow down and rethink their teaching strategies. I personally believe teaching in a virtual setting has illuminated the importance of interdisciplinary education. Without dialogue between all persons working and learning in a school setting, delivering a curriculum to students proved very difficult. In my experience, students have had to communicate more while learning online giving them more of a voice in the virtual classroom. I also feel as though more collaboration between educators in different subjects would help students learning from home. One example in particular was a collaboration between math and science educators including myself. The math teacher was looking for a way to teach water displacement. By collaborating with myself and some other educators, we were able to come up with examples using household items and various ideas from our own curriculums to help the math teacher execute the lesson. Teaching online has presented many new challenges to both new and veteran teachers but collaborating together to create a more interdisciplinary approach to teaching can help alleviate some of those challenges to teaching students at home. Interdisciplinary education combined with online learning can create an open forum for communication between students and educators potentially opening the door to liberation within education.

Moving Toward Interdisciplinary Education

Interdisciplinary education can be used as a tool in beginning to liberate the oppressed in education by opening communication and bringing multiple viewpoints and ideas to each subject and curriculum. Tight, Devlin, and Davies (2010) describe modification interdisciplinarity in which educators of various subjects come together to learn from each other in order to not only connect disciplines but change them as needed before bringing them together. Modification interdisciplinarity is described by the authors as a more extreme form of disciplinarity because of the idea that subjects need to not only connect but learn from each other and change in association with other disciplines. I agree with the authors that this form of

disciplinarity is extreme and not yet common, but I also agree that it is necessary in a truly liberating education.

As an educator during a global pandemic this is more important than ever. Every single teacher around the globe is having to do something different with their classrooms and curriculum giving us unprecedented times in education. With the idea of modification interdisciplinarity we as educators would get the chance to bring our own positionality and knowledge to a discussion about not only our subject but other subjects as well. As one's positionality is a social construct, I find it to be important that many viewpoints and ideas are used in each discipline as opposed to separating knowledge into categories. We have created our own ideas and positionality through social experiences, highlighting the importance of interdisciplinary education and using such knowledge for the entire education world and not one subject. The authors describe the entire continuum of disciplinarity including modification disciplinarity which in my opinion is extreme but needed in education today. Not only should subjects collaborate with various positionalities but in a new virtual world, now is the time to consider such a change.

Conclusion

My personal experiences throughout my lifetime have led me to examine my own positionality and what that means for me as an educator to young minds. I not only grew up in an education focused family, but I was given opportunities to travel and study in various places around the globe. Each time I traveled I was given a chance to learn a new culture and perspective on life through a different education system. As an educator, I now focus on continuing to be a life-long learner as well as embrace different ways of learning in my classroom. Based on my experiences I acknowledge the importance of various viewpoints and opinions and the impact that can have on creating an epistemically diverse curriculum in my classroom.

My testimony has led me to embrace the idea of an interdisciplinary educational approach which allows multiple disciplines and viewpoints to come together for a common goal. By bringing together multiple viewpoints there can be a focus on the decolonial turn in which more than just western voices in power are heard. Education is about more than simply telling future generations about ideas and facts; it is about challenging future generations to innovate and transform the world we live in, including everyone not just those in power. We cannot expect our students to revolutionize the world unless we as educators give them a voice and the knowledge to do so.

References

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Cook-Sather, A., & Shore, E. (2007). Breaking the Rule of Discipline in Interdisciplinarity: Redefining Professors, Students, and Staff as Faculty. *Journal of Research Practice*, 3(2), 1-14.
- Dahl, K. K. B. (2015). "Narrative learning through life: Kenyan teachers' life-stories and narrative learning, and what this means for their relation to the teaching profession". *International Journal of Educational Development*, 40, 145-155.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.006>

De Lissovoy, N., & Fregoso Bailón, R. O. (2019). « Beyond Domination : Enrique Dussel, Decoloniality, and Education ». *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*, 1-14.

Fregoso Bailón, R. O., & De Lissovoy, N. (2019). « Against Coloniality: Toward an Epistemically Insurgent Curriculum ». *Policy Futures in Education*, 17(3), 355–369.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2005). “The continuum of positionality in action research”. In: Herr, K., & Anderson, G. L. *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (pp. 29-48). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452226644

Hung, Y.-H. (2018). “Exploration of teacher life stories: Taiwanese history teachers’ curricular gatekeeping of controversial public issues”. *Teaching and Teacher Education*, 70, 67–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.003>

Kezar, A., & Lester, J. (2010). “Breaking the Barriers of Essentialism”. In: *Leadership Research: Positionality as a Promising Approach. Feminist Formations*, 22(1), 163–185. <https://doi.org/10.1353/nwsa.0.0121>

Kramp, M. K. (2004). “Exploring life and experience through narrative inquiry”. In: K. de Marrais & S. D. Lapan (Eds.). *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. (pp. 103–121). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Maldonado-Torres, N. (2011). “Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions”. In: *Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/59w8j02x>

Manfra, M. M. (2009). “Action Research: Exploring the Theoretical Divide between Practical and Critical Approaches”. *Journal of Curriculum & Instruction*, 3(1), 32.

Takacs, D. (2003). “How Does Your Positionality Bias Your Epistemology?” *Thought & Action*, 19(1), 27–38.

Tight, M., Devlin, M., & Davies, W. M. (2010). *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities. Emerald Group Publishing Limited.*

Quijano, A., & Ennis, M. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.



Decolonizing praxis: migrant community educator and English as a second language teacher as allies in local struggles for equity and justice

Linda S. Stevenson²¹⁶

West Chester University of Pennsylvania
Chester, Pennsylvania, USA

l Stevenson@wcupa.edu

Maeve King

West Chester University of Pennsylvania
Chester, Pennsylvania, USA

maeveking16@gmail.com

(Co-authors)

Carmen Guerrero

Coalition Fortaleza Latina

carmenguerrero.organizer@gmail.com

(Narrator)

Angela Della Valle

Upper Merion School District, Pennsylvania

adellavalle@umasd.org

(Narrator)

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3045>

DOI : 10.25965/trahs.3045

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: Migrant students, families, and their communities in the receiving countries where they live in some instances are the set of people subjugated to the structures of “colonial rule” in globalized, 21st century forms. Immigrants have fewer rights than citizens. They often live, or survive, in the precarious parts of their host countries and the global economies, and their economic and social realities include many vulnerabilities. In the worst-case scenarios of being “unauthorized” immigrants, the lack of rights and steady, decent work are even more pronounced. When economies decline, and/or anti-immigrant leaders rise into positions of power, risks and many forms of violence increase - in the labor force, on the street,

²¹⁶ We West Chester University-based authors of this piece, Political Science professor Linda Stevenson and student Maeve King, are grateful for the support and vision of our university and fellow colleagues and students who have created dynamic Latin American and Latino/a Studies and Ethnic Studies programs at WCU, which have allowed us to build bridges between we white, bi- and multi-cultural (and continually learning to be) subjects and our neighbors, such as our narrators in this work, Carmen Guerrero and Angela Della Valle, through 11 years of annual WCU Latino Communities Conferences (Della Valle, 2019, 2018; Guerrero, 2018).

in the schools, and in their homes. However, some migrant leaders and their allies are rising as protagonists to fight for the human rights of migrants – forcing the decolonial turn from objects of the system to subjects participating in fluid social processes. This work documents such social change in the suburbs of Philadelphia, Pennsylvania, with the testimonies of a Mexican migrant turned community leader, and one of her allies, a bicultural English as a Second Language teacher in a local, public secondary school system. We argue that the community-based, interconnected ways in which these women work for change continually create building blocks toward more sustainable, integrated modes of racial and migrant/citizen co-existence. Their grassroots and public education knowledge contribute to constructing frameworks that defend human rights and strive toward ideals of social equality and educational equity.

Keywords: decolonial turn, praxis, immigrant, ESL education

Resumen: Los estudiantes, las familias y sus comunidades migratorias en los países receptores donde viven son, en algunos casos, el grupo de personas que están sojuzgado a las estructuras del “gobierno colonial” en formas globalizadas del siglo XXI. Los inmigrantes tienen menos derechos que los ciudadanos. Muchas veces viven, o sobreviven, en las partes precarias de sus países anfitriones y las economías globales, y sus realidades económicas y sociales incluyen muchas vulnerabilidades. En el peor de los casos de ser inmigrantes “no autorizados”, la falta de derechos y trabajo decente y estable es aún más pronunciada. Cuando una economía empeora y/o un líder anti-inmigrante gana una posición de poder, los riesgos y muchas formas de violencia aumentan – en la fuerza laboral, en las calles, en las escuelas, y en sus casas. Sin embargo, unos líderes migrantes y sus aliados se convierten en protagonistas en la lucha por los derechos humanos de los inmigrantes – forzando el giro descolonial de objetos del sistema a sujetos que participan en los procesos sociales fluidos. Esta obra documenta este cambio social en los suburbios de Filadelfia, Pensilvania con testimonios de una migrante mexicana, que ahora es líder comunitaria, y una de sus aliados, una profesora bicultural que enseña inglés como segundo idioma en un sistema local de escuelas secundarias públicas. Presentamos que las formas interrelacionadas y basadas en la comunidad en las que estas mujeres trabajan por un cambio crean continuamente los elementos constitutivos hacia modos más sostenibles e integrados de coexistencia racial entre migrante y ciudadano. Sus conocimientos de las bases y la educación pública contribuyen a la construcción de armazones que defienden los derechos humanos y se esfuerzan por los ideales de igualdad social y equidad educativa.

Palabras clave: giro decolonial, praxis, inmigrante, educación ESL

Résumé : Les étudiants migrants, leurs familles et leurs communautés dans les pays qui les accueillent et où ils vivent sont souvent les groupes soumis aux règles de “gouvernement colonial” dans le monde globalisé du vingt et unième siècle. Les immigrants y ont moins de droits que les citoyens. Ils vivent ou survivent la plupart du temps dans les zones les plus précaires du pays d’accueil et l’économie globalisée, avec ses réalités économiques et sociales, engendre de nombreuses vulnérabilités. Dans le pire des cas, et surtout s’ils sont illégaux, les migrants n’ont ni droits, ni travail stable et décent. Lorsqu’une économie est en crise ou quand un leader politique anti-immigration arrive au pouvoir, les risques de violence multiforme à leur égard augmentent- aussi bien dans le cadre du travail, dans la rue, à l’école ou dans leur foyer. Pourtant certains leaders migrants et leurs alliés deviennent protagonistes dans la lutte pour les droits des migrants, forçant le processus de décolonisation à ne plus les considérer comme objets du système mais comme sujets engagés dans le fluide processus social. Cet article propose de suivre

ces changements dans la banlieue de Philadelphie, Pennsylvanie, au travers des témoignages d'une migrante mexicaine devenue aujourd'hui leader de sa communauté et d'une professeure bi-culturelle enseignant l'anglais langue seconde dans le système secondaire public. Nous espérons montrer comment les pratiques transversales, ancrées dans la communauté, choisies par ces deux femmes, contribuent à construire des modalités d'intégration et de coexistence raciale entre les migrants et les citoyens. Leur expérience directe à la fois de leur base communautaire et du système scolaire public leur permet de proposer des structures de défense des droits et de promouvoir les idéaux d'égalité sociale et d'équité dans le système éducatif.

Mots clés : virage décolonial, praxis, immigrant, éducation ESL

Resumo: Estudantes imigrantes, as suas famílias e comunidades, são os objetos da “ordem colonial” global do século XXI. Os imigrantes não têm os mesmos direitos dos cidadãos. Muitas vezes vivem, ou sobrevivem, em zonas precárias dos países de acolhimento, sob condições de grande vulnerabilidade económica e social. A falta de direitos políticos, sociais e laborais, é ainda mais pronunciada no caso dos imigrantes considerados “ilegais” pelas autoridades do país. Em contextos de crise económica, conjugada muitas vezes com a chegada ao poder de líderes políticos com posições anti-imigração, aumentam os riscos de imigrantes serem vítimas de violência no local de trabalho, na rua, na escola, ou mesmo em casa. No entanto, novos líderes imigrantes e os seus aliados têm-se afirmado como protagonistas na luta pelos direitos humanos dos imigrantes, assumindo-se como sujeitos de processos sociais fluidos da virada decolonial e recusando a condição de meros objetos do sistema. Este estudo analisa este processo de mudança social nos subúrbios de Filadélfia (Pennsylvania, EUA), fazendo uso dos testemunhos de uma imigrante laboral mexicana que se tornou líder comunitária e de uma sua aliada, professora bicultural de inglês como segunda língua numa escola secundária pública. Argumenta-se que as formas de intervenção inter-conetadas e sustentadas desenvolvidas por estas mulheres constituem pedras basilares para a co-existência racial, sustentável e integrada, de imigrantes e cidadãos. A conjugação do seu ativismo com o seu conhecimento de educação pública contribui para a construção de quadros de referência que promovem os direitos humanos, bem como os ideais de igualdade social e equidade educativa.

Palavras chave: virada decolonial, praxis, imigrante, ESL educação

Introduction: Time to Decolonize our Minds, Schools and Communities

Well my work has been very, very intense, and now it is more intense. Because things have gotten worse... Now it's not just immigrants that are here, it's immigrants leaving our homelands and coming because of climate change, violence, *and* for economic reasons. So now it's even worse, because we have to attend to all of these communities. We have to expand our horizons toward other organizations, working with people who speak different languages.... In 2020...we are all affected by globalization... the pandemic... and we have to do 'something.' And in that 'something' is us – how can we work together to be able to make the changes that we so urgently need? (Guerrero, 2020, translation to English by authors).

Carmen Guerrero came from her native Mexico City to southeastern Pennsylvania nearly two decades ago, to *escape* violence. What she encountered in her journey north, and in a multitude of ways in her personal interactions, as well as with the structures and fabric of U.S. society upon her arrival to her destination, was more violence. Some of it was in obvious ways, and some was and is embedded in everyday interactions between the various “haves” and “have nots” of the moment. She experienced violence directly – as a single woman working in a restaurant under a macho male supervisor, in a school office with a racist secretary and people with different, darker skin colors and non-local accents are treated by black and white monolingual “natives” of the region.

She also experienced violence indirectly, by the way the lines between towns and school districts are drawn, and the ways different U.S. presidents craft immigration policies to suit the political interests of the moment – not the humans who suffer the consequences. Nonetheless, she has continually overcome these challenges, and learned to stand her ground, address the violence, and aid others in her community to do the same, as she and they were and are able. She is an example of many who are part of local to global actions and movements that are part of what some call the “decolonial turn,” facing, overcoming and challenging the violent structures of our systems in the pursuit of racial and gender equality and justice.

The purpose of this work is to bring several new voices – via their oral histories - to this conversation of decolonization, in an ongoing dialectic of exchanges between professor and student with local public school and grassroots teachers.²¹⁷ The

217 Several colleagues from our university first met Carmen at a protest for immigrant rights outside of a local county courthouse in Norristown, where she – brown-skinned mestiza Mexican migrant woman - spoke out about issues for local immigrants and we - U.S. natives – *listened*, and expressed our solidarity with our presence. Upon hearing part of her story, and the call for migrant rights as human rights, Carmen was invited to present about her organizing work at our university's annual Latino Communities conference. Since 2008, this conference invites presenters from academia, local schools, local healthcare and community-based non-profit organizations, businesses, and more to celebrate Hispanic Heritage Month (September 15 – October 15) with cultural exchanges, entertainment, films, food, along with presentations, discussions, and debates about issues affecting diverse communities, in particular Spanish-speaking and immigrant peoples in the region.

The conference is also where we met Angela Della Valle, our second narrator in this text. By

stories of our two narrators, and our relationship with them, serve as data for the theoretical discussion of decolonization, in particular with Latin Americanist and feminist scholars. The analysis is based in the particular context of southeastern Pennsylvania, in which most of the narrators' stories take place. It builds on the stories of other migrants, community leaders and educators, in a decades-long project of decolonization and transformation for migrant communities in the Kennett Square and in Norristown, Pennsylvania.

The text begins by laying out the evolution of the choice of oral history methods for this project, in relation to the theoretical framework of decolonial praxis. Next, key pieces of the oral history testimonies by narrators Carmen and Angela are presented, in light of clear contrasts in the social and educational statistics for the local school districts of Norristown, Upper Merion and Lower Merion. The tables in this section show the strikingly unfair inequities in our systems within a 10-mile radius of haves, have-somes and have-nots in suburban Philadelphia. Carmen and Angela's oral histories provide micro-level examples of the impact of these inequities on their and their own children and students' lives, and how they have worked to try to overcome these differences. The final section of the work includes responses by both narrators to the crises of the COVID-19 pandemic and the killing of George Floyd by the Minneapolis police, which were transpiring during the field research conducted for this work. This is important since these issues have brought issues of inequities and racial injustices to the fore, and per Carmen's above quote, made the narrators' respective work more "intense." As the deaths by COVID and excessive use of force by police continue, consciousness and concern is rising, which may make for new opportunities and agents to join in the struggles for economic and racial equity and justice.

Carmen and Angela's stories and ongoing actions reveal how their long-term resistances to colonial-style power in the community and school system have created knowledge over time that is now essential in this time of multiple crises. Their efforts, connections and vision for change are pushing the decolonial turn to a new level in southeastern Pennsylvania. Their actions address short and long-term needs of people of color, migrant and lower socio-economic status in the community and in the local school system, pushing back against racist and class-based injustices.

Oral Histories and Decolonization

As of Spring 2020, we the authors of this work were anticipating a long-planned seminar and research project in May and June in Mexico. But when the U.S.-Mexico border closed, and the restrictions of the COVID pandemic were imposed, we revised

formal training and current employment, Angela is an ESL teacher at a local middle school, and an Adjunct professor at our university. Angela is bilingual in her native English and Spanish, and bicultural-by-training and experience. This comes from years of compassion and concern for immigrants while teaching literacy and ESL teaching with local Mexican populations in non-profits, libraries, and in after-school programs, until she worked her way into full-time ESL teaching job in a middle school.

Angela and Carmen met when one of Carmen's children was in Angela's ESL and after-school middle school programs. They soon realized they had great synergy for addressing the inequities and racism of the system(s) in fun, creative, healthy ways, through after-school and weekend events and workshops for students and their families. Like Carmen, Angela was well aware of the inequities and embedded racism of some people and organizations, after confronting it again and again in her various jobs and in the school district, where part of her work was and is to help immigrant students bridge between their various cultural and linguistic backgrounds and U.S. culture and society (Della Valle, 2020).

and refocused the research plan to this oral history project, knowing that we have local experts right around the corner. Then after the killing of George Floyd in late May, 2020, as calls for racial justice and protests of police violence took over the streets and headlines, again our plans shifted from our original intentions in the start of summer 2020, into the present critical analysis of how Carmen and Angela's organizing, workshops, and caring relationships with those around them are contributing to "the decolonial turn" in our local education system, and migrant communities. Angela's words describe how she sees social change in her school and the region, and her role:

I feel like there have been small resistances everywhere... Now my job is to bring all those circles together and make one big tsunami; I'm not the tsunami, but I'm connecting... those places.... We're working on a [School] District Equity task force and it's one of the most thoughtful things I've seen the District do in 18 years. And I think it's because we're slowing down...So really it's about reorganizing the structure of power of this system (Della Valle, 2020).

Latin American and Latinx Studies scholar Maldonado-Torres documents that the decolonial turn has existed since the beginning of colonization itself, but the more prominent, relevant, and powerful push toward de-colonial thinking and anti-Eurocentric sentiment, particularly in the western hemisphere, began in the twentieth century. He argues that the decolonial turn requires a political and ethical epistemology that combines identity, representation, and liberation and accounts for changes in an ever-evolving, globalized world (2011).

The presence of a colonial-based structure in educational systems and communities across the United States has long been unacknowledged or overlooked by the masses until recent events, such as the switch to distance education due to COVID-19 and the nationwide Black Lives Matter protests, forcing both members and leaders of communities to reflect on the systems of equity and justice that are in place. This critical introspection is bringing to light the issues that minority groups have faced for decades and the ideals for which individuals such as Carmen and Angela have been fighting. Carmen and Angela are contributing to new phases of and ongoing demands for feminist, racial, and human equality and dignity, in the ongoing "decolonial turn" of the hierarchies separating those with and without citizenship status, and of differing language background and abilities in the educational systems of the Philadelphia suburban region. In an effort to support this decolonial turn within education, Angela feels she and her colleagues "should be deliberately diversifying" (Della Valle, 2020).

As feminist theorists have been challenging for decades, part of the work of decolonizing our minds is to move beyond the reductionist, colonially-imposed ideals of binaries: male/female, boy/girl, masculine/feminine in our gender ideologies and views of people in the world (Lugones, 2010; Alvarez et al., 2014). Patricia Richards builds on this in the arena of globalization studies, stating "...the point is to break down the binaries of North/South, local/global, subject/object, and self/other that facilitate ongoing global inequalities" (Richards, 2014: 144). In response to this call for naming our identities in more complex, intersectional, complete ways, the preferred descriptions of the protagonist subjects in this work include more adjectives, connecting them with those on the frontlines of the decolonial turn around the globe. In our suburban Philadelphia scenario, we present: Carmen, who is a Nahuatl-Mayan-Mexican-undocumented-migrant-worker-mother-woman-grassroots-teacher-community organizer, who refuses to be silenced or to self-

mentor because of her migrant status; and Angela, who is a white woman-biculturally-Mexican-by-marriage mother-U.S. citizen-English as a Second Language (ESL)-teacher in a middle-class local school district.²¹⁸ The multiple descriptors of each of their identities illustrate the intersecting modes of being that contribute to each of these women's cosmovisions of the world, which will hence aid in explaining their related actions described below.

Using Oral Histories to Build Decolonial Consciousness

At the start of this project, we, Maeve, an advanced Political Science and Spanish student, and Linda, a mid-career full professor of International Affairs and Latin American and Latinx Studies, had a research plan to interview a number of Mexican women in Mexico and in the local southeastern Pennsylvania region, to explore the intersections between themes of empowerment, equality and Mexican migrant women's lives. However, as the restrictions of the COVID pandemic reduced the possibility of a broad sample of interviewees, we had to revise our methods to instead use a small sample of in-depth interviews to examine the topic. Oral histories became the optimal option, in part because of the crises of this historical moment.

In our review of oral histories of Mexican immigrants in the region, it is clear that Mexican immigrants have lived in Philadelphia area for generations. But one of the most important pull factors to the region in the 1970s and 1980s, overlapping with the push factors of economic crisis in Mexico, and shifts in U.S. immigration policies, created the first substantial wave of Mexican migration to the region. This was for jobs in the agricultural sector in rural Chester County – on the mushroom farms of Kennett Square. As is well-documented in the oral history works collected by Daniel Rothenberg (1998) across the United States and in Mexico, and more recently by Seth Holmes (2013) in Oaxaca, Washington state, and California, the lives of farmworkers are among the most “hidden” and “broken” of migrant laborers. Yet the result of their work is in most of our kitchens most every day – fresh fruits and vegetables. These stories must be told, understood and respected, if we are so reliant on those to whom they belong.

Work on mushroom farms is intense, with very long days, in direct contact with soil and manure fertilizers, generally in dark, dank mushroom houses where the fungi flourish, for minimum wage and pay by weight of that harvested. Since the mid-twentieth century, migrant laborers have been those recruited and willing to take these jobs, as their ticket into the United States. First this was a wave of Italian

218 In the United States, the public school system(s) evolved in a very decentralized way, differently in each territory and then state, as the nation was formed, or “occupied,” as Calderón sets forth (2018) from her Indigenous-Mexican border standpoint, by white settlers forcing many Indigenous “others” to move, and African or Mexican black and brown peoples to be subjugated to the often exclusive political, social and economic cultures that white settlers brought with them.

In the current state of Pennsylvania, the public school system is divided into local “school districts,” that are territorially-based. Each district draws its budget primarily from taxes based on the property values of local real estate and managed mostly by the local government. There are some important supports from the state and federal government for certain mandated services, such as free lunches for students of low-income families, and students with disabilities requiring Special Education. Despite these attempts to equalize some of the differences in the resulting budgets, this leads to the significant generalized disparities between districts, particularly more urban vs. suburban neighboring districts (with a number of exceptions – partially publicly funded charter schools, and private schools, for example).

migrant laborers, then Puerto Rican, then Mexican, and most recently Guatemala and Venezuelan laborers, who take on these difficult, low-paying positions (Proto, 2019). Often as agricultural day-workers, with low literacy as they hail from rural areas lacking quality schools in their home countries, the hope of many migrant workers is to bring their families, and make the sacrifices necessary so that their children will succeed and have better lives – as well as earn enough to sustain the family.

In 1993, a number of Mexican workers carried out the first strike by workers on the farms, and formed the first union for mushroom farmworkers. They were inspired by Cesar Chavez and the farmworkers in California, to demand fair wages, better working conditions and other labor rights. As they brought up the problems and issues in healthcare, housing, job security and more, they began to meet with social allies in the town, and community-based organizations, and ongoing networking grew out of these exchanges (Shutika, 2005). Their struggle culminated in the formation of a union that still functions as of 2020 (see CATA, 2020). In the early 2000s, a group of academics and community leaders came together to document this process and the Mexican migrant work protagonists using oral history interviews. This resulted in the publication of the book *Espejos y Ventanas/ Mirrors and Windows* (2004), in English and Spanish, which grants readers a deeper, more intimate understanding of the situations of Mexican migrants in Kennett Square, and in the towns they came from in Mexico. Such oral history interviews give power to Mexican migrants in being able to tell their stories to express emotions and decisions, and cultural influences, that are near to impossible to tap through data and statistics. They also demonstrate the importance of being a voice in a community that often does not have access to the resources it requires in order to be treated fairly in an unjust society. This contributes to the decolonial turn with their raised consciousness and collective, community actions that follow, as modeled and documented by Paulo Freire in Brazil in the 1950s and 1960s (Freire, 1970).

The use of oral history methods for this research is also because of the shifting power dynamic of interviewer/ interviewee (the narrator), and the importance of supporting that shift - particularly in this even more heightened historical moment in U.S. history of struggles for racial justice in this summer of 2020. Historian Valerie Raleigh Yow writes in *Recording Oral History*, that in recent years there has been an attitudinal shift in the field of oral history through in-depth interviews. She states:

Formerly, the relationship of researcher (who plays the role of authoritative scholar) to narrator (who is the passive yielder of data) was on of subject to object. In our view now, power may be unequal, but both interviewer and narrator are seen as having knowledge of the events and situations to be examined as well as deficits in information and understanding. Although the interviewer brings to the interviewing situation a perspective and knowledge based on research in a discipline, the narrator brings intimate knowledge of his or her own life and often a different perspective. The interviewer thus sees the work as a collaboration (Yow, 2015: 1-2).

Since the relationship between Carmen and Angela and our university was already established as a collaborative one, use of the method of oral history allows for a more equal partnership in the research, affirming our past and present relationships with Carmen and Angela, as co-educators and agents of change.

Concurrently, the method of oral history with immigrants “gives voice to all sectors of society, including people not always considered in traditional historical record keeping, such as ordinary people and those in marginalized groups who know the history because they experienced it” (McKirby, 2015: 17). It is affirming of the ancient tradition of his- and her-story-telling, that predates the written word. For people from less literate or formally-schooled backgrounds, such an approach is familiar, and as such, trust can develop in the process of obtaining and then conducting the interview, which leads to more intimate, and detailed truth sharing. We were also aware that Linda’s teaching/mentoring role with Maeve, our common female genders, our high degree of fluency in Mexican Spanish and southeastern Pennsylvania English, and familiarity with Mexican culture, all contributed to decreasing the barriers between the four of us.²¹⁹ Carmen preferred to be interviewed in person in Spanish (with masks and distanced), and Angela was interviewed in English via Zoom, in July 2020.

From fearful immigrant to fearless community educator: Carmen

In the interview with Carmen, she recounted her dangerous journey across the border as a woman, the discrimination she faced in the U.S. as a Mexican migrant, the endless list of responsibilities she provided for her three daughters as a single mother, and the individuals and groups she united with in the Philadelphia area as a community organizer. However, a recurring theme throughout each of her experiences was fear: “I lived with this fear every day” (Guerrero, 2020).

The beginning of Carmen Guerrero’s migrant story once she arrived to Norristown, Pennsylvania, is not uncommon: working late hours at multiple jobs, sending money back to Mexico to support her family, and struggling with feelings of loneliness and frustration. However, it was this frustration with an unjust system, and her courageous, energetic spirit, that inspired her transformation into a leader in her community. She advocated for organization, a united front with a plan to educate and protect those who were vulnerable to a system that does not prioritize their rights. Through meetings, psychological counseling support groups, healthy lifestyle workshops, and Aztec dance groups, Carmen devotes her time to providing resources and opportunities for migrant groups, particularly those from Mexico, to reclaim the power they surrendered when arriving in the U.S. and to establish themselves as a prominent, respected group in this country.

When reflecting on how she helped to transform small pockets of migrants throughout the region into a community-based coalition, she stated:

219 Co-author Linda grew up in the suburbs of Philadelphia, Pennsylvania, and worked and carried out research in Mexico and Central America for seven years, becoming bilingual, and learning cultural humility as a white woman in a Mestizo culture, along the way. These attributes bolstered her career as a professor of Latin American and Latinx politics, and ability to excel in conducting qualitative, in-depth interviews as part of her research methods over the last twenty-five years. As such, her bilingual, bicultural abilities also enable her teaching and research to include bridge-building between the university’s white-Anglo-dominant students, faculty, staff and administrators, and local Latin Americans, Latinx persons and immigrant populations the southeastern Pennsylvania region. Co-author Maeve is from northeastern Pennsylvania, and is five years into coursework, study abroad to Spain, and three local internships with local Latin American migrants, which have prepared her to be able to conduct bilingual oral history research, with a high degree of cross-cultural understanding.

I thought that we had to establish and organize ourselves, but I didn't know how... So I said, we have to keep doing something, but we need a baseline of how to do it... So we began to work. I began going to various meetings of different organizations. They would invite me and I would attend, so what little that I brought was the way in which I could go and spread the information to the community. We need this, we need to do this, we have to do that (Guerrero, 2020).

One of the key motivating factors for Carmen, like many immigrant parents in the U.S., was providing a brighter future and a better education for her children, but this was not always easy, especially before the Deferred Action for Childhood Arrivals program (DACA) was passed by President Obama in 2012. Carmen recounts going to the local public school to register her daughters for school in 2001. When the secretary saw that Carmen was not in the U.S. on a visa, she threatened to call immigration enforcement. Carmen grabbed her papers and ran. She described the fear that she and her daughters lived with each day, which was even more amplified during the height of ICE raids in Norristown in 2011. At that time, she had to drive through Norristown to take her daughters to school, but changed their route to avoid being stopped. She explained, “they had to go all the way down to Philadelphia and turn around, so as to not go through Norristown because of the danger that would most likely find them there” (Guerrero, 2020).

Carmen, like most migrants, has faced adversity, prejudice, and more than her fair share of hardships, which were all products of a system built on discrimination and uneven distributions of power. Her ability to unite the Mexican and Latino immigrant community in the area represents the shift in power dynamics taking place across the country, in which individuals and groups reject the longstanding colonial-based society and principles in order to create a decolonized future for themselves and their children. However, she did not do this alone.

Finding Allies for ESL, Equity and Justice in a School: Angela

In her search for allies, Carmen encountered Angela Della Valle through the ESL program at Upper Merion Area Middle School. Angela believes that the process of decolonization of schools has already begun and that it is now a matter of uniting the various groups of society that have, until now, been working to seek social change independently of each other. She finds allies in individuals who acknowledge the strength of colonialism in dictating educational standards and procedures and who seek to end this systemic prejudice. It is through a coalition of these allies, students, families, administration, and community members that the system will be challenged and restructured to promote diversity and inclusion (Della Valle, 2020).

All across the country, accounts of discrimination based on race are being shared, uncomfortable, “courageous conversations” are taking place between people of different racial backgrounds – particularly Black and White - to finally talk about what those in the dominant group are able to be ignorant of, consciously or unconsciously; and those with less power who have experienced the violence or can identify with those who have, cannot ignore. One very important place for these conversations is in schools, and for and with those generally treated as “on the margins” in the school – such as immigrant students, or those on the path to English-proficiency or fluency.

Because of the calls to defund the police and reallocate funds toward educating people about the systemic racism and perpetuation of inequalities in U.S. history – schools are buzzing with deep, emotional discussions about how to structure these conversations so that they have a long-lasting impact. Per Angela’s viewpoint, it is time to overcome the challenges of “ignorance and the lack of accountability” for which everyone is at fault. Upper Merion School District has recently acknowledged these voices, needs and demands by creating a “district equity task force,” which is described in Angela’s introductory quote.

This task force is comprised of six subcommittees, each of which has a particular focus that contributes to the ultimate goal of decolonization in education. The subcommittees include: 1) curriculum instruction, 2) hiring practices, 3) professional development, 4) disproportionality, 5) community outreach, and 6) District policies and procedures. By setting concrete objectives and bringing together individuals dedicated to achieving these goals, it is possible that the District will be able to restructure its educational system to provide representation and equitable opportunities to students who, for many years, have been relegated to the margins, and not had their needs met (Della Valle, 2020).

Below in Table 1 is a series of key indicators that reflect the resources and the inequities of local school systems in suburban Philadelphia, including the school at which Angela teaches, Upper Merion Area School District, and neighboring districts. These data are reflective of similar issues across the state of Pennsylvania, and the nation.

Table 1: Haves, Have-Somes and Have-Nots in Suburban Philadelphia, PA: School District Comparison

Indicators of Key Resources ----- School District*	Total Population in the school district	Percent of students of color in district	English Language Learning students in district	Families with income below the poverty level**	Median income of residents of the school district	School spending per student/year	Households with broadband Internet
Lower Merion	63,085	20%	243	3.4%	\$128,410	\$25,876	92.4%
Upper Merion	35,327	30%	256	6.3%	\$90,375	\$20,388	90.7%
Norristown	64,227	49%	994	20.3%	\$59,621	\$17,014	78.7%

Sources: National Center for Education Statistics, 2018-2019 school year; fiscal data from 2016-2017. *These three school districts are within 8 miles of one another. **Percent of population living below the poverty line in Montgomery County in 2017 was 6.4% (U.S. Census Bureau). The poverty line varies by family size and composition, in relation to the income of all family members in a household.

From the data in the table, one can clearly see the disparities between the different school districts. Not only does the Norristown school district have a significantly higher percentage of students of color and English Language Learners than the other two districts, but the data also shows that almost a quarter of the population has an

income below the poverty line. This disparity is also reflected in how much each district spends on each student per year. It is overwhelmingly evident that students in the Norristown Area School District, and to some degree, the Upper Merion School District, are not receiving the same educational value as those in the Lower Merion School District. Particularly relevant as many districts switch to distance education is the percentage of households with broadband internet, as this will clearly be a much bigger challenge for districts that are already struggling to provide adequate resources for their students.

Table 2: Upper Merion Area School District Demographics

2009-2010 Student Body	2019-2020 Student Body
3788 students	4334 students
<.05% Native American	0.2% Native American
14% Asian American	17.5% Asian American
6.8% Hispanic	12.7% Hispanic
10% African American	11% African American
1.2% Multi-racial	7.5% Multi-racial
68% White	51% European American
2.7% English Learners	6.5% English Learners
17% Economically disadvantaged	38% Economically disadvantaged

Source: Pennsylvania Information Management System (PIMS), 2020

The data in Table 2 show the differences in the demographics of Upper Merion School District over a ten-year period. Two significant changes include the almost doubling of the Hispanic population between the two school years and the multi-racial group soaring from only 1.2% to 7.5%. As the population diversifies, this of course implies an increase in the percentage of English Learners; however it is interesting to note that with this diversification also comes a rise in the percentage of students who are considered “economically disadvantaged,” meaning they qualify for free lunches provided by the district. Moreover, over a more extended period of time between 2000 and 2020, the area showed a 25% increase in its non-European American population (Della Valle, 2020). These indicators demonstrate the inequalities within the education system and why it is important to discuss decolonization in schools.

In addition to the aforementioned District equity task force that aims to decolonize the practices within the school district, Angela also discusses the concept of allies within her community – teachers, administrators, and current and former students, on whom she feels she can rely to keep the decolonial interest in mind during decision making processes. These are the individuals who have become conscious of the problems in their communities and are now seeking to transform their decolonial attitudes into decolonial praxis (Richards, 2014). Angela specifically mentions a science teacher in the district, who came to the realization that he needs to be doing more to address the needs of his students. In speaking to a group of fellow educators, he said, “I thought that by creating only a safe space in my classroom and doing things on current classroom micro level was enough... It's not enough. It's not enough” (Della Valle, 2020).

This change represents a shift of consciousness, an important step toward systemic change. Again, Maldonado-Torres points out, “Decolonization cannot take place

without a change in the subject. This issue is related to what others have referred to as the decolonization of the mind or of the historical imagination and memory,” (Maldonado-Torres, 2006-2007: 72, translation by King). For the science teacher, the “decolonization of the mind” came as a result of firsthand experiences in seeing the injustices in his district, and it is this shift in attitude that may alter his everyday actions and practices.

Further, Angela seeks to decolonize the education system by helping her students affirm, rather than conceal, their identities as migrants. While test results and skill development are obvious markers of her ESL students’ progress, she is especially conscious of how they interact with their fellow students. She explains, “Does my student both celebrate who he or she is in terms of honoring their native or home culture, but do they also feel comfortable integrating into the general social fabric of the school and the activities? Because I want them to have both. I don't want them to only stay in a little pocket where they feel comfortable” (Della Valle, 2020). By empowering her students to embrace their bi- or multi-ethnic identities, Della Valle denies traditional colonial-style thinking and instead promotes a mindset that celebrates the complexity of a multi-ethnic lifestyle.

Toward a Decolonial Praxis

The protagonists of the recent decolonial turn have aided in rewriting the narrative to give power and voices to those who have been silenced by a hegemonic system, but can now unify to facilitate the long overdue changes that will impact the often deeply ingrained preconceived identities young migrant students have of themselves. Through grassroots organizers like Carmen, partnered with school teachers like Angela, the race- and class-based injustices that are prevalent in educational systems and societal structures can be challenged, and concerted progress made toward a framework that does not feed into binary colonial-based ideals of “equality” but rather supports a broad-based, diverse decolonized educational foundation.

The narration by Carmen includes her own stories of violence. She was kidnapped and held hostage for a week in her native Mexico, causing her to lose her business because of the extreme fear of extortion, and post-traumatic stress from the kidnapping. This led to her to make the difficult decision to leave her family behind, to seek security and non-violent options for work in the United States. She survived a border crossing that included resisting starvation tactics to get her to submit to sexual relations with her “coyote,” (the person guiding her border crossing).

Yet despite these and other forms of oppression she suffered upon arrival, she moved beyond her fears to begin to come to the aid of others, as individuals, eventually in the community, and increasingly in the systems and structures that sustain it. Carmen’s story embodies a shift from being an object of the colonial-globalized system, to one enacting “decolonial praxis” as a grassroots teacher and organizer. By recognizing and naming the violence, the fears and the oppression of her life, rising above them, and having the courage to share her story, Carmen invites the reader to join with her in the decolonization process. This is akin to moving toward crafting “constellations of co-resistance,” a concept offered by a Canadian indigenous researcher-activist, Leanne Betasamosake Simpson from her participation in the surge of demands for Indigenous rights in Canada in 2012-2013 (2019). Likewise, Maldonado-Torres’ perspective and prescription to decolonize in intersectional ways, runs parallel to Carmen’s experiences in southeastern Pennsylvania leading her to call for communities of different linguistic and cultural backgrounds to work together for change. He states:

Latin American normative subjects, meaning, communities of mixed descent, as well as other subjects committed to traditional national visions, including Black and Indigenous communities, have been anchored in the Euro-centric anti-imperialisms, or neo-colonialism of the 19th and 20th centuries. Can we enter into the varied and multiple project of decolonization all together? And what does that project consist of today? It seems that this is the challenge that we have before us (Maldonado-Torres, 2006: 76, translation by Stevenson, 2020).

There are also parallels between these calls and work for “decolonizing consciousness” (Lugones, 2010, Richards, 2014, Maldonado-Torres, 2017) and Paulo Freire’s conceptualization and call for “critical consciousness,” coming from his classic work, *Pedagogy of the Oppressed* (1970). Freire describes and advocates for an end to the dichotomy of “oppressor/oppressed,” and for a humanizing, liberating process between the two through liberating education. The concept of the “Circle of Praxis,” comes from that work (Freire, 1970), and has since been taken up and modified by many different groups, institutions, and movements.

But at its core, it is about the stages of a liberating learning process: 1) to see: open one’s eyes to what the relationship is like between one’s self or oppressed others, consider the parameters of the situation and the resources on all sides; 2) to think (critically): about what a fair, equitable, just relationship between parties could/should look and be like and what would need to change to move in that direction; and 3) to act: either in concert or in contention with the dominant party/person/entity, take a step (or many) to equalize and/or humanize the relationship. Although called a “circle” of praxis, it is not a fixed or closed circle, it is an ongoing process which is more like an ever-evolving, non-linear, spiral.

The interaction between we authors and Carmen and Angela’s – as we consider ourselves as allies in the decolonial praxis – is called for by Political Scientist Patricia Richards. She calls for a shift in the literature and ways in which researchers from the North engage with those of the South, and of the grassroots [and we would add those from the South who have migrated to the North] from discussion of the “decolonial turn” to that of “decolonial praxis.” Richards argues:

...the decolonization I am advocating goes beyond the decolonial turn in scholarship in order to coincide with indigenous and Afro-Caribbean scholars and activists who call for attention to decolonial *praxis*. This approach entails paying attention not just to producers of scholarship knowledge in the Global South...but also to how people on the ground live and understand their experiences. Decolonizing our scholarship, moreover, necessarily calls us to take seriously the potential of scholar-activism, such that the decolonizing goals of our work do not stay fixed in academia but actually engage social problems in global and transnational contexts, in this way hopefully making our academic production less subservient to the forces of colonization and also perhaps contributing to actual decolonization on the ground (Richards, 2014: 141).

For this reason, it was vital for us throughout our research to include other voices, such as those of Carmen and Angela, not as supplementary background to support a claim, but rather as integral pieces that transform decolonial attitudes into

decolonial praxis. Richards adds that understanding the local realities is “absolutely crucial to comprehending global capitalism” and that “we must build our theories and understandings of globalization based on the realities and knowledge claims of people on the ground (recognizing, of course, that there are elements of the Global North in the South and vice versa)” (Richards 2014: 144). In this way, scholarship can be decolonized to create a more accurate representation of the lives of the people who have been considered mere “subjects” in their own realities, rather than as narrators and leaders.

Crises in 2020: Responding to Colonial-style Violence with Decolonial Attitudes and Praxis

...the decolonial attitude is not born out of the ‘shadows’ of something natural or usual, rather it comes from the ‘horror’ or fear of death. The thinker in this case is not exactly looking for the truth about the world that seems strange to them, but instead is trying to determine the problems of the world that seem perverse to them, and to seek possible ways to overcome those problems. The search for the truth is inspired... by the non-indifference to the Other, expressed in the urgency to counter the world of death and to put an end to the naturalized relation between master and slave in all of its forms (Maldonado-Torres, 2006-7: 71).

Even in 2020, an unauthorized migrant’s journey across the border from Mexico to the United States to work in the fields in which Africans were forced to give their labor and lives for several centuries under slavery; or in the food-packing plants, or if they are lucky, in the kitchens of restaurants and/or hotels, all too often wrought with violence. For women, this routinely includes rape or sexual abuse as part of the payment or process. For all, it includes the risk of death for those who attempt to cross the Rio Bravo/Grande and the desert along the border, to then continue to their final destinations²²⁰. Numerous accounts document these harrowing testimonies of the violence of border crossings (Mayers, 2019; Cantú, 2018; Zamora, 2017; Martinez, 2017, 2014; Grande, 2013; Urrea, 2004; Which Way Home, 2009/2010). But all too often those who benefit from the produce that they harvest, pack up, cook and serve, consciously or not, ignore them, and/or accept the racialized, pejorative rhetoric proffered by those with anti-immigrant views.

The migrants come so that they can survive, and/or do a little better – in this globalized labor market where the wages are nearly ten times better in the U.S. than in Mexico for comparable low-skilled work, to which they either lost access or have families for which the wages are inadequate in their hometowns/cities. But they have to assume and survive the risks of what is almost like Russian roulette – because they are at the bottom of the social hierarchy that is a direct descendant of the Eurocentric colonial systems of the region. This system is structured like a caste system, according to Wilkerson in her critical history of race and class in the United

220 The data on the number of deaths in the desert from unauthorized crossings varies from one source to another, often for political reasons. While Border Patrol agencies have reported 7,209 migrant deaths in the last twenty years, researchers estimate that number should be 25 to 300 percent higher, meaning the estimates range from 9,100 to approximately 29,000 deaths (Border Angels, 2020).

States, *Caste*, where those at the bottom are viewed by most as disposable, let alone “untouchable” (Wilkerson, 2020).

Although there are many reasons to be proud of the progress of the United States as a “nation of immigrants,” and efforts at integration while respecting differences of the many cultures in the American “melting pot,” the legacies of the violence of the occupation of the lands, the slave trade, and then the ongoing forms of oppression toward wave after wave of migrant laborers by the Euro-descended elites over the centuries after slavery was abolished, must be confronted and addressed today in order to create a just set of systems for all (Calderón, 2018; Baquedano-López, Alexander and Hernandez, 2013; Salter and Adams, 2019). As Maldonado-Torres states in the earlier quote, many researchers and educators who advocate for this type of change are addressing “the problems of the world that seem perverse to them, and to seek[ing] possible ways to overcome those problems.”

Carmen’s and Angela’s stories are more salient than ever at this time of the crises of 2020. The COVID pandemic and racial injustice occurrences and political responses to them in 2020 in the United States have made clear the desperate need to decolonize our societies, in order to more adequately and appropriately address the economic and racial inequities in our health, security, and educational systems. For example, in March 2020, the rapid conversion to remote learning for students in their homes rather than in their schools revealed the tremendous digital divide that persists between families and households – let alone within schools and the communities that support as well as receive services from them, as is noted in the comparison of the availability of broadband internet to students’ families in the three school districts in Table 1. In the Norristown school district, where immigrant and low-income families are concentrated, 22 percent of families do not have adequate access to Internet, while in the neighboring districts less than 10 percent of families do not have adequate access. It also highlights the differences between working parents who must show up at a workplace to complete their tasks – “essential” jobs – and figure out some kind of childcare with all the usual institutions closed down; and those who are able – albeit with great difficulty for many – to “work from home,” with their children also in the house attempting to do their classes and assignments on-line, to stay safe or minimize the risks of getting the virus.

The documentation of the impact of these labor and educational inequities is in process, but increases in stress leading to more domestic abuse are also clear (Therolf, 2020). In fact, Women Against Abuse, a nonprofit based in Philadelphia and one of the largest domestic violence agencies in the country, reported a nearly 30 percent increase in calls during the week leading to the city’s stay-at-home order in mid-March, compared to data from the same week the previous year (Orso, 2020). Further, decreases in educational attainment for students with less technology or steady, strong Internet access in their homes are predicted, a situation that the Pew Research Center reports is much more common among Black, Hispanic, and low-income households. A Pew Center study also showed that in 2018, 17 percent of students between the ages of 13 and 17 in the city of Philadelphia, said that they are “often or sometimes unable to complete homework assignments because they do not have reliable access to a computer or internet connection,” a statistic which will only be amplified as a result of distance education (Pew Research Center, 2020). As the numbers of people falling victim to the COVID-19 virus are skewed with more minority and low-income people being affected and dying from the disease (Centers for Disease Control and Prevention, 2020), the racism and classism built into our social structures based on colonial models is once again blatant to the degree that

many more people and political leaders are taking notice, and being challenged to take actions that will provide more equity.

Further, Carmen acknowledges the disproportionate levels of COVID-19 cases among the migrant community in Norristown by explaining, “we don’t have medical insurance, we can’t get unemployment benefits... it’s poor diets, working too much, the stress from worrying about our families here and over there [in Mexico]... the people who have had the virus sometimes weren’t able to quarantine because we live day-to-day... and our families in Mexico or other countries need to eat, and we are their only support” (Guerrero, 2020, translation by King, 2020). She mentions the absence of information the community has about the virus, the preexisting conditions they have developed due to their difficult lifestyles in the U.S., and the lack of access to medical care. Carmen has seen firsthand how the pandemic has impacted her community and knows that colonial-based social structures set the foundation for its ability to cause so much damage.

As if a pandemic were not enough to lay bare the racial and social inequities in the United States, the killing of Black citizen George Floyd by a White Minneapolis police officer May 25, 2020, ripped open the old scars from race riots and protest for racial justice across the country, from previous decades. This sparked allies of many racial and ethnic background in a myriad of social justice and religious organizations, an entirely new generation of millions of people, to mobilize and continue to protest police abuse of power, spearheaded by the Black Lives Matter movement. A wave of protest, organizing and policy reform - or revolution - is underway - with many aspiring to deepen and broaden decolonial consciousness, to then more genuinely confront socio-cultural systemic racism in our institutions and nation (Salter and Adams, 2019).²²¹ Angela’s work on her school districts Equity Task Force potentially adding up all of the “small resistances” to the tsunami of change shows responses at the local institutional level.

Related to the recent COVID crisis and struggles for racial justice, Carmen now sees her grassroots through a wider lens. In recent years, she and those working to offer workshops on healthcare, maternal care, self-care and affirmation through dances from one’s homelands, and so on formed a group called Coalition for Fortaleza Latina. She now sees the need to broaden out that base to be more inclusive of women *and men*, and from different linguistic and cultural backgrounds. differently. The creation of a unified front against prejudice based on colonial-based attitudes is a task that Carmen sees as essential in the fight for more equal representation and fair treatment.

Conclusions

In the midst of this set of crises of 2020 - the pandemic and killing of George Floyd by the Minneapolis police - those concerned for social justice are creating opportunities to work together toward more equity, by listening to those usually silenced, or sidelined, and creating new spaces for decolonial praxis to take place. It is not clear at the time of this writing how or where the movements for racial justice and their demands will go regarding calls to defund and/or demilitarize the police, to address systemic racism in US educational systems. However, looking forward, and considering the groundwork that has been laid for change by people

221 Salter and Adams provide a useful set of distinctions between Black/White and individual vs. socio-cultural definitions of racism in their chapter of *Antiracism, Inc.*, “Providing Strategies for Decolonizing Consciousness.”

like mushroom workers who started the first farmworkers' union in Kennett Square, and Carmen and Angela's communities in Norristown and Upper Merion on local levels, perhaps the constellations in conjunction with others in resistance and for progressive change will move forward out of this time of crisis. Simpson writes, "When the constellations work in international relationship to other constellations, *the fabric of the night sky changes* [emphasis mine]: movements are built, particularly if constellations of coresistance create mechanisms for communication, strategic movement, accountability to each other, and shared decision-making practices" (2014: 218). Per Carmen's closing comments on her vision for her future work, she states, in addition to her goals to offer workshops and mutual support across different linguistic immigrant groups in the region, she wants to "...change the lifestyle of the planet. So that our mothers, and our mother earth will be respected" (Guerrero 2020).

Angela reflects "...what I'm coming to see people are talking about is that they need a connector. They needs someone to bring it out into the light...so whatever your sphere of influence, you need to take it back to your community and start having these... brave conversations..." (Della Valle, 2020) so no person of color has to feel alone anymore in their struggles against racial injustice, economic inequities and for migrant rights to be respected as human rights. We hope that this synthesis of Carmen and Angela's voices describing their ongoing actions with the theories of the decolonial turn and praxis provides inspiration to others to remember to look for and support those doing the everyday local work of our common struggles for racial equity and justice.

References

- Alvarez, S. E., de Lima Costa, C., Feliu, V., Hester, R.J., Klahn, N., Thayer, M. (Eds.). (2014). *Translocalities/Translocalidades: Feminist Politics of Translation in the Latin/a Américas*. Durham, NC: Duke University Press
- Auxier, B. & Anderson, M. (2020, March 16). As schools close due to the coronavirus, some U.S. students face a digital 'homework gap'. Pew Research Center. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/03/16/as-schools-close-due-to-the-coronavirus-some-u-s-students-face-a-digital-homework-gap/>
- Bacon, D. (2008). *Illegal People: How Globalization Creates Migration and Criminalizes Immigration*. Boston, MA: Beacon Press
- Baquedano-López, P., Alexander, R., & Hernandez, S. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37, 149-182.
- Border Angels. (2020). *Immigration Myths*. <https://www.borderangels.org/immigration-myths.html>.
- Calderón, D. (2018). War and Occupation. In Ali, A. & Buenavista, T. (Eds.), *Education at War: The Fight for Students of Color in America's Public Schools* (pp. 279-298). New York: Fordham University Press. doi:10.2307/j.ctt2204pqp.16
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020, July 24). *Health Equity Considerations and Racial and Ethnic Minority Groups*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019ncov/community/health-equity/race-ethnicity.html>

Comité de Apoyo a Trabajadores Agrícolas (CATA). (2020). *Home* [Facebook Page]. Facebook. Retrieved August 5, 2020 from <https://www.facebook.com/catafarmworkers/>.

Córdova-Quero, H., Panotto, N., & Slabodsky, S. (2019). Pensando Desde Otros Mundos: Propuestas e Interrogantes Decoloniales. *Horizontes Decoloniales / Decolonial Horizons*, 5, 1-10. doi:10.13169/decohori.5.1.0001

Della Valle, A. (2020, July 31). Oral History Interview with Maeve King and Linda S. Stevenson, via Zoom.

Della Valle, A., Schumacher, D., & Pérez, E. (2019, September 26). Empowering Culturally and Linguistically Diverse Families Through Sustained and Responsive Parent Engagement [Conference presentation]. 11th West Chester University Latino/a Communities Conference, West Chester, PA, United States

Della Valle, A., & Silver, S. (2018, September 27). *New teacher Induction and Strategies for English Learners* [Conference presentation]. 10th West Chester University Latino/a Communities Conference, West Chester, PA, United States

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum

Guerrero, C. (2020). Oral History Interview with Maeve King and Linda S. Stevenson, in King of Prussia, Pennsylvania, July 24

Guerrero, C., & Montes, V. (2018). *Pioneers: Mexican Immigrant Women, Home-Making Process, Belonging and Resilient Strategies in New Destination* [Conference presentation]. 10th West Chester University Latino/a Communities Conference, West Chester PA, United States, September 27

Hagan, J., Hernandez-Leon, R., & Demonsant, J.-L. (2015). *Skills of the Unskilled: Work and Mobility among Mexican Migrants*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press

Hellman, J. A. (2008). *The World of Mexican Migrants: A Rock and a Hard Place*. New York: The New Press

Holmes, S. M. (2013). *Fresh Fruit, Broken Bodies: Migrant Farmworkers in the United States*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press

Kandel, W. A. (2004). A Profile of Mexican Workers in U.S. Agriculture. In: Durand, J. & Massey, D.S. (Eds.). *Crossing the Border: Research from the Mexican Migration Project*. New York: Russell Sage Foundation

Liebel, M. (2020). Postcolonial Theories from the Global South. *Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity*. Bristol: Bristol University Press, pp. 53-74. doi:10.2307/j.ctv114c75h.7

Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>.

Lyons, M., TARRIER, A., & Nixon, L. R. (2004). *Espejos y Ventanas*. New City Community Press.

Maldonado-Torres, N. (2017). Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude. *South African Journal of Psychology*, 47(4), 432-441. <https://doi.org/10.1177/0081246317737918>

_____. (2012). Epistemology, Ethics, and the Time/Space of Decolonization: Perspectives from the Caribbean and the Latina/o Americas. In Isasi-Díaz, A. & _____. (2011). Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction.

TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/59w8j02x>.

_____. (2006-2007). "La descolonización y el giro des-colonial."

Comentario Internacional: Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales, 7: 65-78.

Martinez, O. (2017). *A History of Violence: Living and Dying in Central America*. Brooklyn, NY: Verso.

_____. (2014). *The Beast: Riding the Rails and Dodging Narcos on the Migrant Trail*. Brooklyn, NY: Verso.

Mayers, S. (2019). *Solito, Solita: Crossing Borders with Youth Refugees from Central America (Voice of Witness)*. Chicago: Haymarket Books.

McKirdy, Carol. (2015/2016). *Practicing Oral History with Immigrant Narrators*. New York: Left Coast Press/Routledge

Mendieta, E. (Eds.), *Decolonizing Epistemologies: Latina/o Theology and Philosophy: Latina/o Theology and Philosophy (193-206)*. New York, NY: Fordham University Press.

National Center for Education Statistics. (2020). *District Directory Information*. Search for Public School Districts.

https://nces.ed.gov/ccd/districtsearch/district_detail.asp?ID2=4216980

Nazario, S. (2006, 2007, 2014). *Enrique's Journey: The Story of a Boy's Dangerous Odyssey to Reunite with his Mother*. New York: Random House

Orso, A. (2020, March 19). Domestic violence centers are expecting a surge as coronavirus keeps abusers home. *The Philadelphia Inquirer*. Retrieved from <https://www.inquirer.com/health/coronavirus/coronavirus-covid-19-domestic-violence-abuse-increase-philadelphia-social-distancing-20200319.html>.

Pennsylvania Information Management System (PIMS). 2020. Accessed March 1, 2020.

<https://www.education.pa.gov/DataAndReporting/PIMS/Pages/default.aspx>

Proto, K. (2019, October 7). Personal communication with West Chester University Latino Politics students and professor, in her role as Executive Director of The Garage Youth Center, Kennett Square, Pennsylvania

Richards, P. (2014). Decolonizing Globalization Studies. *The Global South*, 8(2), 139-154. doi:10.2979/globalsouth.8.2.139

Rothenberg, D. (1998). *With These Hands: The Hidden World of Migrant Farmworkers Today*. Berkeley, CA: Berkeley University Press

Salter, P., & Adams, G. (2019). Provisional Strategies for Decolonizing Consciousness. In: Blake, F., Ioanide, P., & Reed, A. (Eds.), *Antiracism Inc.: Why the Way We Talk about Racial Justice Matters* (pp. 299-324). Punctum Books. doi:10.2307/j.ctv11hptff.23

Shutika, D. L. (2005). Bridging the Community: Nativism, Activism, and the Politics of Inclusion in a Mexican Settlement in Pennsylvania. In: Víctor Zúñiga and Rubén Hernández-León (Eds.). *New Destinations: Mexican Immigration in the United States*. New York: Russell Sage Foundation

Simpson, L. B. (2017). Constellations of Coresistance. In: *As We Have Always Done: Indigenous Freedom through Radical Resistance* (pp. 211-232). Minneapolis; London: University of Minnesota Press. Retrieved August 1, 2020, from www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1pwt77c.15

- Therolf, G., Lempres, D., & Alzhan, A. (2020, August 7). They're Children at Risk of Abuse and their Caseworkers are Stuck at Home. *New York Times*.
https://www.nytimes.com/2020/08/07/us/virus-child-abuse.html?campaign_id=2&emc=edit_th_20200807&instance_id=21064&nl=today_sheadlines®i_id=69789933&segment_id=35491&user_id=79cf50c5fb2b8ca7394c28c6bddcf62b.
- Urrea, L. A. (2004). *The Devil's Highway: A True Story*. New York: Little, Brown and Company. Brooklyn, NY: Verso. U.S. Census Bureau. (2020, August 9). Percent of Population Below the Poverty Level. In: Montgomery County, PA [S1701ACSO42091], retrieved from FRED, Federal Reserve Bank of St. Louis; <https://fred.stlouisfed.org/series/S1701ACSO42091>. *Which Way Home* Documentary. (2009/2010). Mr. Mudd Productions/Documentress Films. New Video Group, Inc.
- Wilkerson, I. (2020). *Caste: The Origins of our Discontents*. NY: Random House
- Yow, Valerie Raleigh. (2015). *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences. Third Edition*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Zimmer, B. (2007, March 27). *Language Log*. University of Pennsylvania.
<http://itre.cis.upenn.edu/~myl/languageelog/archives/004343.html>



Decolonizing education: my journey on the road less traveled

Candiss Brooks²²²

West Chester, Pennsylvania, USA

<https://orcid.org/0000-0002-9804-0371>

cb746468@wcupa.edu

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2723>

DOI : 10.25965/trahs.2723

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: Education is heavily influenced by colonization from the Western World. This paper addresses the historical context of colonization around the world and highlights the creation of the current power structure, categorizing people as superior or inferior- based on race. The continuation of these systemic issues is, what Anibal Quijano calls, coloniality of power, and has caused a subconscious acceptance from the oppressed and oppressor. This seeps into every aspect of education: students, teachers, curriculum, funding, and politics. Although teachers are believed to be education's change agent, they are not truly taught how to transform the current system. They are not challenged to question coloniality of power's impact on education. This causes teachers to begin educating the next generation without a deep understanding of who they are, what they believe, and the affects this has on their teaching practices. I will share my experiences as a black woman, explaining how this has impacted my life, how I viewed myself growing up, the norms I ingested as truth, and the lack of racial consciousness I had until my late 20's. My late blooming of understanding led me to an exhaustive search for answers. In my quest, I found a solution to this oppressive pattern- the decolonization of education, a dismantling of the current power structure. If teachers are taught this at the undergraduate level, I believe we will have a more equitable educational system.

Keywords: colonization, decolonialization of education, coloniality of power, testimony, racism

Resumen: La educación está fuertemente influenciada por la colonización del mundo occidental. Este artículo habla sobre el contexto histórico de la colonización alrededor del mundo y subraya la creación de una estructura de poder actual que categoriza a las personas ya sea como superiores ó inferiores en base a la raza. La continuación de estos problemas sistémicos es lo que Anibal Quijano denomina colonialidad del poder, la cual ha causado una aceptación inconsciente tanto del opresor como del oprimido. Esto se infiltra en cada aspecto de la educación: los estudiantes, el curriculum, el financiamiento y la política educativa. Esto ocasiona que los docentes eduquen a generaciones futuras sin un conocimiento profundo de quienes son ellos, en qué creen y el efecto que ello tiene en su docencia. En este artículo comparto mis experiencias explicando cómo estos fenómenos han impactado mi vida, cómo me veo a mí misma en mi crecimiento como persona, las normas que

²²² Fourth Grade Teacher, West Chester Area School District. Graduate student, M.S. in Transformative Education and Social Change, West Chester University of Pennsylvania.

he internalizado como propias y la falta de concientización racial que tuve hasta el final de mi segunda década de vida. Mi tardío florecimiento de entendimiento me llevó a una exhaustiva búsqueda por respuestas. En mi búsqueda encontré una solución a este patrón de opresión: la decolonización de la educación, el desmantelamiento de la estructura de poder actual. Si los docentes son formados en esta perspectiva, yo creo que tendríamos un sistema educativo más equitativo.

Palabras clave: colonización, dcolonización de la educación, colonialidad del poder, testimonio, racismo

Résumé : L'éducation est fortement influencée par la colonisation du monde occidental. Cet article aborde le contexte historique de la colonisation dans le monde et met en évidence la création de la structure de pouvoir actuelle, classant les gens comme supérieurs ou inférieurs en fonction de la race. La poursuite de ces problèmes systémiques est, ce que Aníbal Quijano appelle, la colonisation du pouvoir, et a provoqué une acceptation subconsciente de la part des opprimés et des oppresseurs. Cette acceptance s'infiltré dans tous les aspects de l'éducation - étudiants, enseignants, programme d'études, financement et politique. Bien que les enseignants soient considérés comme des agents de changement de l'éducation, on ne leur apprend pas vraiment comment transformer le système actuel. Ils ne sont pas mis au défi de remettre en question la colonisation de l'impact du pouvoir sur l'éducation. Ce manque amène les enseignants à éduquer la prochaine génération sans une compréhension profonde de qui ils sont, de ce qu'ils croient et des effets sur leurs pratiques d'enseignement. Je partagerai mes expériences, en expliquant comment ces conditions a eu un impact sur ma vie, comment je me considérais en grandissant, les normes que j'ai ingérées comme la vérité et le manque de conscience raciale que j'avais jusqu'à la fin de la vingtaine. Ma compréhension tardive m'a conduit à une recherche exhaustive de réponses. Dans ma quête, j'ai trouvé une solution à ce schéma oppressif - la décolonisation de l'éducation, un démantèlement de la structure actuelle du pouvoir. Si les enseignants apprennent comment le faire au premier cycle, je crois que nous aurons un système éducatif plus équitable.

Mots clés : colonisation, décolonisation de l'éducation, colonisation du pouvoir, témoignage, racisme

Resumo: A educação é altamente influenciada pela colonização realizada pelo Mundo Oriental. Este artigo aborda o contexto histórico da colonização ao redor do mundo e enfatiza a criação da estrutura atual de poder, categorizando pessoas como superiores ou inferiores – baseado na raça. A continuação deste problema sistêmico é, o que Aníbal Quijano chama, de colonialidade do poder, e tem causado uma aceitação subconsciente do oprimido pelo opressor. Isto percola dentre cada aspecto da educação dos estudantes, dos professores, do currículo, do financiamento e da política. Ainda que considerados agentes de mudança, os professores não são adequadamente ensinados a transformar o sistema atual. Eles não são desafiados a questionar o impacto da colonialidade do poder na educação. Isto ocasiona o ensino das novas gerações, pelos professores, sem um entendimento profundo do que eles são, no que eles acreditam, e os efeitos destes aspectos nas suas práticas de ensino. Eu irei compartilhar minhas experiências, explicando como isto impactou minha vida, como eu me vi durante meu crescimento, as normas que eu ingeri como verdade, e a falta de consciência racial que eu tinha até quase completar meus 30 anos. O florescimento tardio deste meu entendimento levou-me à uma exaustiva busca por respostas. No meu caso, eu encontrei uma solução para este padrão opressivo: a descolonização da educação, uma desmontagem da estrutura atual de poder. Se professores fossem ensinados sobre isto durante sua formação, eu acredito que nós teríamos um sistema educacional mais equitativo.

Palavras chave: colonização, descolonização da educação, colonialidade do poder, testemunho, racismo

Introduction

Take a moment and think back to your first memories of school. Maybe they were kindergarten, maybe later. Maybe they are filled with laughter and happiness. Maybe they are the memories you don't like to think about, because it's too painful. But most likely, as is with almost every aspect of life, there is a mixture of the two. As a black woman, my educational path has not been easy. It has been challenging and race has always played a part, larger than I might have wanted to at times, but nonetheless, it is inescapable. It has been my driving factor to becoming a transformative teacher.

I believe that understanding how our experiences shape us; help us to become more self-actualized, successful people. This is my journey. These are the memories of my life throughout my years of education. Each experience led me to where I am right now- a teacher ready to embark on my *fourth* year teaching *fourth* grade. An educator passionate about racial equity and a firm believer that decolonization of education is the way to achieve it.

I will begin with explaining the role of coloniality of power and the effect it has had on the world, as well as the educational system. Then, I will use the decolonial theoretical framework as a beacon of hope, and a road map to a more equitable future in education. Lastly, I will analyze the influence coloniality of power has had on my life and shed light on how my story reflects the continuum of colonialism in education today. My hope is that as you read about my experiences, it causes you to reflect on your own, and wonder how you arrived at this space- right here, right now. No matter what role you play in the educational field, it is important to understand your story, because understanding it affects how you show up in other people's stories.

The Blinding Oppression of Coloniality of Power

“Oppressive reality absorbs those within it and thereby submerge human beings' consciousness” (Freire, 1970:25). When people are oppressed for so long, they become unaware and unable to fight against the dominating behavior. The oppressor thrives on this and is able to dish out more manipulation to the point of normalcy. This normalization of maltreatment can be explained by what Quijano calls, coloniality of power:

America was constituted as the first space/time of a new model of power of global vocation, and both in this way and by it became the first identity of modernity. Two historical processes associated in the production of that space/time converged and established the two fundamental axes of the new model of power. One was the codification of the differences between conquerors and conquered in the idea of “race,” a supposedly different biological structure that placed some in a natural situation of inferiority to the others... The other process was the constitution of a new structure of control of labor and its resources and products. This new structure was an articulation of all historically known previous structures of control of labor, slavery, serfdom, small independent commodity production and reciprocity, together around and upon the basis of capital and the world market (Quijano, 2000: 533-534)

Here is specific evidence that race was socially constructed for the purpose of economic gain. Those in the “inferior” race were subjected to slavery and other forms of abuse for the sake of free labor. This idea that some were superior and others inferior was the way in which capitalism could take its hold on America. Here, in the year 2020, racism still exists. This deeply indoctrinated belief has remained over generations. This current power structure is one that has seeped into the psyche of those deemed as “less than” as well as those portrayed as “better than”.

It is in the best interest of the oppressor to keep the oppressed from noticing what is happening in order to retain the current power structure. This underlying goal to uphold the Eurocentric superiority can be found in every aspect of life. One particular way in which this oppression has fogged so many minds, is the inequity of education, and the lack of diversity in teaching staff. Vasallo points out:

Feistritzer (2011) reported that in 2011, 84 percent of teachers were white and 85 percent were female. Although the socioeconomic class background was not part of the demographic report, teachers are generally believed to come from middle-class backgrounds (2017: 25).

Virtually one group of people is in charge of the education for all different cultures and ethnicities that walk through the classroom doors. Every person walking this earth has implicit biases and prejudices. So the question therein lies, if there is almost one single perspective in various schools, does this effect teaching practices? Does this influence the material deemed important and that which can be skipped over? Does this determine the narratives that are discussed in the classroom? If the majority of teachers can find themselves in the textbook, do they take much time looking elsewhere to ensure each child is reflected in content? Do they understand the importance of prioritizing this?

Teachers learn how to prioritize in their undergraduate teaching preparation program. They are explicitly taught the components of a proficient lesson plan. Differentiation, meeting the needs of all learners, is drilled into their heads. But, is race a component of differentiation? Is race defined as a social construct in teacher preparation programs? If not, then what type of unchecked baggage are teachers bringing into the classroom?

How does a teacher, who has not learned the historical context of race, perceive their students of color? All of their beliefs and values permeate into every aspect of the classroom environment. These are their norms, and left unquestioned, they will prevail. Takacs shares what norms are:

‘Norms’ are called norms for a reason. You have to first be aware that your positionality might bias your epistemology before you can conceive of a more equitable world, before you can listen to understand, before you can admit other voices and other ways of knowing the world around you. And you have no choice but to continuously examine these connections if you want a fair, pluralistic society and an enlightened, expansive view of the planet around you—and this should be a major part of what education is about (2003: 36).

Sadly, this is not a part of what prospective teachers know education to be. When addressing the word “differentiation” in my undergraduate classes, the conversation usually encompassed types of intelligences and learning styles, not race and culture. Based on my personal experience, and those of teacher colleagues, a majority of preservice teachers are not asked to reflect upon their belief system and values.

Teachers are not challenged to look at their position in the world- the privilege & power they have (or lack thereof). I wonder, why is this not a part of our preparation for the classroom? Why are we, the people in charge of helping students become who they are supposed to be, not asked to figure out our place in the world?

Historical Context: Colonization of Education

I believe that this lack of understanding and acknowledgement of self is intentional. Allowing teachers to educate the next generation without their own privilege, experiences, and thoughts checked, upholds the current power structure of coloniality. Glazing over curriculum and standards with a blind eye toward covert racism has the potential for teachers to continue this pattern repeatedly. I believe that not knowing the past ensures that we will repeat it. Therefore, it is only right to reflect on the historical context of colonization and how it has influenced our educational system.

Carlisle Indian School

The origins of this current power structure in America began with Christopher Columbus' first voyage here. Although he is celebrated and was given a national holiday, to indigenous people he signifies the ending of life as they knew it. His "discovery" opened the door to European settlers flooding in and beginning the process of colonialism, the economic exploitation of America by Europeans (Fregoso Bailón & De Lissovoy, 2018).

First, colonists came in and settled on the newfound soil. They began to form bonds with Native Americans, learning about the natural resources of the land. After which, they began to sell these new materials to Europeans. Next, settlers began to cause war and dissension in order to gain authority over Native American tribes. Once this power was established, they could gain the control over America they wanted. Lastly, with domination solidified, they manipulated education so that future generations would believe in and uphold this Eurocentric power structure (Fregoso Bailón & De Lissovoy, 2018). An example of how Europeans did this is the Carlisle Indian School.

Richard Pratt was a lieutenant in the Civil War who believed, and fought for, the sanctity of America. His duty was to spend a considerable time, more than most, with Native Americans. Pratt had to take captives across state lines and make sure they behaved well and did not flee. He noticed that treating them fairly, they never rebelled. According to Malmsheimer (1985), this interaction led Pratt to believe that if a few Native Americans could learn how to be civilized, they all could. He thought that instead of trying to enact genocide upon a whole nation- he could change their thinking to line up with Eurocentric values through education. This inspired the opening of the Carlisle Indian School in 1879 in Carlisle, Pennsylvania.

Richard Pratt had a clear goal for the students that enrolled in this school. He wanted to assimilate Native American boys and girls into the American way. Pratt often said, "The Indian must die as an Indian and live as a man" (Malmsheimer, 1985: 55). He never planned for the school to be open forever, because Pratt believed- if they taught the students right- the new way of living would be ingrained in their minds and passed down from generation to generation. His goal was assimilation.

The process began very quickly. As soon as they arrived at the school, *before* pictures were taken as a way to show the world what "barbarians" they were when they entered. (Later, they would compare it to *after* pictures, demonstrating the "upstanding citizens" they transformed into once they graduated). Then, they

eradicated any external proof of their Native American identity. Their clothes were destroyed and replaced with army attire. Their long, beautiful hair was cut to the tops of their ears. Their names were changed. They could only speak English. As Standing Bear put it, "I felt that I was no more Indian, but would be an imitation of a white man." (Malmsheimer, 1985: 58).

In the beginning stages of developing this school, Richard Pratt had a lot of convincing to do to his colleagues. Many people believed that Native Americans were unable to be civilized. The aforementioned before and after pictures were displayed at various conferences as his selling point- as a way to get people to invest in his school. It seemed to have a positive effect. Malmsheimer quotes an article in a local newspaper from this time period :

...as dirty a crowd as one would wish to see. They were half clad, some with only a blanket, dirty, greasy, and all wore a scared look. If all the people who observed them in this condition and could only see them after they go through the 'civilizing process' at school all prejudice, if any exists, among Indian schools would vanish. It is wonderful the transformation that is made. Take the filthy children and after being... scrubbed, hair cut and clad in clean garments, no one would recognize them as the same beings. Those children are the sons and daughters of Indians who were a short time ago waging war against the whites (1985: 64)

Pratt formulated a strategic plan to choose which Native Americans would become students at Carlisle. Children from the "most troublesome tribes" (Morton, 1962, p.68) were selected in order to gain an advantage over the Native Americans who were most likely to resist change. Pratt also believed students would have a considerable amount of influence on their tribes once they graduated, or in other terms, had properly assimilated.

Once students were chosen from various tribes, they were separated from anyone who spoke their language. This eliminated any opportunity for Native American children to find solace in each other. They were torn away from their families, then anyone else whom they grew up with. This intentional separation forced students into learning English to communicate with one another. Not only did they use separation, the teachers at the school would hit or spank any child not speaking English (Adams, 1995). Richard Pratt also gave out awards to students that consistently spoke English, commending publicly all children who obeyed the rules-reinforcing compliance. This brought upon positive results for Carlisle. Here is a letter to Pratt, from a student apologizing for speaking her native language:

Dear Sir Capt. Pratt: I write this letter with much sorrow to tell you that I have spoken one Indian word. I will tell you how it happened: yesterday evening in the dining-hall Alice Wynn talked to me in Sioux, and before I knew what I was saying I found that I had spoken one word, and I felt so sorry that I could not eat my supper, and I could not forget that Indian word, and while I was sitting at the table the tears rolled down my cheeks. I tried very hard to speak only English. - Nellie Robertson (Adams, 1995:141).

This is an example of how Native American children were conditioned to abandon whom they were at their core, in order to gain acceptance. They had to strip away their identity in order to fit into the "civilized" one.

Another tactic used to assimilate the native children was to create a historical narrative that would paint their families, traditions, and values as “savage”. Take, for example, this excerpt from one of Carlisle’s history books:

While the tribes differed from one another, all the Indians were in some points alike. They were brave, but they were treacherous. They never forgave an injury. They could bear hunger and torture in silence, but they were cruel in the treatment of their captives. They were a silent race, but often in their councils some of their number would be very eloquent. (Adams, 1995:147).

This portrays Native Americans as having noble qualities but being inherently savage. The Carlisle Indian School would be the savior from their evil nature and turn them into civilized citizens. Thus, any punishment that Native Americans suffered from colonists was only for their best interest, in order to make a true man out of them. These are the lies that Native American children were given to eat, swallow, and regurgitate.

This is an example of the role colonization had on the foundations of our nation. The most significant thing to take away from this time in history is that cultures and values that differed from the typical Eurocentric view would not be accepted or even tolerated. This shows colonists had a clear understanding of education’s power to change a group’s mindset. All that is needed is a stripping away of self, which leads to a belief that who you were told to be cannot be acceptable. You must get in line with the principles of this culture in order to be successful.

This example of coloniality of power is overt, calculated, and uninhibited. Since these horrendous experiences no longer occur, Americans can delude themselves into believing that colonization no longer has an effect on the world. That is not the case. This process is ongoing. It is important to keep this practice in mind as current educational policies and procedures are introduced. There is an underlying goal to uphold the Eurocentric superiority, and it is pertinent that educators stay on the lookout for this.

Privatization

Take, for example, Milton Friedman, an infamous American economist. He believed in neoliberalism and advocated for a change in the education system. Friedman deemed the government had entirely too much power. In order for citizens to have more freedom, education needed to be privatized. Although his thinking earned him the Nobel Prize in Economic Sciences in 1976, I strongly believe Friedman’s efforts were not for the good of all people. I surmise his “student choice” campaign’s underlying goal was to give a better education to wealthy people, at the expense of proper education for poor students.

Let us use the effects of privatization in Chile as a case in point. In 1973, this country’s government changed under the rule of Dictator Augusto Pinochet. His leadership suffocated the strength of public schools and gave room for privatization to weasel its way into the system. Families were able to make a choice of whether to keep their students in public schools, or to send them to private institutions. This resulted in fifty percent of Chilean children attending a private school. Once these students left, so did funding that provided free, sufficient education for all children. Now, half the educational budget was taken from the public school and outsourced to private institutions (Elmore & Simone, 2015). This demonstrates that privatization and student choice do not promote equality, but actually keep those in

power at a greater advantage. Poor students are left behind with less-than adequate education.

How does this uphold the current power structure of coloniality? Looking at statistics, there is a clear trend of who is more likely to live in poverty. “In the United States, 39 percent of African-American children and adolescents and 33 percent of Latino children and adolescents are living in poverty” (US Census Bureau, 2014). This is double the rate of whites who are in poverty. Race plays a pivotal role in socio economics. But what exactly is race? It is a social construct created by the Western world in order to keep Eurocentrism as the dominant culture. Quijano states that “when we look in our Eurocentric mirror, the image that we see is not just composite, but also necessarily partial and distorted” (2018:556). Racism keeps the current structure in place.

Racism legitimizes the belief that the Western way is the best way. All other lifestyles and belief systems are devalued and trivialized. Racism has certainly left its mark on education. In America, up until the mid-1900’s, segregation was considered a fair and valid practice. In 1954, *Brown v. Board* changed that. The goal of this legislation was to eradicate *de jure* segregation, which was more common in the South where discrimination could be pinpointed and terminated. Unfortunately, the North was operating in a more *de facto* manner. They had sly and subtle methods such as zoning regulations, gerrymandering, building schools next to all black projects, along with refusing to hire black teachers (Patterson, 2001). This was (and still is) harder to fight. Therefore, although this legislation was passed over 50 years ago, there are still immense implications of the racial disparities in education. “More than half of the nation’s schoolchildren are in racially concentrated districts, where over 75 percent of students are either white or nonwhite.” (New York Times, 2019).

This does not only happen in America, but there are examples of this type of segregation across the world. Take, for example, South Africa. Just as America has an abhorrent past of racism, so does this country. The Dutch are responsible for the colonization that took place in South Africa in the 1600’s. In 1948, the colonizers had full control and enacted laws, much like Jim Crow, upon the South African people. This apartheid was legalization of the separateness based on race (Clark & Worger, 2016). Much like civil rights activists, people in South Africa protested against this discrimination until they received the change they sought.

In 1946, Act 108 declared that all forms of racial prejudice in educational institutions would cease. Although this felt like a victory, true change did not occur. Many covert policies kept the colonization system in place. For example, most white families spoke Afrikaans, and a majority of blacks spoke Zulu. Many prestigious schools required that any child admitted must speak Afrikaans (Ntoshe, 2009). Because the word “race” is not explicitly used, no laws are being broken, and segregation can continue as usual. Other inconspicuous segregation practices were zoning policies, busing, and fees, which were too high for lower class South Africans. (Ntoshe, 2009).

This is an example of how laws are no match for the ingrained, indoctrinated Eurocentric belief system in our nation. Instead of eradicating the current disparities in education, these laws do the opposite. “It recreates and implicitly promotes the continued segregation of schools” (Ntoshe, 2009:100). These examples can give educators, and families, a feeling of hopelessness. However, there has to be a way to right these wrongs. There must be a road map for future educators to deconstruct the current power structure.

The Solution: Decolonization

A solution to the inequitable education dilemma is decolonization. This theory recognizes the power of the Western world. It points out two groups colonization creates- those who are superior and inferior. It acknowledges that the education students receive comes from one perspective that withholds these beliefs as truth. It interprets the danger of this one perspective. In a Technology, Entertainment, and Design (TED) Talk, Ngozie shares the single story danger:

That is how you create a single story. Show a people as one thing over and over again and that is what they become. It is impossible to talk about the single story without talking about power... How they are told, who tells them, when they are told, how many stories are told, are really dependent on power. Power is not only the ability to tell the story of a person but to make it the definitive story of that person... Start the story with the arrows of the Native Americans and not the arrival of the British and you have an entirely different story (2009).

In order to obtain this different story, there must be an action mindset for change. There is a solution. Insurgent curriculum “suggests a proactive protagonism of creation, construction, and intervention” (Fregoso Bailón & De Lissovoy, 2018). The proactive nature includes bringing other perspectives of history to the table.

It is difficult to find examples of this in progress because decolonization is “moving towards a different and tangible place, somewhere out there, where no one has really ever been” (Sium, et al, 2012:11). However, a few brave soldiers are trying their best to implement decolonization. Pete, et al. (2013), are putting decolonization into practice, just using a different name- “indigenizing curriculum.” The authors of this practice are indigenous people who have conducted qualitative research within their communities, to share an accurate narrative from a perspective that is absent from textbooks. These first-hand accounts allow students to open up their minds to what colonization has done to our world. Pete, et al. give us hope for the future. Work is happening, and change is occurring.

It is my personal goal to find ways to infiltrate the current system and decolonize education, specifically at the undergraduate level. I believe that teaching future educators how to decolonize curriculum before they have their own classroom will drastically increase the likelihood of true change. In order to do this effectively, I think it is pertinent that these future teachers first look within themselves to see how their experiences have shaped them. In the next section, I will model this by reflecting on my experiences. Later on, I will analyze how these moments are evidence of the role coloniality still has in our educational system.

Racial Identity

The first few years of my life, I went to public school in the city of Coatesville, Pennsylvania, United States. I fondly remember my kindergarten teacher, a kind black woman who I believed truly cared for me. I loved going to school- it was my happy place. It was my escape from the sadness of home, as my father was fighting lung cancer, changing in appearance and vigor every day. After he lost a five- month battle with this disease, school continued to be my solace. So much was changing, and yet I could depend on consistency with Ms. Jenkins. Her warm smile, her loving- yet stern demeanor. It made me want to come to school every single day and be the best I could be.

Two years later, in second grade, my school experience drastically changed. My mother, now raising my 5-year-old sister and me alone, decided that a private Christian school would be beneficial. A strong woman of faith, she wanted to add a layer of protection from the world, and have a place that could instill Christian values within us. The two schools could not have been more different. Now I had about 15 other students in my class, unlike the almost 30-student class size at public school. Along with those changes, now I was the only black girl. I went from one of many, to the only one. No one else looked like me.

I learned to adjust and was comfortable being the only black girl. I was smart and I stood out. I felt one-of-a-kind. I felt unique. Teachers saw something special in me and I thrived in that environment. Then in 5th grade, a new girl arrived. Her name was Raven. She was a black girl. At first, I was excited about the prospect of having someone else that looked like me. However, that excitement quickly transformed to something gray and foreign. I could not put this feeling into words. I noticed how the other girls interacted with her, how cool she seemed to everyone. I also recognized her intellect. She was very smart, and I could not shake the feeling that the comfortable world I was in, was now changing.

My attitude began to shift. I started to goof off and put forth less effort into my work. A few months after her arrival, our teacher gave us time to study for an upcoming test. A classmate was quizzing me. As she asked me the answers to questions, I feigned ignorance. I said that I did not know the correct answer, even though I did. I laughed and made funny noises instead of answering. I even said aloud, in earshot of my teacher, that I had not studied. This was completely atypical behavior, and my teacher noticed.

Mr. Kramer, my fifth grade teacher, asked me to come out in the hallway with him. To me, that automatically meant I was in trouble. I figured he would sternly tell me that I needed to study and not be so disruptive to the class. However, something very different happened. I slowly walked out into the hallway in trepidation of the punishment I would receive. He looked at me with a serious disposition. Instead of reprimanding me, he had figured me out. He said to me with complete certainty, “you are intimidated by her. You’re just as smart as her, you just have to try.”

I did not have the words to explain, but Mr. Kramer gave them to me. At the age of eleven, I had enough racial consciousness to understand Raven’s presence threatened my own. She stole my oxygen. She crowded my space. I truly believed that this place was not big enough for the both of us.

How, at the age of 11, did I realize this power structure? How did I determine that Raven and I were inferior because of our skin? Why did I believe there could not possibly be two brilliant black girls in one space? Because, even at the age of 11, I knew what the definition of race was. I certainly could not put it as eloquently, but this is what it was to me: “A system of advantage based on race” (Tatum, 2017: 87). As much as we like to believe that children do not notice color, studies show that children as young as three years old notice racial differences (Tatum, 2017). I was no exception to that rule. It showed up in television, at restaurants, on vacations, in the grocery store. All those interactions led me to believe that I was at a disadvantage because of the color of my skin.

My understanding of race’s social construct distorted the way I saw Raven and I. If black skin meant we were disadvantaged and less than, then a smart black girl was an anomaly. If Raven was (by my observations), smarter than me, then *she* was the diamond in the rough. In my recognition of this, I chose not to compete. I accepted my skewed perceptions and allowed her to be the unique, smart, black girl. I would

diminish myself and be the goofball who didn't care about school. These were not conscious thoughts, but subconscious internalizations that profoundly changed my behavior.

My white male teacher did something very empowering for me. He pointed out what I could not put into words. He did not ignore my behavior. He did not try to pass it off as something else. He knew the power structure of race. He knew the battle I was fighting in my mind. That day, I walked away with a new sense of pride. Mr. Kramer made me believe that who she was did not take away from me. We were individuals. I did not have to shrink myself in order to make room for the both of us. Mr. Kramer actually gave me more space, more oxygen, to be my true authentic self. It is something I have never forgotten and has largely shaped the view I have of myself.

Hegemonic Assumptions

With that invaluable lesson tucked away in my treasure chest of memories, I was off to a completely new educational environment- public school. My mother noticed the lack of diversity at the private school and wanted me to grow up with kids who looked like me. Therefore, in 6th grade, I made the drastic transition back to the rough terrain of public school.

I definitely experienced culture shock (I would even come home crying because kids were cursing), but I got used to it all. I especially loved seeing familiar faces every single day. Friends that I grew up with would greet me in the hallways and show me the ropes of public middle school. I loved the new atmosphere. I loved feeling like one of many. I had my people. I was safe.

Unfortunately, I did not see as many familiar faces in my higher-level classes. Yes, there were definitely a few friends here and there, but mostly, I was surrounded by whiteness. It did not bother me, though. I was used to this environment. My private school experience prepared me to be comfortable with being the minority. Besides, it was not so bad when I would sit with friends in the cafeteria and joke around in the hallway. I could maneuver between both worlds, so life was sweet.

But I was about to experience something that would shake that sense of security. In my classes, students began calling me a monkey. I hated it and tried my best to stand up for myself and tell them to stop. Most of them did, except for Lisa. She called me a monkey every day for what felt like forever. This name-calling was more than the average bullying. It carried a considerable weight to me, because it had a racially charged connotation. In the past, blacks were called monkeys as a racial slur that dehumanized and portrayed them as animalistic.

I hated being called this name, and no matter how I said it, Lisa would not stop. One day, in social studies class, she whispered it in my ear, and I had had enough. I screamed, "STOP!" This jolted Ms. Green's attention, and I was immediately sent out to the hallway. I could tell from her body language that she was very angry. But I knew I just had to state my case and all this would be settled. I tried to explain myself, but Ms. Green shut me down. She told me she did not care and refused to allow me back into the classroom. So outside in the hallway, I cried a waterfall of tears all alone. I was hyperventilating. I could not catch my breath. I was not heard. I was not believed. It did not matter what brought me to this boiling point. It did not matter how many times Lisa called me a monkey. I acted out and I, alone, received punishment.

That is until mama bear stepped in. When I came home with tears in my eyes, she called the school and advocated for me. She spoke with the principal, gave her a history lesson, and demanded this white girl be punished for her behavior. As a

result, Lisa was given one day of ISS (In School Suspension). After her single day in solitude, she walked up to me in the hallway, and without saying a word, handed me a crumpled-up note that said: “Sorry for calling you a monkey.”

Holding that crumpled up slip of paper in my hand, I felt my worth was tucked inside of there- battered, small, and not valuable. That experience taught me, *you might be here, but you do not belong. We see your differences- you are not the same as us.* This message stuck with me and I carried it as truth for many years to come.

I assumed that this was the way the world worked and that the best way to be successful was to fall in line. “Hegemonic assumptions are those that we think are in our own best interests but that have actually been designed by more powerful others to work against us in the long term.” (Brookfield, 1995:14). The system was designed to be a glass ceiling. I believed I could do anything, and as long as I did not offend or step into any of my white peers’ space, I could firmly hold tight to that belief. However, as soon as I caused any discomfort, my body was catapulted at that ceiling, leaving a bruise that would cause internal damage. An injury that I would not, and could not, forget. This was my true place. I had a seat in the honors classes, but I was to sit still, not make noise, and go unnoticed. I was to be happy to just have the ability to be here- nothing more, nothing less.

College Graduation

I did my best at playing the role of the black girl that did not cause too much attention but could keep her spot at the table. This pain stayed with me throughout the rest of my time in high school and lingered throughout college. I chose a career in elementary education, ready to make a difference in the lives of the children I would teach. Once again, I was inundated with professors and fellow students who looked nothing like me. Here I was, a black dot in a sea of white. This was my reality, though. This was my norm. I was now completely comfortable in white spaces. I went through my four years of college unbothered by the lack of representation. I was concerned about keeping a high-grade point average and getting resume boosters so I could teach at the school of my dreams.

Then the day had finally come- graduation day. With my cap and gown donned, here I was, ready for the next part of my life. The Dean of Education called my name and I proudly walked across the stage with my diploma. However, as I made my way back to my seat, I noticed something unusual. Almost my whole graduating class was white. There were only a handful of other black prospective teachers that I could see. *How could this be? I pondered. Where were all the black teachers?*

It was as if something in my conscious awoken and I could not put it back to rest. I looked back at my childhood, and realized I only had four black teachers my K-12 experience and one black professor in college. How did this become my norm? How was I just now, questioning this reality? Something had sparked in me that could not be dimmed. I needed the answer to the question. *Where are all the black teachers?*

The answer to this question is what led me to this place in my life. It compelled me to research the lack of diversity in education. The black prospective teachers were stifled, quieted, and prompted to find other avenues of success after the *Brown v. Board* legislation was passed. The homogeneity of the teaching staff was purposeful in keeping the power structure permanent. I looked deeply into the current makeup of our educational system. It was through this research that I stumbled upon coloniality of power and analyzed its significance throughout my life story. Coloniality of power made me believe, in fifth grade, that I was inferior. The social constructs defining race caused me to internalize that being intelligent was not

usually in my genetic makeup, and there was no way two black girls could be similar in this way. I realized that my horrible experiences in middle school, being called a monkey, were racist comments that made me feel less than based upon Eurocentric standards of beauty. Coming to my awakening of the lack of African American teachers the day I graduated college, is further evidence that coloniality of power was ingrained and normal. The lack of questioning is an example of my blindness to oppression.

My story signifies the stronghold colonialism still has on education. These experiences shaped who I became and how I viewed myself. If I had teachers who were trained in decolonization practices, I wonder how my story would be different today. I imagine the pride I would have in my culture if black narratives were constantly added to the curriculum. This curiosity drives me to empower teachers to find ways to add these practices to their classroom now.

Conclusion

In conclusion, I have discussed the role that colonization and coloniality of power have taken in our lives, society, and educational system. Next, I delved deeply into the historical context of racism in the United States, and how education was used to assimilate all other cultures into a Eurocentric way of living. This act meant the purposeful removal and omitting of all stories, ways of thinking and learning, that did not match up with the superior ideals. Then, I offered an operationalization of decolonization at the undergraduate level as the solution. Lastly, I shared my story, illustrating how colonialism is still alive. However, just because coloniality of power is thriving, the decolonial turn *can* occur.

The time is now to change the role coloniality of power has had on our educational system. In order for teachers to be prepared to deconstruct the current colonized education system, they first, must be encouraged and empowered to understand their place in the world. They need to discover how their racial experiences created them to be who they currently are. Next, they must be introduced to decolonization practices at the undergraduate level. This work cannot, and should not, be left to minority educators who take the time to research and share their ancestor's narratives. All future teachers should receive explicit instruction to identify when only one perspective is present. They should be knowledgeable about how to retrieve other narratives for their students. They should learn how to identify the role of Eurocentrism in education (textbooks, curriculum, teaching staff, etc.). They should be willing and capable to move the stories of those usually left to the sides, front and center.

This is how we deconstruct our current system. This is how we build up a generation that no longer only finds value in Eurocentric ways of life. This is how we empower students to feel complete and whole with who they are. This is the path to equitable education.

The path starts with us. The journey begins when we are willing to go back to the beginning. Not to linger there in despair, but to understand how that formulated who we are now. The reflection of our lives will revolutionize our future selves. It is time to do the hard work of leaning in and inspecting the past for the good, the bad, and the ugly. It is time to fight for a fearless understanding of ourselves. It is time to reach a point of courageous vulnerability.

If we, as educators, continue to ignore our own stories, we will undoubtedly uphold the patterns we have learned. Taking an in-depth look at ourselves will transform our lives and the lives of the future generations we teach. The time is now to be

brave. The time is now to understand your story. The time is now to find your place in the world and fight for it to be in equal standing with everyone else.

References

- Adams, D. W. (1995). *Education For Extinction: american indians and the boarding school experience, 1875-1928*. S.l.: Univ Pr of Kansas
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass, Inc.
- Elmore, J. M. & Simone, D. M. (2015). "The neoliberal agenda for public education". In: M. Abendroth & B.J. Porfilio (Eds.), *Understanding neoliberal rule in k-12 schools* (pp. 197-220). Information Age Publishing.
- Fregoso Bailón, R.O., & De Lissovoy, N. (2018). Against coloniality: toward an epistemically insurgent curriculum. *Policy futures in education*, 17(3). 1-15.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Clark, N. L., & Worger, W. H. (2016). *South Africa: The rise and fall of apartheid*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Malmsheimer, L. M. (1985). "Imitation White Man": Images of Transformation at the Carlisle Indian School. 11 (4), 54-75. Retrieved from <https://repository.upenn.edu/svc/vol11/iss4/5>
- Meatto, K. (2019). "Still separate, still unequal: teaching about school segregation and educational inequality". *New York Times*, May
- Morton, L. (1962). "How The indians Came To Carlisle". *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*, 29(1), 53-73.
- Ntoshe, I. (2009). "A review of comparative education, history of education and educational development". *South African Review of Education*, (15-2), 85-104
- Patterson, J. T. (2001). *Brown v. Board of Education: a civil rights milestone and its troubled legacy*. New York: Oxford University Press.
- Pete, S., Schneider, B., O'Reilly, K. (2013). "Decolonizing our practice. Indigenizing our teaching". *First Nations Perspectives*. 5(1). 99-115
- Quijano, A. (2000). "Coloniality of power, eurocentrism, and latin america". *Nepantla: View from South*, 1(3), 533-574.
- Sium, A., Desai, C., Ristkes, E. (2012). « Towards the tangible unknown: decolonization and the indigenous future". *Decolonization, Indigeneity, Education, & Society*. 1(1). 1-13
- Takacs, D. (2003). "How Does Your Positionality Bias Your Epistemology?" Thought & Action 27. *The NEA Education Journal*.
- Tatum, B. (2017). *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* Revised Edition. New York, NY: Basic Books.
- TEDTalks. (2009, October 7). *The danger of a single story: Chimamanda Ngozie Adichie*. Retrieved from <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>
- U.S. Census Bureau. (2014). *U.S. poverty report*. Retrieved from <https://www.census.gov/population/projections/data/national/2014.html>
- Vassallo, S. (2017). *Critical educational psychology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.



Curriculum as narrative: crossing borders for a decolonized education

Ivor. F. Goodson²²³

University of Tallinn, Estonia

<https://orcid.org/0000-0001-6839-9490>

ivorgoodson@gmail.com

M. Inês Petrucci-Rosa²²⁴

University of Campinas, Brazil

<https://orcid.org/0000-0002-2504-614X>

inesrosa@unicamp.br

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2931>

DOI : 10.25965/trahs.2931

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: We live in a time of global crisis where social isolation is required and necessary. Nevertheless, and paradoxically, it has never been more crucial to show how cross-cultural boundaries can create meaningful educational and curricular experiences. In this article we present the life history of an indigenous teacher living in the Xingu Park in Brazil. His narrative illuminates the discussion of essential notions of pre-configured curriculum, curriculum as narrative, 'tribal learning' and differentiated schooling. In our conclusion we highlight the importance of a school curriculum endeavoring to embrace cross-border missions, enabling meaningful educational experiences from a decolonialized perspective.

Keywords: curriculum, pedagogy, decolonization, change theory, critical theory

Resumen: Vivimos en una época de crisis mundial donde el aislamiento social es necesario y necesario. Sin embargo, y paradójicamente, nunca ha sido más crucial mostrar cómo las fronteras transculturales pueden crear experiencias educativas y curriculares significativas. En este artículo presentamos la historia de vida de un maestro indígena que vive en el Parque Xingu en Brasil. Su narrativa ilumina la discusión de las nociones esenciales de currículo preconfigurado, currículo como narrativa, "aprendizaje tribal" y escolarización diferenciada. En nuestra conclusión, destacamos la importancia de un plan de estudios escolar que se esfuerce por acoger misiones transfronterizas, permitiendo experiencias educativas significativas desde una perspectiva descolonializada.

Palabras clave: currículo, pedagogía, descolonización, teoría del cambio, teoría crítica

Résumé : Nous vivons à une époque de crise mondiale où l'isolement social est nécessaire. Néanmoins, et paradoxalement, il n'a jamais été aussi crucial de montrer comment les frontières interculturelles peuvent créer des expériences éducatives et curriculaires significatives. Dans cet article, nous présentons l'histoire de la vie d'un

²²³ Professor of Learning Theory. International Research Professor, Senior Research Associate, Guerrand-Hermès Foundation for Peace.

²²⁴ Professor of School and Culture subject. Research Professor.

enseignant indigène vivant dans le parc Xingu au Brésil. Son récit éclaire la discussion sur les notions essentielles du programme préconfiguré, du programme en tant que récit, de « l'apprentissage tribal » et de la scolarisation différenciée. Dans notre conclusion, nous soulignons l'importance d'un programme scolaire qui s'efforce d'embrasser les missions transfrontalières, permettant des expériences éducatives significatives dans une perspective décolonisée.

Mots clés : curriculum, pédagogie, décolonisation, théorie du changement, théorie critique

Resumo: Vivemos em uma época de crise global em que o isolamento social é obrigatório e necessário. No entanto, e paradoxalmente, nunca foi tão importante mostrar como as fronteiras interculturais podem criar experiências educacionais e curriculares significativas. Neste artigo, apresentamos a história de vida de uma professora indígena que vive no Parque do Xingu no Brasil. Sua narrativa ilumina a discussão de noções essenciais de currículo pré-configurado, currículo como narrativa, 'aprendizagem tribal' e escolaridade diferenciada. Em nossa conclusão, destacamos a importância de um currículo escolar que se esforce para abraçar as missões transfronteiriças, possibilitando experiências educacionais significativas a partir de uma perspectiva descolonizada.

Palavras chave: currículo, pedagogia, descolonização, teoria da mudança, teoria critical

Preliminary remarks

We live in unusual and unimaginable times for most of the world's population. Socially isolated due to the health crisis caused by the Covid-19 pandemic we are also geographically immobilized, inside our borders, our homes and our walls. Despite this dramatic scenery, never was it so crucial to consider that education must cross borders.

In this way, Goodson and Schostak propose the concept of prefigurative and narrative curricula as an educational process based on solidarity, compassion and collective agreements. It becomes essential now to re-learn how to work together, to share ideas, and work together to create resources that feed all our purposes and not just the purposes of a wealthy ownership class. Children, young people and teachers need to see how social organizations are the building blocks of government - it acts according to the expressed interests of all. In doing all of this we need to re-learn how to have a free and equal voice with others. (I. Goodson and J. Schostak, 2020).

For the purpose of re-learning common ways of social and cultural existence, the experience of crossing borders is meaningful and is vivid with a range of potentialities. In this paper we discuss this sense of crossing borders as a precondition of a decolonized education and how it can result in a decolonized curriculum.

What does border crossing mean in the context of curricular policies?

Crossing borders, in various ways, provides a very informed pedagogical stance on where we have come from and it is a conscious evaluation of who we will become and what that means. However, it raises these questions: what defines our loyalties and understandings of the world? How can we remain faithful to prior loyalty on this journey? How do we maintain a faithfulness to principles that are precious to us? What are the costs and benefits of crossing borders?

It is a mistake to think that this is a one-way street, or that it is only a matter of loss, because it is also in a sense an escape to better things and this should not be denied. So, there are two sides to this formal social mobility. On the one hand someone loses something, on the other hand, without a doubt they want to do this. There is a part of everyone that wants to embrace new realities. So, it would be wrong to consider the trip as harmful. The real question is: how, in a way, are we able to cling to what is learnt in our minds and utilize this whilst working and travelling?

In this context there are two kinds of boundaries at stake here. One of them is the difference between local and cosmopolitan references. Some people travel away from their local environment and develop cosmopolitan knowledge. Becoming cosmopolitan means bringing a different, more stratified view of what it is to be local. Alongside this is the difference between living a life and being able to theorize our life understanding of experiences. Thus, the crossing of boundaries between the local and the cosmopolitan (or the intersections between a life lived experientially and a theorized life) are the primary duties of border crossings that teachers need to think about. Teachers especially, embark on this journey with students because, when considering the nature of school knowledge, they try to encourage students to have a more abstract, decontextualized knowledge.

They ask students to embark on a journey that should involve intellectual boundaries crossings, a basic knowledge rooted in the 'local' and also knowledge that is more generic and theoretical. So, these kinds of trips are precisely the intellectual journeys that the student will be prompted to embark on. In this sense, these intersections of borders inform deeply the pedagogy that each teacher should adopt in order to convey an original sense of the world with a more theoretical, generic, understanding. Furthermore, as Richard Sennett (2008) noted: proving the taste of knowledge is a success if it is possible to test knowledge. This statement is also true because it raises an understanding of the difference between the 'local' experienced life and the 'experienced' life - to start theorizing and understanding how it comes with gains and losses. This issue says a lot about teachers and pedagogy - about the consideration of costs and benefits for students who are making the trip that teachers ask students to make.

It is crucial to consider what teachers ask them to give up as they move or cross borders intellectually because this is a tremendous psychological journey that they undertake, and it is necessary to be sensitive to this. Moving from local knowledge to a cosmopolitan knowledge also comes with costs. It is a tricky trip to ask students to undertake. So, teachers who think this is a thing that is entirely for the good are very much mistaken. They are not aware of the kind of costs that they are asking of students and of the undoubtable benefits that they are offering. It is important to be aware of both the gains and losses - be sensitive to the culture that they are asking students to abandon, leave, extend and transcend.

The big issue with high school teachers is that if the teacher has formal knowledge expertise of the appropriate content how does this knowledge bring excellent benefits? There are also considerable costs because every school subject has specific categories of knowledge. All elements of school subjects come within a social order and often this means the displacement of some for others, within this social order. School subjects, as a category, tend to exist at a higher, abstract, decontextualized and theoretical level. This condition means that people have to give up their previous experiential knowledge before they can thrive educationally. In this context, this kind of category seems to be the most problematic issue that teachers need to think about.

The question is: to what degree do they demand too much of students of a knowledge of the school subject? What do they have to abandon, and how sensitive is the teacher is to change and local knowledge (practical, reasoned, obvious and of immediate use) for a piece of knowledge that is much more esoteric, cosmopolitan, abstract and which may or may not be of some use in this new world they are entering into? So, it is about this shift of categories that teachers have to reflect on mainly when teaching. What types of connections are possible between the 'local' perception that people have of them (the ingrained sense of identity, class, gender) and the more abstract knowledge they are being invited to achieve? A good teacher continually makes connections between the local, concrete, immediate sense that people have of themselves and the specialized knowledge. He/she regularly underpins abstract knowledge with local examples - concrete examples that have a strong resonance for people. In a way, the pedagogy of border crossings helps students to embark on these journeys.

These border crossings and knowledge shift the circumstances of the relationship between teachers and students and the relationship of teachers to their own lives. Being trapped in theoretical knowledge is not just a problem for the student - it is also a problem for the teacher. The importance of working with life histories for

teachers is that it allows the teacher to reflect on the border crossings they too have crossed.

Many teachers went through the same intersections with border crossings from the 'local', (be it providing family tutoring) to becoming professionals. They go to the University and they keep moving through a considerable range of displacements whilst crossing many borders. As they think more about their life histories, the places in which they were imprisoned and have left, they realize which borders they would like to cross over and in doing so reflect on the types of border crossings that the students are also crossing. When teachers are reflective, they come out of the imprisonment of specific knowledge and formal training. They then have both a more general sense of themselves - as a person, as a teacher, and as an expert. (Abraham, 1984). As they begin to see themselves as people with lived experiences, they become happier. They are better teachers because they are more sensitive to the way students are experiencing the world.

Goodson notes that the boundaries between abstract and concrete knowledge, between the cosmopolitan and local worlds, between classes, between cultures - these are the issues that teachers and students must deal with. Students are living 'on the borders' which is an excellent place to live within because with being 'on the borders' - anything is possible. In a sense, they can go anywhere, and anything can happen. It is a place of great possibilities for human rights, but also, of considerable human risk. Thus, the border is a place where specialization is possible (Goodson, 2007).

In other words, according to Walter Benjamin in *The Storyteller* (2007), crossing borders is also the gathering point for the sedentary craftsman and the foreigner's knowledge and it is an essential condition for developing curriculum as narrative. (Goodson, 2014). According to Benjamin: transmitting an experience is not only repeating a story, but a transmission of knowledge of lived experiences to future generations, and this is something made possible by a narrative curriculum. According to Benjamin, narratives always have a utilitarian dimension (Benjamin, 2007). The narrator can transmit the experience in a useful manner and in a more elaborate dimension. Therefore, the narrative teaches.

With current technologies, old borders are disappearing. We can write together whilst existing in different places (be it in Brazil or England) and can interweave our stories. Every notion of space is changing, and Benjamin would warn us to be aware of this since several of these borders are not related just to external spaces, but to peoples' interior selves. These are secret places where people decide their modes of judgement - where they decide who they are, who they want to be and what their identity projects are.

On the memorial to Benjamin in the small village of Portbou, Spain²²⁵, near the frontier with France, there is the following inscription: 'the historical construction concentrates on the memory of those who do not have a name' (Goodson, 2011, p. 49). An emerging question presents itself:

For whom do we produce knowledge? Traditionally, research is made *to* the people - as opposed as being made *with* the people - whom we could call the 'nameless': immigrants,

225 The memorial was created by Israeli artist Dani Karavan. It was inaugurated in 1994 as a homage to Walter Benjamin for the place of his death. More information can be retrieved at <https://walterbenjaminportbou.org/pasajes-karavan/>

homeless, women, children, among others. If we work *with* them in a permanent dialogue, then research can produce a collaborative narrative learning. Moreover, there is a group with an excellent necessity for learning - not the 'nameless' - however, those who commit violence towards the 'nameless'. The powerful are the ones who need to learn the most (Goodson, 2007: 69).

Indeed, the powerful do not need to learn how to operate power - this they already know. However, they need to learn how to exert this power compassionately. It is not possible to conceive of a world where power does not exist - this is part of the human condition. For example, in a situation of collaborative learning, the teacher holds more power in the group. Providing most people with a reasonable life and paying the weaker a decent wage are likely and executable demands which present themselves to the wealthy of the world. It would not be something absurd, to the contrary, it could cost as much as some of the spaceships produced in the United States. In other words, it would be enough to grant universal access to necessary and required food and proper education. In a world of absolute inexpression, callousness, disregard, anti-Christianism, anti-Islamism, could this happen? It has become inadmissible to notice that those who have so much are not prepared to share just a little. Compassion could be a free form of exerting a power which is usually greedy and profoundly implacable.

There are possible relationships between an ethical culture and an aesthetical education which entail these aspirations of social actions. There is a human aesthetic which allows people to get in touch with their emotions, spirits and souls, investing them with goodness. The central issue is to understand the limits set between culture, education, and teaching to the degree that they cannot approach the feelings and emotions. With these considerations, we face the challenge of developing educational and intellectual experiences which permit people to come closer to their emotions and spirits.

Teacher Kaji – Waurá: a storyteller crossing borders

Keeping to the purpose of scrutinizing the challenges and lessons from crossing borders in decolonized curriculum practices, it is vital to understand life stories in their historical and cultural settings if we are to investigate and understand individual and personal meaning-making (Goodson, 2013). As themes emerge from the detail of life history interviews it becomes clear that some life storyteller covers many of the relevant themes, whilst others may only contain evidence of a small number of themes or may cover the themes rapidly. Thematic density is a manner to characterize those life history interviews that either covers a wide range of themes or cover particular themes in profound ways. Having then identified the major themes at work in life narratives and having then begun to employ some of these themes to conceptualize historical character, a new stage of work can arise. The development of detailed personal case studies defines a portrayal of the most thematically dense life histories. The portrayal refines these general thematic analyses and presents them in the form of a detailed individual portrait of a life narrative.

In order to present aspects of Kaji Waurá 's history of life as a teacher, we are going to show his narrative portrayal drawn from an interview he did with his professor at University. Waurá is one of the 14 ethnicities who live in Xingu Park in the northern region of Brazil. His tribe is constituted of around three hundred people who live in the frontier between Amazon forest and savanna, and they are notorious

for the uniqueness of their ceramics, the graphics of their baskets, their feather art and ritual masks. Beyond this, they have a complex and fascinating myth-cosmology, in which the links between animal, things, humans and non-human beings permeate their conception of the world and are crucial for the practices of shamanism.

Kaji speaks Aruaque language and Portuguese as a second language. He was born in 1974. In 2016, he graduated in Pedagogy and then worked at a school located in the village. In his words:

I have started in the educational area because I was worried about the children. I see many children with no classes, just playing around. I have known literacy on teaching them how to read and write. I have gotten apprehensive about them. There were also other teachers in the village, but they did not worry about the children. At the time, it was the year of 1996, I started studying it, right? I have started to study. I have started to think about how to be a teacher, you know. It was my dream for me to be able to transmit knowledge to the children. As we had many stories that the ancients were telling us as a collective, you know. Then I said to myself 'Well, there are a lot of children without classes in the village. There is no literacy for them.' I have gotten anxious about them, you see. Moreover, even so, I went on studying, studying, studying. It was 1997. I did the supplementary schooling until the 8th Grade. Then the 'Tucum Project' ('Program of Indigenous Teacher Training' Mato Grosso State Government) showed up for the indigenous teachers as a possibility of educational training. Furthermore, I got interested in coming back to the village so I could participate in this training for teachers, and work in the community's classroom. It was not the community that indicated me. It was me. It was my interest in being able to work in the classroom, do you see? Because there were many children and the youth is not learning. There isn't that knowledge of literacy, that knowledge from outside, you know. So, I got worried about who is going to be able to work for the community, to help the community to write documents. We must teach the children ourselves. Then I started to participate in training courses. In 2000, I got in on the course of teacher training. I participated until 2004, and then I was hindered because I got sick. I was an in-patient at a hospital in Brasilia for two months, at the CAUB (Agro-Urban Conglomerates of Brasília). I had a water accumulation inside my lungs. It was dire. So, I stayed in the city for two months, and then I recovered myself. Meanwhile, that is why I was not able to finish the course I was doing for teaching. People finished it. It was the year 2004, right? But then I have dropped behind and started to study all over again. I had to study to pursuit knowledge. I took many of these courses, such as 'Environmental Control', 'Financial Capacitation', 'Mechanic'. I took a total of 22 courses. There was a project of teacher training called 'Raiô'. In the language of the Terena people, it means 'the youth'. For the boys, we say 'raiô', you know? There was a project of 'raiô', and I got back in. I went back to finish schooling. So, in 2010, I finished

it. Between 2000 and 2010, I was working in the classroom. I have educated six different classes of students so far, and they are working as a community health agent, at 'ASAM' (Center of Youth Support, an institution of social assistance), or as an environmentalist. They are here working. I took my college entrance examination afterwards, indigenous college entrance exam at the University of Mato Grosso. I was able to get in to study Pedagogy. I finished the graduation after five years of studying Pedagogy, I graduated in 2016, then they put me to teach high school until 2019... Well, now, I am here willing to come back to the classroom to work because there are many things that the ancients are taking away from us. Because the ancients are dying and taking that knowledge away. I consider them as a dictionary, you know? This is my story, my narrative of how I have gotten into this educational field. Because it is my interest, I have liked this work a lot, I like to transmit history, to teach the children. How do I say it? You must to talk to them, so they like your class, the history, this sort of things. You cannot work directly with literacy, to write the words or do the readings right away. You cannot. You must to work with orality first. You must to tell stories... Slowly they get used to it and then you go and show them the letters, the writings, still in block capitals. You cannot overdo it with these children. You have to be very patient with the children, that's what I tell my colleagues.

Interviewer: I want to ask you this: which knowledge does the school teach? Is it the knowledge of the village or the knowledge that comes from the textbook of MEC (Ministry of Education of Brazil) and the city's school? How does this relationship work? What are the pieces of knowledge that are worked in the school: the ones from the Waurá people or the ones the government orders to?

K.W.: Well, we work with them both. We learn along with Mathematics, Portuguese, Science, Sociology, Biology, Science, right? And then comes Indigenous Technology, Sustainable Cultural Practice, Agroecology Practice. We work these in the classroom. There is also Native Language. Do you get it? When we work with Cultural Practice, we are going to work with.... We are going to dance, to organize parties... Like it was the classroom. Where are you going to evaluate if the students are learning to dance, you know? That's a piece of knowledge. In Indigenous Technology, we teach them how to do a musical instrument, how to do basketry, arrow... Artisanal buildings... That is an indigenous technology and a subject in which you will learn how to do ceramics, baskets, a little flute which you can play like Taquara (a musical instrument made of bamboo), the big flute which you will use to teach them music. That's what it is Indigenous Technology. It's where we learn to play Taquara that is called Urá. You are going to learn to do basketry. This Indigenous Technology comes along with Mathematics. Everything involves Maths. That's also where you are going to learn to paint with your hand. Hand-painting, you know? You are going to weave with your hand and paint the weaving, you know? It's another kind of knowledge. For instance, the Chemistry we work inside the classroom is the making of salt... Do you get it? We extract salt from the plants to show the students how to get food and how the Aguapé eating works... You extract. I mean, it was extracted from water, then it was dried, burned, filtered, and then you take its soda. Then you throw it into the pot, and it becomes the salt itself. This is Chemistry for us.

Interviewer: Ok. This knowledge, this wisdom, where does it come from?

K.W.: This wisdom... This knowledge comes to our people from the Awetí people. Awetí had had that knowledge, and then the Waurá people went to live at the village with them to learn how to do this.... This salt transformation. That's why now, for example...

Interviewer: So, is this the reason you say the ancients are like dictionaries? Because, actually, the elderly people pass it on to the younger ones, is that right? This is the reason I call the ancients dictionaries. When you do research, you have to consult them. The origin of it. If the Waurá people began with it or if it was the other people. When I worked with the transformation of salt on chemistry, I asked them, you know? I consulted this dictionary of mine, and I said that someone told me it was a Waurá's teaching. But it's not. We learned from other people. In ceramics, it was us. The Waurá people had learned it first, and we have kept on passing it on from generation to generation. Other people learned from us. That is how it goes.

Interviewer: But, Kaji, do you think your school needs the white people's knowledge?

K.W.: Maybe... If we can work with them both, do you see? By both pieces of knowledge, I mean us being able to work with Portuguese, we have to understand it, we have to speak Portuguese, do you get it? Because our communities must be able to write documents. If I am asked to be the interlocutor of a community leadership to do a translation from their language to Portuguese. This is the reason. Only Portuguese is a subject we work a lot with Native Language and Portuguese... Portuguese with Native Language. The moment the children and the youth start to understand and speak a little Portuguese. Then there will be that person who is in the textbook, there are a lot of things about black culture, other people's culture, but there is nothing about us. That's why we work both Sustainable Cultural Practice and Agroecology Practice as Science, you know... We work on how to do plantations, taskforces, to prepare the plantation... fishing... Then there is Indigenous Technology where you to learn, where you will invite the ancient, to go to the classroom and help the teacher to transmit the information to the students. This is what's happening...

Interviewer: And what have you already discovered about the appearance of the Waurá people?

K.W.: I have discovered how we appeared from whom we call Kuwamutõ... Kuwamutõ made a woman... He transformed five women. He took pieces of wood and transformed them into human beings. Then, they were married to the jaguar people. There was a pregnancy of twins, and they were the Sun and the Moon. We are scientists, you know? The Sun and the Moon are scientists... This is what is going to organize someone. That Sun and that Moon transformed many arrows that were transformed into human beings. It's not actually an actual human being yet. Kuwamutõ is from ancient times, you know. This is how the earth appeared. He was there and started to work, work, work until the appearance. It appeared first in his head to be transformed. He did a wooden drawing so he could turn it into his daughter. So, he could offer her to the jaguars to marry one of them. Then she married the jaguar and got pregnant of twins: The Sun and the Moon. Afterwards, the Moon is going to create an arrow by asking her grandfather to do it, by making him put the arrows in the village, putting the arrows around. I don't know how many arrows he did, like a thousand of them. Then he formed a circle with them and prayed. He prayed and transformed them into human beings. All types of human beings: white people, black people, red people, yellow people, brown people, indigenous, white, Americans, Africans. That's what I have discovered. So, our

people came from the 'little mouth arrow'. That's why we're not angry, we're not brave like those other people who were born from another arrow. They are fearless. Like Kayapó or Krenakarore or Kayabi. They are really angry. We call them Indians. In our language, we say 'muteitsi'. We call them 'muteitsi'. We consider them another group of people because they are angry. We, the people from Xingu, call ourselves 'putaká'. Because 'putaká' are not angry. They have similar cultures. We have similar cultures and different languages. I have discovered that there are 14 ethnic groups inside Xingu (Indigenous Park). Because there are language families, like Arawak, (Macro-) Jê, Tupi-Guarani, Karib. I think there are four of them: four language families that were created for us by the Sun and the Moon.

Interviewer: Ok. And what about school? Do you transmit this story to the youth and the children?

K.W.: Yes. When we work on history, we tell them. I transmit what I have learned, and I even wrote a book, you know? They do the reading. We write in our mother tongue, you know? And the students make drawings, they research with their parents to see if that's what really happened. The next day, they bring much information into the classroom, we discuss it. That is how we tell history, that is how it when we work on history. When we get into history, we are not going to tell the white people's history, we have to approach our history, you know? The history of the lake, the history of the house, the history of the planting, the history of the route, the history of pequi, the history of... How do I say it? Of the tapioca flour, of the manioc... Every plantation has its history... You have to do research, to know it, to narrate it to the students... So, you can write about it... Besides you are narrating it and telling them the history, they will have to research with their parents, with their uncle, with their grandfather. Once, I worked with the history of white people's appearance. We will not tell it right. We will just read it and there is nothing to do with us So you do not have that method through which you will tell what happened... You don't... You do the reading and then what? We get very lost. When you work on the textbook, you don't really know what happened in history. When you work on your history, narrating it to the students, doing the poll's research, with the students also doing research and bring more information if you haven't found out some information, the students will do it and bring that to the classroom. Moreover, you can add it to your narrative so that you will have a full narrative, do you get it?

Interviewer: And what do your people think about the white people in general?

K.W.: My people... Yeah... Now, it has been a while since we started to work in the classroom... My people didn't like that we teach the children in Native Language, you know?

They didn't allow us to teach in Native Language because we are born speaking and learning this language, you know? So, we needed to work directly in Portuguese then they have thought about it. We have worked a lot, we have taken courses, we have had Professors guiding us, bringing information to the communities. We couldn't directly teach the children in Portuguese because, like that, we would lose our Native Language and our culture and then we will lose it all. That's what they have understood now. We need to work on our culture to value our culture. Even so, some parents take their kids away to study Portuguese in the city. My people talk about that with us and we always talk about it. We were always criticized about that in the classroom, but we have been taking these courses and getting training, so we know we cannot directly work with the children in Portuguese. We can value ourselves because we are a differentiated school. They don't fully understand the differentiated school yet, you know? Because they were bragging about, we could only work with Mathematics and Portuguese. We had to talk to the students in

Portuguese, so I said to them once I spoke: 'What you're thinking... All wrong'. Because we are differentiated teachers. We are fighting for ourselves. Because we can hold on to our culture, to our language. That's it. We have to learn about our culture inside the school. And teach the children our history... Our language... All of it. Even so, we go on transmitting the language of Portuguese to the children, to the people in general, so they can understand. However, some fathers didn't obey, the students' fathers didn't obey and took away their children to study in the city... Afterwards, when they come back to the village, they are entirely lost. They don't know how to dance, to sing, to do the planting, to fish, to take a fish with an arrow, they don't know... How to run after the monkey... Do you get it? They have grown up, but they are still like children. Completely lost in the village. So, I tell the man's father 'Do you see the results of what you did to your child? You were always criticizing our work inside the classroom, but you see now your son being the village's fool'. There's not even knowledge in him... They must study our knowledge seriously... They are allowed to study from our knowledge. Because with what he has learned in the city... He speaks Portuguese, he writes well, he understands the rules from outside... So what? He will never get a job in the city. He has come back to our village and it's another world. When you study our reality, you get that traditional knowledge, you know? And you can also go to college, you can research your culture. Nevertheless, as you put your kid with little age in the city... He has lost it all. When this guy went to college, he was lost. He has did not know. What will he tell? What will he narrate? Do you get it? The guy does not even know how to dance, how to fish, how to do the planting, he knows nothing... He has lost it all.

Interviewer: How does the family group work? I mean... Are there many children and young people in school-age whose parents prefer white people's culture, or do they understand now what you said about the importance of valuing your people's culture?

K.W.: Now, they understand the importance of valuing our culture. Because when we first started to work in the classroom... The year was 90 or 97 or 2000... The parents wanted us to teach their children in Portuguese, speaking directly in Portuguese. Then we couldn't teach literacy in our language, in Native Language, we couldn't talk in Native Language inside the classroom... We could work speaking only Portuguese to the children... That's wrong of them... Now they have understood that we can work our culture inside the classroom in the school, you know? We can tell stories, we can party, we can learn to sing. Lately, we had a project of recovery to sing and stuff. We had five graduated students. One of them did a concert publicly. He did at the community, you know? He sang... Everybody saw him. Well, he is a singer, right? Now, the community has understood it. That if we work on our reality if we teach the children our reality after they finish High School in the village, they can write. They can go to college outside the village because we don't have a university inside the village. They can participate in the city's University. Because then they won't get lost. They already have knowledge from their people. That's the way... The one who left, the ones who were taken away while they were still kids, to go to the city at the age of 10, they have lost it all. They don't speak our language very well, they don't know how to work, they don't know how to dance, they have learned to drink cachaça. All of these, do you get it? It is where they learn how to steal. They get involved with drugs. It all happens, you know? The one who obeyed our lessons inside the community He has already practiced it. He has known our reality. Now, the community has realized, they have recognized that our school is a differentiated school. That we can work from our reality. We cannot work so much with the outside reality, because technology has come inside the village and it is changing the community's life. There are many motorbikes, cars, cellphones, the

internet is inside the village... That's also a problem for the youth. Because the young ones don't practise Indigenous Technology anymore to make basket, arrow, bow, because of this technology that has come inside now. It interferes in everything in our tradition like these dances, this funk dance called 'bailão', or forró... That's not acceptable inside the community. Not yet. From now on, the youth... Yeah... I see it like that. I think like that. That's the way I see it. But, 20 or 30 years from now, the elder ancients will be gone. They are leaving us and leaving the youth.

Tribal learning and curriculum as narrative

What Kaji is saying in his interview is that the oral culture of the Waurá people is present in the stories that the ancients tell. These ancient Waurá he says are: "are dying and taking that knowledge away. I consider them as a dictionary." What he means is that the whole transmission of the culture depends on this oral passing on of knowledge. There are of course other aspects to passing on the culture of the tribe and he talks about tribal learning in the form of the Waurá as bodypainting, their kind of ceramics and how they practice basketry. These all activity-based patterns of tribal learning which are so important in the transmission of the culture.

But the crucial border-crossing which he is concerned to help his people with is the border-crossing from these oral, orally transmitted stories to the written colonial culture. This as we have said is a perilous journey for anyone to undertake. And he talks about this quite clearly - that the only way you can help the children of the Waurá to cross this border is by beginning with oral transmission. He says: "You must talk to them, so they like your class, the history, this sort of thing. You cannot work directly with literacy, to write the words or do the readings right away. You cannot. You must work with orality first. You must tell stories".

This is as clear a statement as you can get of the need for a 'narrative curriculum'. It is also a clear statement of how the intersection between the indigenous culture and the written colonial culture works. So, there is a persistent need to 'oralise' the curriculum as a way of facilitating this border crossing. And the border crossing goes not as a one-way exit route, but a constant crossing backwards and forwards across the border. This has to be stressed - this is not a one-way exit route. This is a reciprocal passing across borders - backwards and forwards in a kind of spiral way. The Waurá people will not cease to 'oralise' ever in their lives and they will approach the colonial curriculum only through these oral routes. So, if you will - the decolonializing takes place in this constant reiteration around the border, passing backwards and forwards into the written culture and back again for sustenance in the oral culture. That way this remains a tribally sensitive journey into knowledge and not one that leads to evacuation and colonization.

As well as the retention of the tribal oral culture in all mediation of written curriculum there is the associated need to define decolonial education in the form of the tribal practices of the people hence Kaji talks about indigenous technology, sustainable cultural practice, agro-agricultural practices. He talks about Waurá indigenous technology - they teach them how to: play a musical instrument, how to do basketry, how to design arrows and how to design artisanal buildings. That is an indigenous technology that celebrates the culture. They learn how to play the Taquara, the little flute. So, if you are to present a decolonial curriculum it is partly the retention of the form of the oral culture and partly a promotion of content and practices of that culture. This would represent a considerable step forward in the definition of a decolonial practice.

‘Tribal learning’ is the indigenous ways of knowing that is passed on often in story form, among the members of a class tribe. There are plenty of instances of how we learnt things from our parents in their storytelling, rather than in their reading and writing, which they were not practiced in. But ‘tribal learning’ goes beyond parental conversations - it is part of the way of knowing and way of living that we learnt from our friends on the street or in the village. ‘Tribal learning’ is how we come to know about the world before we encounter the forces of socialization represented by, in a sense, the school and culture generally. So, you can see a clash between ‘tribal learning’ which tells us who we are and who we have been, and what our ancestral past has been and what our future is, and the forces of socialization represented by the school and dominant-ridden culture.

This is important for education because very often, particularly in understanding 'the pedagogy of the oppressed' - to quote Freire the class between indigenous, ‘tribal learning’ and school learning is the central dilemma that teachers face (I. Goodson and R. Deakin Crick, 2009).

The future that we have been positing for this lifelong clash between tribal learning and societal socialization is 'narrative learning'. Teachers stand as an independent mediator between tribal learning and school learning. Furthermore, if they are successful, the teacher will see to mediate by building a narrative which takes the learner to another place, and that is 'narrative learning' and the inheritance of 'narrative capital'. It is very different from the regular symbolic interchange that goes on in school, which is a straight one-way transmission from the dominant culture represented by the school subject and the teacher into the child without any mediation or acknowledge of any ‘tribal learning’ that the child already has.

Finally, it is important to realize that border crossing is a two-way process. It is not just a question of continually crossing the border towards written and abstract knowledge, but also a question of how to hold on to the important patterns of knowing and learning which are indigenous to the learner. The danger about border crossings as envisaged in Western schools is that they envisage the border crossing as a one-way process towards the promised uplands of written culture and abstract knowledge. This sacrifices a whole way of knowing and learning which is already extant. We must be on our guard to ensure that border crossings take as much of the indigenous knowledge with them on their journey as is possible without cutting themselves off from other more decontextualized and abstract concepts. Border crossings are essential and the disembedding process they represent is itself a great learning enterprise, but far too little emphasis has been put on how students hold on to the knowledge that they come to the learning enterprise and the school with. This should be one of our focusses if we are to provide an antidote to the colonized curriculum.

Conclusions

The reason we put so much emphasis on narrative curriculum is because it sits at the intersection of perhaps the most major border crossing of all with regard to how disenfranchised groups approach the unfamiliar world of schooling and curriculum. This is because most tribal groups or disenfranchised groups, whether they be: indigenous peoples or working-class constituencies or other groups that have been subjugated to oppression (such as women and gay minorities). All have a common sense of oral culture as a major way of transmitting their values. So, in their initial instantiation all of these groups learn through talking and through talking with each other particularly. This shared discourse, this oral culture, is in a sense their primal

way of knowing. This is why school is such a perilous border-crossing. Because it insists that instead of students learning by talking, they must learn by reading. So, the crucial border crossing is the border crossing from oral culture to written culture.

In autobiographical terms many of us from disenfranchised groups experience this perilous journey as acutely painful. It seems a form of betrayal to the ways of knowing that we have appreciated in our home and community. In my own case (see Goodson, 2005) this border crossing proved almost too much to bear. I could not read till I was eight years old and continued to learn about the world through the stories that my parents, family and friends told me. It is still, even now, the richest source of learning that I have. So, to cross the border from oral to written culture was asking so much of me. It seemed like it was asking me to betray my whole tribe in favor of a different way of knowing. What the narrative curriculum seeks to do is re-heal this primal wound between oral and written culture. We must accept that the dominant interest groups have predicated and instrumentalized a written curriculum which is abstract and de-contextualized. But it is also, we must concede, a route to cosmopolitan ways of knowing, to successful credentialing and to access to wider societies. This is the complex conundrum of border crossings from oral to written. In the next section we talk, and I emphasize talk, with someone who is well-versed in 'tribal learning'. It is not coincidental that all of our work is on the life stories of teachers and students. It is once again the modality that seeks to put back the relationship between the oral and written and to profoundly elucidate narrative ways of knowing. This we argue is the crucial precondition for successful learning for disenfranchised groups.

As well as sponsoring the oral side of tribal learning it is important to define a range of activity-based curriculum areas which teach the indigenous culture in a formal way. Hence, we have seen Waurá indigenous technology and agro-economic studies, among others, will facilitate the teaching of the culture in its more formal sense.

So, in terms of presenting a way forward for de-colonial educational practices we are arguing that, as Kaji says so articulately in his interview, there are two particular avenues of exploration. One is to make sure that wherever possible the curriculum is 'oralised' - it is presented in the forms of recognized storylines and story-telling practices. So that is the form that decolonial education might take. The content that decolonial education might take is to scrutinize and elaborate the various aspects of the indigenous culture, whether they be: technological, musical, agricultural or economic. This way, both content and form will come together to define a more decolonized strategy.

References

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions ESF.
- Benjamin, W. (2007). « The Storyteller ». In: W. Benjamin. *Illuminations*. New York: Schocken Books, pp. 83-110.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17^a Edição.
- Goodson, I. F. (2005). "Learning and the pedagogic moment": extract from 'The pedagogic moment'. *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. Abingdon: Taylor and Francis, pp. 13-15.
- _____. (2007). *Políticas do conhecimento: Vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Coleções Desenredos. Martins, R. e Tourinho, I. (orgs.). Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual.
- _____. (2011). *Life politics*. Rotterdam: Sense Publishers.

_____. (2013). *Developing narrative theory. Life histories and personal representation*, London: Routledge.

Goodson, I. F. & Deakin Crick, R. (2009) Curriculum as narration: Tales from the children of the colonized. *Curriculum Journal*. 23 (3), pp. 225-236

Goodson, I. F & Shostak, J. (2020) *Democracy, education and research: The struggle for public life*. London and New York. Routledge.

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven & London, Yale University Press.

III. La comunidad escolar y el giro decolonial The school community and the decolonial turn



Loretta Perna: an outstanding educator supporting Latinx students in Kennett Square, Pennsylvania

Guadalupe Ortiz Cortez²²⁶

gortizcortez@gmail.com

Sonia Castano-García²²⁷

sonia.castano-garcia@saint-gobain.com

Estefani Sánchez Fonseca²²⁸

sanchezestefani400@gmail.com

Marlen Cordova-Pedroza²²⁹

marlencordova34@gmail.com

Ángel Chimal Rodríguez²³⁰

angelrodriguez443@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2882>

DOI : 10.25965/trahs.2882

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: The support and mentorship that the Kennett High school students receive in the “Walk In kNowledge” and “Hermanitas” programs, and from the coordinator of these programs, Ms. Loretta Perna, is invaluable to the Kennett Square community in Pennsylvania, United States. Students receive guidance from a person who believes in them, challenges them to reach higher, plus provides them with the necessary tools to succeed throughout their high school and college years, as well as in their professional lives. The support students receive include assistance throughout the entire college application process, exposure to college life and career options through campus tours, academic summer camp, internship programs, plus, connections with additional mentors, and opportunities to expand on their skills base. Five current and former students share their stories and the impact Loretta has had on their academic and personal success and how her support changed the

²²⁶ Former student from Kennett High School. She holds a bachelor’s degree in Regional Planning from the Cook Honors College at Indiana University of Pennsylvania and a Master’s in Urban and Environmental Planning at Arizona State University. Currently, city planner for a city in Arizona.

²²⁷ Graduated from Robert Morris University, Moon Township, Pennsylvania in May 2016 with a Bachelor of Science in Business Administration, with a concentration in Accounting and a minor in Legal Studies. Current position is Senior Auditor within the Internal Audit department of Saint-Gobain Corporation, a French manufacturing company headquartered in Malvern, Pennsylvania. Prior to that, she spent three years in external audit with Big4 accounting firm, Deloitte & Touché in Philadelphia.

²²⁸ Rising sophomore at Indiana University of Pennsylvania.

²²⁹ Rising senior at Kennett High School.

²³⁰ Graduated from Immaculata University with a Bachelor of Arts in Criminology and a dual minor in Psychology and Sociology. Current position is Correctional Officer at Chester County Prison.

trajectory of their lives. Guadalupe, Sonia, Estefani, Marlen, and Angel demonstrate how Loretta believes in her students, encourages them to reach higher, and supports them throughout their journey, often surpassing expectations to meet her students' needs. Students then gain other experiences they would otherwise not have had the opportunity to experience.

Keywords: Mentorship, support, Kennett Square, immigrant, Latinx students

Resumen: La asesoría y apoyo que los estudiantes de la preparatoria de Kennett Square reciben por parte del programa “Walk In kNowledge” y “Hermanitas” y por parte de su coordinadora, Loretta Perna es de un valor incalculable para la comunidad de Kennett Square, Pennsylvania, Estados Unidos. Los estudiantes reciben asesoría de una persona que cree en ellos, los lleva a alcanzar grandes metas y les provee de las herramientas necesarias para que tengan éxito a través de su estancia en la preparatoria, en la universidad y como profesionistas en los Estados Unidos. El apoyo que los estudiantes reciben incluye asesoría durante el proceso de ingreso a la universidad, el familiarizarse con las distintas carreras a través de visitas a las universidades, participación en programas académicos, el ayudarles a relacionarse con otros mentores así como apoyarlos para mejorar sus habilidades para la vida. Cinco estudiantes tanto egresados como aquellos que aún cursan la preparatoria de Kennett Square comparten sus historias y el cómo Loretta ha mejorado sus vidas tanto en el plano del éxito académico como el personal. Guadalupe, Sonia, Estefani, Marlene y Angel demuestran como Loretta cree en sus estudiantes, los anima a llegar más lejos y los apoya en sus trayectorias casi siempre superando las expectativas esperadas, todo para atender las necesidades de sus estudiantes. Los estudiantes entonces viven experiencias que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de tener.

Palabras clave: orientación y apoyo académico, Kennett Square, migración, estudiantes Latinxs

Résumé : Les conseils et le soutien que les élèves du Kennett Square High School reçoivent du programme “Walk In kNowledge” et “Little Sisters” et de leur coordinatrice, Loretta Perna, sont inestimables pour la communauté de Kennett Square, en Pennsylvanie. États Unis. Les étudiants reçoivent le mentorat d'une personne qui croit en eux, les amène à atteindre de grands objectifs et leur fournit les outils nécessaires pour réussir tout au long de leur séjour au lycée, à l'université et en tant que professionnels aux États-Unis. Le soutien que reçoivent les étudiants comprend un encadrement pendant le processus d'admission au collège, se familiariser avec les différentes carrières grâce à des visites au collège, la participation à des programmes académiques, les aider à se connecter avec d'autres mentors et les aider à améliorer leurs compétences pour la vie. Cinq diplômés et étudiants de Kennett Square High School partagent leurs histoires et comment Loretta a amélioré leur vie en réussissant à la fois scolaire et personnel. Guadalupe, Sonia, Estefani, Marlene et Angel montrent comment Loretta croit en ses élèves, les encourage à aller plus loin et les accompagne dans leurs trajectoires, dépassant presque toujours les attentes attendues, le tout pour répondre aux besoins de leurs élèves. Les étudiants vivent alors des expériences qu'ils n'auraient pas eu l'occasion de vivre autrement.

Mots clés : mentorat, Kennett Square, immigration, étudiants Latinos

Resumo: O conselho e o apoio que os alunos da Kennett Square High School recebem dos programas “Walk In kNowledge” e “Little Sisters” e de sua coordenadora, Loretta Perna, são inestimáveis para a comunidade de Kennett Square, Pensilvânia, Estados Unidos. Os alunos recebem orientação de uma pessoa que acredita neles,

que os leva a alcançar grandes objetivos e lhes fornece as ferramentas necessárias para serem bem-sucedidos, ao longo do ensino médio, faculdade e como profissionais nos Estados Unidos. O apoio que os alunos recebem inclui treinamento durante o processo de admissão à ensino superior familiarização com as várias carreiras por meio de visitas à faculdade, participação em programas acadêmicos, ajudando-os a se conectar com outros mentores, bem como apoiá-los para melhorar suas habilidades para a vida. Cinco graduados e alunos da Kennett Square High School compartilham suas histórias de como Loretta melhorou suas vidas em termos de sucesso acadêmico e pessoal. Guadalupe, Sonia, Estefani, Marlene e Angel mostram como Loretta acredita em seus alunos, incentiva-os a irem mais longe e os apoia em suas trajetórias, quase sempre superando as expectativas tudo para atender às necessidades de seus alunos. Os alunos, por sua vez, têm experiências que, de outra forma, não haveria oportunidade de tê-las.

Palavras chave: mentoria, apoio, Kennett Square, imigrante, alunos latinx

Introduction

One exemplary mentor and two programs have had an immense impact on the Latinx community in the suburban town of Kennett Square in Southeastern Pennsylvania. Loretta Perna, coordinator of the Walk In kNowledge (WIN) and Hermanitas Program, has worked for the Latinx community in Kennett Square for over two decades. She has mentored hundreds of Kennett High School (KHS) students, most of whom are Mexican immigrants or first-generation Mexican-American. Loretta's work and support have led to an increase in Latinx high school graduates and college attendees and graduates. Loretta began working with the Latinx community in 1998 as a Student Support Specialist for the Migrant Education Program, a program designed to provide children of migrant agricultural workers with educational and support services to offset the challenges associated with a migratory life and help them succeed in school.

In 2002, Loretta became a board member of MANA (a National Latina Organization) de Chester County and the high school coordinator of the Hermanitas program (the Hermanitas program is the mentoring component of MANA). The Hermanitas is a national mentorship program designed to provide middle and high school Latina students with opportunities to pursue higher education and expand their personal and professional skills through mentorship, leadership development, community service, and advocacy. The Hermanitas work with Loretta and with one another to improve their grade point average, acquire problem-solving and time management skills, experience giving back to their community through volunteerism and learn about the importance of eating healthy foods and exercising. In addition, students enrolled in the acting workshop develop confidence in public speaking, increase their interest in reading, strengthen their listening and delivery of speeches; plus, expand their imagination and critical thinking skills. Each year, the number of program members increases. During the 2019-2020 school year, over 50 students participated in the program, many of whom are also students participating in the Walk In kNowledge program.

Loretta has been the coordinator of the Walk In kNowledge program since its founding in 2007. The mission of the program is to provide students with academic support including homework assistance, mentorship, options for post-secondary education, assistance with acculturation, and delivery of information regarding the school system in the United States to the parents. Walk In kNowledge students receive assistance with classwork, transportation from program activities, access to computers and workspaces, opportunities for community service and academic summer camp programs, and internships, plus college preparatory activities and scholarships ("Kennett's WIN program inspires students to succeed," 2015). In the first two years of the program, participation was limited to Latinx students, but after a grant expired in 2010, the program opened to all students. Each year the program serves over 150 students. During the 2019-2020 school year, the program served 163 students.

The impact of Loretta's work and the Walk In kNowledge and Hermanitas Programs has on Kennett High School students is displayed in the stories of five of her students. Guadalupe, Sonia, Estefani, Marlen, and Angel write how their lives were shaped by Loretta's mentorship and their attendance in these programs. Their stories demonstrate how Loretta's work fulfills the need the Latinx community has for support as many families and students are unaware that higher education is possible for them or they do not know how to navigate the college application process and prepare for academic life at the university level. These stories also exhibit how the assistance students received provided them with the opportunity to

gain knowledge and experiences necessary to succeed in college and as professionals, skills they would have otherwise not had the opportunity to acquire.

Students' Stories

Guadalupe Ortiz Cortez

My name is Guadalupe Ortiz Cortez. I was born and raised in a rural community in Guanajuato, Mexico. My family immigrated to Pennsylvania when I was nine years old. I am a 2013 Kennett High School graduate. At KHS, I joined the Walk In kNowledge Program and began working with Ms. Loretta Perna. She was my first mentor. It was not until I met her that I began envisioning a bigger purpose and setting larger goals for myself. Working with her helped me go on to pursue a Bachelor's degree in Regional Planning from the Cook Honors College at the Indiana University of Pennsylvania and a Master's in Urban and Environmental Planning at Arizona State University. Currently, I am a city planner for a city in Arizona.

I am very proud of my journey because I never imagined I could pursue a career and achieve the personal independence I have today. The success I have achieved is due to the exceptional mentorship I received from Ms. Perna. She is welcoming, altruistic, attentive, sincere, reliable, and honorable. Ms. Perna has made a difference in my life and the lives of many immigrant and first-generation students in Chester County, Pennsylvania. I believe if more students had mentors like Ms. Perna, we would have more young adults rise to their full potential and become exemplary students and professionals.

The knowledge Ms. Perna shared with me and her eagerness to help me had a significant impact on my life. She taught me the value of time and hard work. I learned how to create long-term goals and an action plan to achieve them. She helped me embrace my accent as we practiced reading aloud in front of classmates. Also, I learned how to greet a person with a firm handshake and the value of community service and participation. Each year, we volunteered with the local Rotary Club to clean up nearby roads, and we distributed water and fruit at the annual Kennett Run. It is due to the values that she instilled in me that today, I continue to seek opportunities to help my community.

As part of her work to help us expand our possibilities and skills base, Ms. Perna organized numerous college tours and presented us with opportunities to participate in college-sponsored programs. As a high school student, I was able to attend an engineering program at the Pennsylvania State University and intern with Exelon Generation, an electric power company. In addition, Ms. Perna also coordinates the Hermanitas Program; through this program, I gained organizational, networking, and leadership skills.

Moreover, Ms. Perna would periodically invite her former students to share their experiences and advice on their transition into college, choosing careers, and applying to scholarships. These types of workshops were very motivating and helped me to believe that I too could make the transition from high school to college. Ms. Perna ensured we excelled in our high school courses and supported us through the college application process. She connected us to professors that tutored us, and she secured funding for the Scholastic Aptitude Test (SAT) courses that prepared us for the college entrance exam. With her assistance, I completed college and scholarship applications. My writing skills are not one of my strong suits, and to support me, Ms. Perna took the time out of her busy schedule to review my college and

scholarship essays and provide me with feedback. Working with her on my essays helped me improve my writing skills and played a significant role in me receiving acceptance letters from all the universities and scholarship funds I applied to. With hard work and perseverance, I was able to graduate from college debt-free.

As any great mentor, Ms. Perna listened to my concerns and aspirations and was willing to find outside support if I needed it. Once, I expressed my desire to learn how to play golf. She saw my excitement as I spoke about the sport and connected me with Mr. Larry Strawley, who became my golf coach and mentor. Mr. Strawley gave me golf lessons every weekend until I left for college. I had the opportunity to attend Professional Golfers' Association (PGA) and Ladies Professional Golf Association (LPGA) golf tournaments and even volunteered as a marshal at the 9th hole at a ShopRite LPGA Classic tournament in Galloway, New Jersey. Thanks to Ms. Perna, I gained another mentor who taught me significant life skills and how to play a sport that I enjoy and use today as a networking tool.

In the beginning, when I welcomed Ms. Perna's mentorship, I did not realize how much I needed it. She opened my eyes to the potential I had within me to succeed beyond high school and the different possibilities available for me. She provided me with the necessary tools to become not only a successful student but also a professional in my chosen career. Together with other students, I learned the skills needed to become a successful and contributing member of my community and a citizen of the United States.

Ms. Perna and I remained in touch after my high school graduation. She continued to provide me with mentorship as I transitioned into college, graduate school, and my career. She has supported me through my young adult life. Knowing I had Ms. Perna on my side, just a message or phone call away, provided me with comfort as I moved alone across the country to attend graduate school and start my first professional job. I know I will be able to call Ms. Perna a mentor and a friend for the rest of my life. She helped me gain experiences and skills I wouldn't have been able to attain without her support. I can say with assurance that I would not be where I am today without her. Ms. Perna taught me to believe in myself, listen to my instincts, and follow my dreams. My parents and I are grateful for her guidance and help to foster and strengthen my personal and professional capacity as we maneuvered in an unknown country and a new way of life.

The impact mentorship can have on an individual is invaluable. I learned this as I witnessed Ms. Perna's unparalleled mentorship help her students achieve their goals and become successful professionals. Since I met Ms. Perna, I gained many mentors along the way, and I became a mentor myself. During my undergraduate career, I was a mentor to two young women as they transitioned into college life away from home. As a professional city planner, I plan to continue paying it forward by mentoring minority college students interested in city planning. I want to be an agent for change and pass on the support and resources that I obtained from Ms. Loretta Perna, a remarkable mentor.

Sonia Castano-García.

I am just *one* Mexican student from a small rural town south of Mexico City, whose life Loretta Perna has touched. My background story is unique, but the impact Loretta has had on my life is shared with countless others. It is important to share my story – the story of migrating from Mexico to the US, the story of my parents' sacrifices through the years, the story of my mother's struggle to sustain our family, the story of my father's early passing, and the story of how I have overcome each

circumstance before me. Intertwined within my story, are the tremendous impacts that Loretta's efforts have had on my life, and only then can you begin to understand the importance of educators and mentors as passionate as Ms. Perna.

I will dive into how my first internship ignited a fire of career goals. I will talk about the way acting classes, community service, field trips, and mentoring opened up my mind and filled me with the confidence to conquer the endless opportunities at my disposal. I will share how I ultimately ended up pursuing higher education at Robert Morris University, and more importantly, how I navigated the financial burden attached to that education. Ultimately, I will arrive at where I am today and the career path ahead of me. All of these experiences were made possible through Loretta Perna and the academic support programs she has constructed through the years.

About two and a half hours south of Mexico City in the State of Mexico, Mexico, there is a small township by the name of *Almoloya de Alquisiras*. From there, another few kilometers down a long dirt road is the place where I was born and raised for the first six years of my life. *Los Ranchos*, is a very small, impoverished, rural area that was hard to locate on a map until a few years ago. Though I do not remember much, I know that life in Mexico was not easy and that my family struggled to make ends meet. What I do remember is that my father worked and lived in the United States for the majority of the time, while only visiting us about two times per year. The plan was always to save enough money so that my mother, my two sisters, and I could move to the US with him. My father was convinced that this is where we could grow up to make something of ourselves. In early 2000, we made that move and I became a young immigrant student now living in Kennett Square, Pennsylvania.

Fast forward about eight years, I first met Loretta Perna the summer before my freshman year of high school. At the time, I knew two things: that I wanted to pursue a college degree after high school and that Loretta was dedicated to helping Latinx students within our community (my older sister included) achieve goals similar to mine. During that summer, Loretta had just obtained funding for the Walk in kNowledge Program (WIN). I became one of the first students to be a part of this new mentorship program that was aimed at providing students with the opportunities, resources, and skills that we would not otherwise obtain, but are imperative on the pathway to success. Through WIN, Loretta offered countless coaching opportunities to help build our personal brand, provide us with the confidence to speak up, and most importantly, learn how to turn our dreams into actionable goals.

To help build our personal brand, Loretta established grade requirements for our school courses and set up after-school tutoring and mentoring programs to help us reach those. She also established requirements for how we carried ourselves, always reminding us to just pay attention as we went through life and to say things like "*May I*" and "*Yes, please*". This, of course, may seem so trivial, but in a community like ours, no one else was teaching us the importance of first impressions and the way others perceived us. Even now, as I continue to build my personal brand, I am often taken back to the little lessons Loretta taught me.

To provide us with confidence, Loretta aimed at teaching us to not be afraid to speak up. She would make us speak in front of our peers while keeping tabs of areas for improvement for each of us. Further, when Ms. Perna realized we needed even more help than anticipated, she set up acting classes, forcing us to step even further outside of our comfort zone. Once again, in our community, no one else was really forcing us to speak up. Outside of Ms. Perna's classroom, I would often go through my day without ever raising my hand in class, even if something was not making

sense. It took years of coaching for me to build the confidence that later helped me navigate college and the start of my career.

Lastly, Loretta taught us how to turn our dreams into actionable goals by committing herself to provide us with the opportunities that we needed. I specifically remember a time in which Loretta worked with her community network to create an internship opportunity for a group of us at Exelon Generation. For one summer during high school, I spent eight weeks at Exelon learning about the business, shadowing various departments, and networking with various professionals. At the time, a corporate career seemed like such a foreign concept, but it was this very internship that sparked my interest and opened my mind to someday being a professional myself. Beyond the internship, Loretta also organized college visits, community service opportunities, conferences, and so much more which allowed me to move forward on the path of my goal at the time of pursuing a college degree.

The impact that Ms. Perna has had on my life is immense and has gone beyond myself, becoming important for my parents as well. While my mother and father played an imperative role in pushing me towards higher education and being a support system, they simply lacked the skills and resources to offer much more beyond that. My mother had the education of a 5th grader. Though she loved school, my grandparents thought it was useless and made her drop out to instead help around the farm, learn how to cook and clean, and hope for a marriage that would sustain her. In a similar fashion, my father at just eight years old was forced to drop out of second grade to begin working in Mexico and sustain his eleven younger siblings. After nearly a decade of hard work in Mexico, he brought himself to the US and continued to work hard his entire life. By the age of 45, my father fell ill with pancreatic cancer and passed away only two years after being diagnosed. And, during this period of time, my family as a whole had already been in shambles. My mother often struggling to sustain us on her own even while working multiple jobs.

As I embarked on my journey to Robert Morris University, my mother could only afford to offer a roof over my head and food when I came home to visit, while my father had just passed two months prior. A piece of me felt selfish taking off and worried beyond belief at the financial burden before me. During these challenging times, Loretta pushed me to tell my story – making me reach out to the Financial Aid office at Robert Morris University once again to ask for help in covering at least my first year. The goal then was that once I got in there, I would work hard to help secure each year as it came. If I had not done that, I do not know where I would be today.

I successfully graduated from Robert Morris University in May 2016 with a Bachelor of Science in Business Administration, with a concentration in Accounting and a minor in Legal Studies. Throughout college, I interned with two “Big 4” accounting firms, PricewaterhouseCoopers (PwC) and Deloitte & Touche. I received a full-time offer with Deloitte in Philadelphia the summer before my senior year of college and that is where my career in external audit ultimately began. Today, I work in an internal audit with a large manufacturing company that owns various businesses primarily in the construction products business. I am on a trajectory towards a finance role in one of the many businesses the company owns. All of these experiences were made possible through Loretta Perna and the academic support programs she has constructed through the years.

Estefani Sanchez Fonseca

My name is Estefani Sanchez Fonseca, and I am currently a sophomore at Indiana University of Pennsylvania (IUP). I was born and raised in Jalisco, Mexico, in a small ranch called *La Palma*. I peacefully lived there to the age of eight, but then my whole life made a 180-degree shift with one impactful journey. This new yet fearful crossing was very unexpected, and it all began on one chilly dark night when my dad decided to go to *El Norte* (the North), which refers to the United States. He wanted to give my sister and me a better life. He had planned to go to the United States for months, but it was not intended that my whole family was going too. From the moment I stepped on the grounds of *El Norte*, the fear began to diminish and I started receiving assistance from many people for the different parts of my life, but it was not until I met Ms. Perna that my whole perspective and even the way I expressed myself dramatically changed.

Ms. Perna has been an important person for me throughout my high school years and now college years. She has given each and every student the most precious gift someone could ever give, her time. Not only did she give me this valuable gift, but she also gave me her friendship. Some say that their hardest school years were their middle school years, others say in their college years, mine was definitely my high school years and I can still recall a specific memory in high school that dramatically marked my whole life. This story begins with the question asked, "What is your worst fear?" I never had an answer for it, but after living in the United States for eleven years, I found the answer to be the possibility of losing my grandfather and not ever having the opportunity to say goodbye. My grandfather not only raised me, but he taught me many valuable lessons and showed me, such unconditional love. Well, my worst fear was very close to becoming a reality in the winter of 2019, my senior year of high school. I had received the most painful news I have had in my entire nineteen years of life. My grandfather, who I truly love from the bottom of my heart and who had been a father to me was threatened to death. He had to leave everything behind to protect his life and loved ones. I remember that when I received the terrible news, it was during midterms and I had to study for my language arts exam. It was difficult to focus on it, but I immediately sent a message to Ms. Perna, and the next day after finishing my exams, I went directly to her office to share my concerns. Throughout my high school years, I always talked to Ms. Perna about problems I was facing, but this could not be compared to previous ones. Trying very hard to hold back the tears, I started explaining to her the whole situation my family was facing. I remember crying and having her, my fairy godmother, by my side quietly and intently listening to me. Remembering that moment brings tears to my eyes even now, not just because it hurts to remember what my family went through, and the fear that I felt, but mostly because of the realization that I had found what I always prayed to God about, and that was finding an honest and caring friend in my life.

My parents never had all the opportunities that my sisters and I are having in the U.S. Sadly, both of them barely finished middle school in Mexico, and could not continue their studies due to the high fees schools required, such as uniforms, shoes, and books. When they both decided to come to *El Norte*, they never had in mind that their eldest daughter was going to attend college and pursue a post-secondary degree, and neither did I. They always told us to enjoy and be thankful for the educational opportunities being offered to us, and to acquire as much knowledge as possible. Being the eldest daughter of three was not easy at all. I had to face the language barrier, the constant bullying of my own *raza* (race) for not speaking English or my mispronunciations at school, plus, adapting as well as explaining a

whole new school system to my parents. When I met Ms. Perna, all this changed. Now I had someone who could not only understand what I was going through but also one who could better explain to my parents the importance of higher education and the opportunities I could have. With Ms. Perna, I was introduced to college and extra-curricular field trips, and the importance of summer academic camp programs. My parents, especially my dad, had always been very protective and this aspect of giving me permission to attend university summer programs for a week, was very hard for them. And although it was very hard for them to comprehend why attending field trips were important, I somehow always ended up convincing them. It was not until 2017 when I had the opportunity to attend a summer program at Rochester University that I needed my fairy godmother's help. During that year the United States elected a new President, Donald Trump, and my parents were very fearful of giving me permission after hearing the constant insults against immigrants, especially Mexicans. I clearly remember the afternoon Ms. Perna came to my house and explained to my parents to not be fearful of the President's words. She went on to explain the importance of attending the summer camp which focused on leadership skills. She explained how these skills would tremendously help me in the future. Thanks to her explanation, my parents finally understood the importance of field trips and summer camp programs, and also about not living in fear. Ms. Perna has been a tremendous help for my family and me. There have been many times that we have received help from her, academically and personally. Having her in my life, my parents did not have to worry about the whole college and scholarship application process. Nor about how to build a resume or how to apply for college. Ms. Perna's help not only changed my life 180 degrees, but it changed my parents' lives too. I was not the only one who moved out of their comfort zone because of Ms. Perna's guidance. My parents are truly thankful for her being in our lives.

I cannot imagine my life today without the support and friendship of my fairy-godmother. My life would be totally different in so many aspects. As stated above, my parents did not have the resources and knowledge for helping my sisters and me with a whole new school system, and neither did I. If it was not for Ms. Perna, I would not have participated in summer leadership programs, joined extracurricular activities, taken honors and advanced placement classes, understood the importance of community service, and so much more. After deeply meditating on how my life would have been without the support and friendship of Ms. Perna, it led me to believe that I would not be in my sophomore year of college, and we would have probably moved back to Mexico, and I would be married with children. Without Ms. Perna's support, my self-esteem and self-confidence would not be where it is today. Also, without her support, I would not have demonstrated to my sisters that with hard-work, determination, and humility, anything and everything is possible. This would have not been possible without the support, friendship, patience, and dedication of Ms. Perna.

Marlen Cordova-Pedroza

My name is Marlen Cordova-Pedroza, and I am a rising senior at Kennett High school. I am seventeen years old, and I am the youngest of five children. I have two older sisters who graduated from Penn State University and Immaculata University, plus two older brothers who graduated from Harvard University and Penn State University. My father immigrated to the U.S. from Mexico at the age of sixteen to work and send his earnings to my mother and two sisters living in his motherland. At first, my parents had no intention of moving to the U.S., and my father traveled back and forth to earn enough money to sustain his family living in Mexico. It was unnerving to leave everything familiar and everyone they loved to a place where all

would be foreign. Fortunately, it only took a short amount of time that Kennett Square became the perfect place to establish themselves.

My father works as a mushroom picker, and my mother works as a custodian at my high school. For many years, my parents struggled with language, food, and customs, yet after some time, they were able to navigate and survive in their new environment. My eldest sister never contemplated going to college, but when she did, our parents were totally unsupportive of the idea. She became distraught until my second oldest sister spoke with Ms. Perna and explained that my father opposed this idea, and our oldest sister was distraught. But with the help of Ms. Perna's home visits and countless hours of explanations on the importance of higher education, my father finally gave his blessing for my sister to go off to college. Little did we all know that Ms. Perna had just opened the door of opportunities for the rest of us. As the years went by, sibling after sibling, Ms. Perna continued to assist when and where she could to make sure all attended college, and now it is finally my turn.

I recall my freshman year in high school, taking as many honor classes as allowed. I had never been in any honors classes before high school, and I had no idea what I was getting myself into, to say the least. I struggled so much the first couple of months, especially in my honors Earth & Space science class. I can still recall entering Ms. Perna's room crying a couple of times because I was so stressed out about that class. I stressed out that I had studied so many hours the night before a big exam and barely obtained a passing grade. I would also become annoyed to see my peers do so well and then hear them boast about "not studying." It was difficult transitioning into a new school and then being stuck in a class that I felt I did not belong in, but Ms. Perna did not let me drop this class. She insisted that I keep pushing forward, even if that meant having to stay after school or giving up my lunch period to review the work with my teacher. And that is precisely what I did and learned that nothing worthwhile is easily obtained.

My father works as a farmworker, and my mother is a janitor in my high school. My father did not go to school because he had to financially support his family of eleven, and my mother only finished primary school. As such, my opportunity to attend higher education is limited and difficult because of economics and my parents' lack of knowledge with higher education in the U.S. Ms. Perna's help has been immensely important to my parents because where they are from, attending high school is unheard of, much less college. Convincing my parents was no easy task, but she was able to assure them that this was the best way to succeed in the U.S. Looking back at those years, my father regrets being so strict and naive with my older siblings, and today he cannot imagine a life where my siblings did not attend college. Without the help of Ms. Perna, my siblings most likely would not have attended college and would certainly not be doing the amazing things they are now doing. My parents are eternally grateful for everything Ms. Perna has done and continues to do every day for us.

I honestly believe my life today would be different without Ms. Perna's support. Her guidance and mentorship throughout these last three years have provided me with countless opportunities that have helped me grow into a more confident person—both academically and professionally. I am grateful to have Ms. Perna in my life because she has equipped me with adequate lifelong skills to continue being successful after high school. She has prepared me to go out into a world where I must work very hard to earn everything I desire. Without her, I am confident that I would not be who I am now. I honestly believe I owe all of my successes to her.

Besides being my mentor, Ms. Perna has also been like a second mother to me. Every day of the week, I go into her office, and she is always so happy to see me, and for

me, her office feels safe and welcoming, where I can share my feelings and emotions. Whether it be about a stressful class or personal issues, Ms. Perna is always there for me—never to judge, but to listen, encourage, and to give advice. Also, because of our many conversations, she was able to create and show me a path to my goals.

The Walk in Knowledge Program in which she coordinates has encouraged and provided students the opportunities to receive assistance with homework and class projects, volunteer in the community, attend college and extra-curricular field trips, plus, and summer academic camp programs. If we work hard to make the best grades and are active in the programs, we will be invited to some pretty spectacular field trips. Some of my favorite trips have been to summer camps, New York City, water parks, theaters, and many more. And while that may not seem like a huge deal, to me, it was, because I had never been to places like New York to see a Broadway musical or water parks. It was not something my family was accustomed to ever doing, so having the opportunity to do so with Ms. Perna was incredible and fun. Through Ms. Perna, I learned anything is possible if I set my mind to it. She has this phrase that has always stuck with me, “Where there is a will there's a way”. This phrase has been significant to me throughout my high school career, especially this last year, my junior year. Often, when things would not go my way, she was always there to encourage me to find an alternative, and I always did. She never let me give up or think less of myself. Little does she know that I think of her words often when I am feeling down or having second thoughts about something important yet challenging. Ms. Perna is truly inspirational to me, my family, and many more.

Angel Chimal Rodriguez

My name is Angel Chimal Rodriguez. I was born and raised in Mexico City, Mexico until I was eleven years old when my mother decided to escape from my abusive father and migrate to the U.S. for a better life. Throughout my years living in the U.S., I have known only a few people that are truly passionate about helping students succeed in their academics and helping them achieve a better life. One of those individuals is Ms. Perna. I have had the honor of knowing Ms. Perna for almost twelve years and every year that passes by, she continues to surprise me with her generosity, hard work, and dedication to her job and her students. If you have never met Ms. Perna, let me share some of my most meaningful experiences with her and how her impactful “Walk In kNowledge” (WIN) Program has shaped my life and made me a better citizen.

Fourteen years ago, I immigrated to Pennsylvania with my family. As an eleven-year-old newly arrived immigrant, and a child who did not know a word of English, attending school was exceptionally difficult for me. I remember quickly losing hope and interest and began to fall through the cracks, mainly by skipping classes and then failing them. Pursuing a higher degree after graduating from high school was never on my agenda. I believed a career in manual work was in the cards for a person like me, meaning my family was poor, uneducated, and unknowing of the higher education system. My mother was and is a single parent who worked each day as a blue-collar worker for her three young children. As the years passed, I somehow made it to high school, and this is where my life changed. My life changed when I was introduced to Ms. Perna and the WIN Program. I was fortunate to get into her program and participate in countless activities that would create remarkable memories such as college field trips, community service, trips to New York City to see Broadway musicals, and fundraising for the programs. But before that transformation, my mindset was still not in academics. I focused on playing sports and getting into trouble with my so-called, “friends.” And then, as though with a

blink of an eye, during the second semester of my senior year, my life changed. I recall a meeting with Ms. Perna asking me what my plans were for the future. I told her I was planning to do manual work so that I could financially help my family. Ms. Perna then asked, “Don’t you want to go to college? and If you do, but think you cannot afford it, why not try and earn a scholarship with your God-given gift of running? You could earn a degree in something that you are highly interested in and then help your family in the future.” Ms. Perna saw my potential as she sees in all students that she serves. She was not going to let me fall through the cracks and become a statistic. She saw I had the potential to pursue something much larger and more helpful for my future and my family. I was doubtful because I had several large cards stacked against me such as no savings money for college, having poor grades, and my legal status to name a few. However, Ms. Perna was not going to let those factors prevent me from pursuing a chance at a better quality of life. Ms. Perna became a blessing at that point and helped me find the assistance I needed to raise my grades, apply to colleges and scholarships, and supported me every step of the way. When I told my mother, I was going to apply to college and pursue a higher degree with the help of Ms. Perna, my mother cried of happiness because she wanted the best for me, and, when I was accepted, her tears of joy never stopped. During my high school years, not only did Ms. Perna assist me with my academics and my English, but she also advised me to be more aware of my surroundings, to pay attention as I go through life, plus, about the importance of first impressions, such as speaking proper English, not being late to functions, and having a firm handshake.

As I began my college career, I felt it was not designed for a student like me. My English writing was still poor, and my study habits were weak. The days were filled with work, classes, track, studying, and on top of all of that, I was still grieving the death of my father whom I had not seen since we left Mexico. I can still remember my first breaking point during my freshman year. I called Ms. Perna over the phone crying and venting about college and life in general. I told Ms. Perna, I regretted ever believing I could be successful in college and Ms. Perna calmly and encouragingly stated, “Remember how hard you have worked to be where you are right now. Remember, “where there is a will, there is a way,” and we are going to find that way and the help you need.” It was those words of inspiration that gave me the strength to continue working for a more rewarding life. I remember all the sacrifices I made in order to earn my college degree, and Ms. Perna never left my side. She continued supporting me by editing my writing assignments and checking-in on me throughout the years. Little by little my grades and my self-esteem improved.

Moreover, not only has Ms. Perna been there as a mentor to support me in my academics, but she has also been there as a true friend. Such as when I got assaulted in high school by a teammate who I believed was a buddy. I remember going to the assistant principal’s office right after the incident and when Ms. Perna came running right through the door, asking the assistant principal where I was, and when she looked in the corner and saw me bleeding with a swollen black eye, with only a one-second mutual stare and only one word, my name, coming from her unusual high-pitched voice, I said, “I know!” and then we both started tearing up. After a few minutes, without Ms. Perna saying a word, I told her what happened and why I didn’t fight back. Her response was unique as always by saying, “I’m proud of you,” at that time, I did not understand why she said that but later on I asked her what she meant by that, and she said, “It takes a lot of courage for a person who is getting beaten not to strike back and you as a friend, cared more about your friendship than he did.” At that moment, I knew I had to change, I had to remove myself from the people I hung out with and make better choices. And just like that, I became more involved

in the WIN program and started building a friendship with Ms. Perna. Her friendship not only impacted me, but it also impacted my personal life at home when I decided to tell my mom about the changes, I was planning on making for my future. Taking school more seriously and changing my life around changed my mom too. She began to fully support my decisions and it was a huge relief for her knowing that I was going to give myself the opportunity to create something bigger and better for all of us. She knew that Ms. Perna would guide me to success in anything that I chose to do. If it was not for Ms. Perna and the WIN program, my life would be completely different today. Her endless time and dedication to helping me improve not only my grades but my English too made me realize that anyone can pursue a higher degree if they believe in themselves and are not afraid to ask for help.

Lastly, I also learned from Ms. Perna the true meaning of friendship. Ms. Perna has not only been a mentor and a friend to me, but also a second parent. Many times, she was mistaken for being my mother at community volunteer races and at track meets. She attended my sports banquet when my mom could not go due to her job and checked on me while I was in and out of school. She laughed with me when we spoke about my invisible friend and cheered me up when I had problems at home and at school. She also helped me find private scholarships in her free time and taught me English. Having English classes with her was always interesting and challenging because she would not let me leave her office until I pronounced the words correctly. Ms. Perna would go above and beyond to listen to my problems and advised me with different solutions. She also cared about my family and would provide us with Thanksgiving and Christmas baskets full of delicious food. Ms. Perna has a heart of pure gold! I see how much she has done not only for me but for so many students after me. Ms. Perna has always been there for my ups and downs, and she has never judged me for my mistakes. She is always able to make time to listen to my problems and come up with different solutions, even when she has a lot of work or when she is off and enjoying her personal days. As time passes, I will continue to cherish all of the memories made and I look forward to continuing our friendship and making new memories. I will always value what Ms. Perna has taught me. During our lifetime, if we are lucky enough, we will meet at least one person who impacts our lives so greatly that we will want to aspire to be like them. These are a few things that Ms. Perna has done for me, my family, and my community.

Conclusion

The work Loretta Perna does for the Latino community and Kennett High School students through the Walk In kNowledge and Hermanitas programs as well outside the programs have a significant impact on the Kennett Square community as a whole. Her work provides students and parents who are unaware of the American higher education system process with the knowledge and tools necessary to navigate the college application process and to succeed as students at the university level. Loretta believes in all her students, including the students who have not thought about pursuing a college education as a possibility and encourages them to challenge themselves and assists them throughout their journey.

The WIN and Hermanitas Programs provide students with opportunities to attend college tours, summer camps, volunteer in the community, to travel, and to build self-confidence. Plus, opportunities to work on leadership, time-management, and critical thinking skills, as well as personal values such as staying fit and eating healthy foods. Without these programs, it would be more challenging for students to acquire these tools and experiences on their own. Most of the students' parents do not have the knowledge or skills necessary to assist their children to succeed in the

United States. The parents and oftentimes the children themselves have immigrated to start a new life in the United States but are unknowing of the paths that are available to them to succeed. Loretta Perna equips her students with the tools needed to succeed as they embark on their college and professional journeys.

The students' stories demonstrate that Loretta's work and the WIN and Hermanitas Programs have opened doors of limitless opportunities for students. Sonia's story demonstrates how her first exposure to the corporate world through an internship opened her mind and helped her envision herself as a professional. Guadalupe and Angel's story show how Loretta's mentorship expanded their vision of what they could pursue after their high school graduation and the involvement that Loretta continues to have in her students' lives beyond their KHS graduation. Whereas Estefani's story shows how the assistance Loretta and the programs provide is sought by parents who are unfamiliar with the American education system. In addition, Loretta's work involves giving students the opportunity to travel and gain experiences. Marlen, for instance, traveled to New York City to see a Broadway musical and visited water parks, experiences she hadn't been exposed to before with her family.

The programs' teachings remain part of the students' lives past their KHS graduation; Estefani remembers Loretta's proverbs when she needs encouragement. Loretta has become a mentor, friend, parent, and a fairy godmother to her students. She is an agent of change in the Kennett Square community and in return, her students continue to practice the teaching they learned from her, as Guadalupe demonstrated in her story, the values she learned are ingrained in her and she continues to volunteer her time in her community and has become a mentor to other students. The change Loretta Perna and the WIN and Hermanitas Programs enable in the community are transformational for the Kennett Square community. Mentors and leaders like Loretta lead an underserved group such as the immigrant community in Kennett Square through a path to success, on the rise to shape the future, the community, and the country.

Acknowledgments

We want to thank the Power Start program, especially Mrs. Emily Elmore and Dr. Raúl Olmo Fregoso Bailón for listening to our stories; for the entire follow-up process for the achievement of this article.

References

Kennett's WIN program inspires students to succeed. (2015, February 16). Retrieved August 11, 2020, from https://www.southernchestercountyweeklies.com/news/kennett-s-win-program-inspires-students-to-succeed/article_2305b3bd-c964-5e78-a2ef-a4280e9fd5f6.html



Ekedy Sinha: memórias e reflexões sobre o ser e o fazer no Candomblé baiano

Ekedy Sinha: Memories and reflections on being and doing in Bahia's Candomblé

Fernando Batista dos Santos²³¹

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador, Bahia, Brasil

fbatistape@gmail.com

Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão²³²

Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca)
Salvador, Bahia, Brasil

ekedysinha16@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2706>

DOI : 10.25965/trahs.2706

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumo: Na Bahia, o Candomblé se constitui numa associação sócio-político-religiosa que emergiu como estratégia para que africanos e crioulos não apenas dessem continuidade ao culto de divindades de origem africana, mas como contraponto às políticas coloniais. Assim, dá-se primazia a figuras femininas que dão corpos e vozes às comunidades religiosas, mediante os cargos que lhe são atribuídos quando não diretamente, legitimados pelas divindades. Uma dessas figuras é Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão, considerada uma educadora para a comunidade do *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*. Importante para o aprendizado das mulheres que ali se encontram em processo de iniciação, Ekedy Sinha é, também, referência para aquelas que estão em nível hierárquico equivalente ao seu, por apresentar domínio de cânticos, danças e rituais. O objetivo deste artigo é apresentar uma breve autobiografia dessa líder religiosa a partir de suas memórias e reflexões pessoais sobre o ser e o fazer no âmbito do Candomblé. A metodologia aplicada foi a etnografia e resulta de um trabalho de campo que vem ocorrendo desde 2015. Conclui-se que o Candomblé baiano marca uma presença de vanguarda notadamente nas questões de gênero e que nos oferece estratégias e ações que implicam mudança das “formas hegemônicas de poder, ser e conhecer” mencionadas por Maldonado-Torres (2008:66).

Palavras chave: Candomblé baiano, *Ekedy Sinha*, gênero, *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*

Résumé : À Bahia, le Candomblé s’est constitué comme une association socio-politique-religieuse et défini comme une stratégie permettant aux Africains et aux créoles de maintenir leur culte envers les divinités d’origine africaine et de servir

²³¹ Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco e em Gestão Pública pela mesma Universidade. Doutorando em Cultura e Sociedade no Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC da Universidade Federal da Bahia.

²³² Equede de Oxóssi do Ilê Axé Iyá Nassô Oká. Presidenta do Espaço Cultural Vovó Conceição. Atual presidenta da Associação Civil São Jorge do Engenho Velho.

également de contrepoint aux politiques coloniales. Ainsi, a-t-on accordé la primauté aux figures féminines qui prêtent corps et voix aux communautés religieuses, à travers les fonctions qui leurs sont attribuées si ce n'est de façon légitime par les divinités. Une de ces figures est Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão, considérée comme une éducatrice pour la communauté *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*. Importante pour l'apprentissage des femmes qui entament leur processus d'initiation, Ekedy Sinha est aussi une référence pour celles qui occupent le même niveau hiérarchique, parce qu'elle maîtrise les chants, les danses rituelles et les rituels. L'objectif de cet article est de présenter une brève autobiographie de cette dirigeante religieuse à partir de ses mémoires et réflexions personnelles sur l'être et le faire dans le contexte du Candomblé. La méthodologie appliquée a été celle de l'ethnographie; elle est le résultat d'un travail de terrain mené depuis 2015. Il en ressort que le Candomblé bahianais est à l'avant-garde, notamment en ce qui concerne les questions de genre et nous offre des stratégies et des actions qui impliquent un changement des « formes hégémoniques de pouvoir, d'être et de connaître » mentionnées par Maldonado-Torres (2008: 66).

Mots clés : Candomblé bahianais, *Ekedy Sinha*, genre, *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*

Resumen: En Bahia (Brasil), el Candomblé se ha constituido en una asociación socio-político-religiosa que emergió como estrategia para que africanos y criollos no solo dieran continuidad al culto de divinidades de origen africano, sino también como contrapunto a las políticas coloniales. Así, se otorga primacía a las figuras femeninas que dan cuerpos y voces a las comunidades religiosas, mediante los puestos que le son atribuidos cuando no directamente, legitimados por las divinidades. Una de esas figuras es Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão, educadora para la comunidad *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*. Importante para el aprendizaje de las mujeres que están allí en el proceso de iniciación, Ekedy Sinha también es una referencia para aquellas que están en un nivel jerárquico equivalente al suyo, por tener dominio de canciones, danzas rituales y rituales. El objetivo de este artículo es presentar una breve autobiografía de esta líder religiosa a partir de sus memorias y reflexiones personales acerca del ser y del hacer en el ámbito del Candomblé. La metodología utilizada fue la etnografía y es resultado de un trabajo de campo que viene siendo desarrollado desde 2015. Se concluye que el Candomblé baiano marca una presencia de vanguardia especialmente en las cuestiones de género y que nos ofrece estrategias y acciones que implican cambios en las “formas hegemónicas de poder, ser y conocer” mencionadas por Maldonado-Torres (2008: 66).

Palabras clave: Candomblé baiano, *Ekedy Sinha*, género, *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*

Abstract: In Bahia, Candomblé is a socio-political-religious association that has emerged as a strategy for Africans and Creoles not only to continue the cult of deities of African origin, but as a counterpoint to colonial policies. Thus, female figures who give bodies and voices to religious communities are given primacy, through the positions that are attributed to them when it is not directly, legitimized by the deities. One of these figures is Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão, considered an educator for the *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*. Important for the learning of women who are in the process of initiation there, Ekedy Sinha is also a reference for those who are at a hierarchical level equivalent to hers, because she deep knowledge about songs, dances and rituals. The purpose of this article is to present a brief autobiography of this religious leader based on her personal memories and reflections on being and doing in Candomblé. The methodology applied was ethnography and it is the result of fieldwork that has been taking place since 2015. It is concluded that Candomblé from Bahia marks a vanguard presence, notably in gender issues and that it offers us strategies and actions that imply a change in

“hegemonic forms of being able, being and knowing” mentioned by Maldonado-Torres (2008: 66).

Keywords: Candomblé from Bahia, *Ekedy Sinha*, gender, *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*

Introdução

Na Bahia, a formação do Candomblé, uma associação sócio-político-religiosa estrategicamente constituída pelos povos de várias etnias africanas (Parés, 2006) para a continuidade do culto de divindades africanas, sempre logrou privilégio nas investigações antropológicas e históricas. Primeiro, por concentrar as mais antigas instituições religiosas estabelecidas dessa matriz africana, atuando como centro irradiador para a formação de instituições filiais em outras partes do país. Segundo, pelo grau de ortodoxia e estrutura ritualística apresentado por um grupo de “roças” ou “terreiros”, o que implica uma concepção ampliada de templo religioso, pois se extrapola as partes edificadas.

A estrutura ritualística à qual mencionamos é composta por uma hierarquia que compreendem humanos, mas, também, não humanos – as deidades às quais chamam *Orixá*, *Vodun* ou *Inquice*, a depender da matriz metaétnica africana do templo, e que tomam o corpo dos/das seus/suas iniciados/as quando invocados por meio de cânticos entoados em fragmentos vocabulares do que preservaram de dialetos africanos como o iorubá, ao ritmo dos tambores sagrados *rum*, *rumpi* e *lé*, além de outros instrumentos percussivos. Dentre os humanos, postos são ocupados em consonância com o gênero e o tempo de iniciação, de modo que no interior do Candomblé, a idade cronológica atribuída pela sociedade civil é ali solenemente ignorada. Paralelamente, tem-se a constituição de uma família que se diferencia da biológica, a chamada “família de santo”, de modo a fortalecer e a evidenciar a ancestralidade como um dos elementos primordiais de vínculos entre os iniciados. Desse modo, o respeito e o cuidado dispensado aos mais velhos – guardiões dessa ancestralidade – é o mesmo dispensado às crianças, vistas como indispensáveis à continuidade. Sobretudo quando se reconhece que o conhecimento no interior do Candomblé – mais no passado que nos dias atuais, é verdade – ocorre por meio da oralidade e o aprendizado por meio do fazer e sentir ao participar do cotidiano da comunidade religiosa desde antes da iniciação.

Outro fator que peculiariza o Candomblé baiano é a primazia feminina à frente dos postos de liderança, o que foi notado pioneiramente por Landes (2002) em fins dos anos 1930. Dentre outros, dois postos femininos assumem maior visibilidade nesses espaços: a *Iyalorixá* ou a *Mameto* ou a *Gaiaku* – a depender da matriz africana do templo –, que são *ebomi*²³³ – entram em transe – e podem assumir a liderança religiosa; e a *equede* ou *makota* que são mulheres que não entram em transe, atuando como espécie de zeladoras das “roças” em seus vários aspectos e das divindades – escolhidas por essas mesmas divindades quando de posse do corpo de suas *ebomis*. Tornam-se, assim, **mães**, independentes da idade cronológica; e a elas – assim como às *Iyalorixás* – todos, mais velhos e mais novos do corpo sacerdotal, assim se reportam. Mães numa concepção ampliada do termo, essas mulheres embora não possuam treinamento específico para dar aulas, ensinam a todos os níveis.

Uma dessas mulheres foi batizada como Gersonice Azevedo Brandão, mas há dez anos incorporou oficialmente ao seu nome civil um vocábulo homófono ao posto sacerdotal que lhe foi concedido aos seis anos de idade pela afamada divindade conhecida como *Oxóssi* e o apelido pelo qual é conhecida em toda a Bahia: Gersonice *Ekyedy Sinha* Azevedo Brandão. O presente trabalho tem por objetivo traçar uma breve autobiografia da religiosa *Ekyedy Sinha*, “equede de Oxóssi”, a partir de suas

233 [Do yorubá *Egbonmi* ou *Egbomi*] – Trata-se de um grau atribuído tanto a homens como a mulheres iniciados/as há sete ou mais anos, desde que tenham cumprido as “obrigações” exigidas e que devem ser realizadas tomando por base a data de iniciação.

memórias e reflexões pessoais em diálogo com o antropólogo, outro autor deste trabalho e que teve a sacerdotisa como uma das interlocutoras de trabalho de campo iniciado em Salvador em 2015. Busca-se, assim, combater o racismo epistêmico o qual age na invisibilidade no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”, operando sorrateiramente a favor de políticas identitárias dos brancos ocidentais e se impondo como única e legítima tradição para a produção de conhecimentos, bem como com capacidade de acesso à “universalidade” e à “verdade” (Grosfoguel, 2007: 32).

Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão, uma das líderes religiosas do *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*, conhecido como Terreiro da Casa Branca, in Salvador, Bahia, Brasil, é considerada uma educadora por sua comunidade. Importante para o aprendizado das mulheres que ali se encontram em processo de iniciação, ela é, também, referência para aquelas que estão em nível hierárquico equivalente ao seu, por apresentar domínio de cânticos, danças e rituais. Confirmada para o cargo de equede há 50 anos, a religiosa se tornou parâmetro do ser e fazer nesta função do Candomblé, até mesmo para integrantes de outros templos e denominações religiosas. Seus ensinamentos extrapolam o espaço religioso por meio de uma série de atividades comunitárias que expandem os limites da religiosidade. Entre essas, destaca-se o Espaço Vovó Conceição, criado por ela em 2006, no qual são oferecidos cursos da arte do corte e da costura, como forma de preservação e fortalecimento da memória e da identidade afro-baiana. Por fim, ao criar a chamada Feira de Saúde da Casa Branca, que chegou à 17ª edição em 2019, Ekedy Sinha não apenas valoriza o terreiro de Candomblé como espaço de referência para cuidados da população negra, como também potencializa os diálogos e o acesso à arte e à cultura afro-baianas.

Metodologia: a fala do antropólogo

As falas de iniciadas/os no Candomblé trazidas à tona por Castillo (2010) nos evidenciam que apesar de reconhecerem a fértil produção acadêmica com foco na religiosidade afro-brasileira, hoje inclusive sob a autoria de muitas/os delas/deles, as/os religiosos ainda priorizam, em detrimento do saber lido, o saber vivido – decorrente de uma tradição que prioriza a transmissão de conhecimento oral e pessoal. Assim, como quando realizamos o trabalho de campo – embora a etnografia me pareça extrapolar os limites espaço-temporais do campo –, a observação participante nos mostra que, a exemplo do que ocorre durante o aprendizado religioso, quando vivenciamos o dia a dia “surgem inúmeros e efêmeros momentos”, mencionados por Castillo (2010), que implicam uma forma de aprendizagem permeada por pequenos atos e que se efetiva de forma despercebida.

Sendo o campo um Terreiro de Candomblé, onde a “pergunta é problemática” e o acesso ao saber é “estritamente controlado, de acordo com uma hierarquia iniciática” (Castillo, 2010: 21, 25), como vivenciar esse dia a dia de modo a absorver melhor essa aprendizagem? Priorizando mais o ouvir e o observar; e menos o perguntar, penso eu. O trabalho de campo que resultou na produção deste trabalho vem se desenvolvendo desde 2015 – desde a aproximação e a manutenção de relações com a interlocutora, também autora deste artigo, à realização de pesquisas bibliográficas, documentais e fotográficas, passando pelas entrevistas informais e observações diretas.

Portanto, os dados aqui apresentados decorrem dessa gama de metodologias que deram corpo à etnografia, harmonizando-se as observações do antropólogo em relação ao cotidiano e à atuação da interlocutora no espaço religioso, que, também, é o espaço de moradia da mesma, às informações constantes na obra da interlocutora (Brandão, 2015). Enquanto autora coube à líder religiosa selecionar e definir os

dados da sua autobiografia aqui apresentados, bem como referendar as informações constantes da bibliografia referenciada acerca do Candomblé baiano.

1- Entre a assimilação e a agressividade: O papel do Candomblé no enfrentamento ao Colonialismo

Pereira (2009) destaca que em virtude da formação sócio-econômica do Brasil²³⁴ houve a naturalização de uma violência que se pauta em elementos como raça, classe e gênero e acomete segmentos sociais brasileiros historicamente subalternizados. Pautada sob a escravização de povos africanos durante três séculos, essa formação sócio-econômica naturalizou uma violência que segue acometendo principalmente os descendentes brasileiros daqueles povos não apenas social como religiosamente²³⁵. Pois, considerando que até o golpe republicano de 1889 – que se revelou um engodo em virtude de não ter levado à prática, efetivamente, todo o arcabouço de atos mediante os quais se contrapunha à monarquia –, a religião oficial do Brasil era o Catolicismo, historicamente manifestações religiosas outras foram coibidas sob ferro, tortura e sangue.

Santiago (2000) afirma que o pioneiro projeto de assimilação perpetrado pela metrópole no nosso país vitimou a religiosidade dos povos indígenas impondo-lhes uma unidade linguística com fins a evitar o pluralismo religioso. Por outro lado, em relação aos africanos escravizados, fomentou-se preliminarmente o bilinguismo linguístico, como corrobora Parés (2006), de modo a desarticulá-los política e religiosamente no momento do tráfico, para, então, serem aqui condenados ao idioma da colônia, inclusive ao serem forçados a abandonarem seus nomes africanos de batismo. Como afirma Pereira (2009), o poder é definido pela unidade, *in casu*, pela unidade linguística da colônia mediante as quais verdades foram instituídas. Lembrando Jacques Derrida, o signo e o nome da divindade têm o mesmo tempo e o mesmo lugar de renascimento – renascimento colonialista em alusão à Renascença que ocorria concomitantemente na Europa. (Williams, 2012)

Jacques Derrida (apud Williams [2012: 51]) nos diz que o mundo “é pensado em termos de entes e essências fixas”, o que nos leva a lhes ressaltar características antagônicas a exemplo das distinções teológicas. Assim, não obstante as iniciativas de assimilação, as manifestações religiosas afro-brasileiras lograram êxito na transgressão, na agressão e na rebelião – lembrando termos aludidos por Santiago (2000) – e passaram a configurar o oposto a ser não só preterido como combatido.

Em tempos atuais, a opressão se encontra a cargo de igrejas neopentecostais que emergiram no Brasil contemporâneo como importante instrumento das “forças interiores” às quais se refere Maldonado-Torres (2008) a serviço do poder colonial. Trata-se do colonialismo interno ao qual alude Castilho (2018), que tem como escopo erradicar minorias étnicas de modo a legitimar socialmente a exploração sobre a natureza como algo imprescindível para o crescimento econômico do país.

234 Acerca dessa temática, as leituras de Coutinho (2011) e Mota (1990) são elucidativas.

235 Vale destacar que no Brasil da atualidade vários grupos sociais se encontram cotidianamente sob risco de desaparecimento, pois as hierarquias às quais se referem Maldonado-Torres (2008) vêm sendo reproduzidas de forma aguda pelas forças interiores aludidas por esse autor, em projetos de nacionalização que tomam por base única e exclusivamente a hegemonia branca. Trata-se de um cruel processo interno de neocolonialismo como alude Castilho (2018), que põe em lados inversamente proporcionais a conservação do meio ambiente e crescimento econômico e que tem no atual governo brasileiro – eleito pela maioria de eleitores brasileiros, vale ressaltar – um fiel escudeiro.

Entretanto, o fôlego do Candomblé – ao demonstrar, inclusive, o mesmo potencial para reinvenções – parece apontar para a infiltração progressiva pelo elemento selvagem – assim classificado pelo colonizador – à qual se refere Santiago (2000), por implicar aos códigos linguístico e religioso a perda do *status* de pureza que pretendia o colonizador. Pois o renascimento colonialista engendrou uma nova sociedade, a dos mestiços, cuja principal característica é o fato de que a noção de unidade sofreu uma reviravolta, uma vez que propiciou mistura do elemento europeu com o autóctone. Aqui, também, podemos entender que se trata das “dobras no corpo do Estado” que fogem ao controle das políticas instituídas (Pereira, 2009: 20). Além dos cânticos rituais entoados em vocábulos transmitidos de geração a geração, é comum testemunharmos o uso de termos ou expressões vocabulares africanas associados ao Português pelos/as iniciados/as no seu cotidiano quando se encontram entre si. Sem falar ser comum, no interior do Candomblé, as pessoas se tratarem por seus apelidos e nomes religiosos que ora fazem menção ao cargo que ocupam, ora à divindade à qual se vinculam, ora a ambos. Em alguns casos, a prática extrapola a esfera religiosa e se incorpora oficialmente à esfera civil, como no caso de *Ekyed Sinha*.

Os estudos antropológicos sobre o Candomblé baiano nos dão conta de que a gestão desses espaços, ao menos desde a criação daquele que se reconhece como o primeiro Candomblé de nação ketu, o *Ilê Axé Iyá Nassô Oká* (comumente conhecido como *Terreiro da Casa Branca*), em início do século XIX, implicou o acionamento de diferentes estratégias políticas pelos agentes religiosos ao longo dos anos visando a assegurar o lugar na segunda fila, assinalando a *differánce*, conceito concebido por Jacques Derrida, que apreendemos como movimento de descontinuidade, deslocamento, deformação, diferença. Uma dessas estratégias os levou ao chamado *sincretismo* – sendo mais adequado na atualidade falarmos em *justaposição* ou *interface* – processo que implicou a conversão de deidades católicas ao Candomblé e a correlação de características entre estas e as divindades africanas, o que vai ao encontro do que Santiago (2006: 16) expõe como sendo uma “geografia de assimilação e de agressividade, de aprendizagem e reação, de falsa obediência”.

Esse processo se faz notar inclusive quando o Candomblé assume um caráter mais subversivo que dependente dos preceitos coloniais, subvertendo a lógica que permeia não apenas a religiosidade ocidental, mas o viver em comunidade. Uma comunidade que, por exemplo, reconhece agência a não humanos como espíritos, animais, plantas e artefatos. Busca-se, assim, evitar “violência à radical alteridade dos outros seres” como nos propõe Williams (2012: 64) ao se reportar aos “aspectos comunais de sentimento e presença pressupostos pela voz”. Ou seja, rechaçar essa “presença” como uma, única e idêntica para todos, a fim de evitar enjaularmos todos numa só identidade. Daí se preferir o termo cosmopercepção à cosmovisão, como defende Oyèwùmi (2002), pois o mundo no Candomblé não é apenas percebido pela visão.

No âmbito da liturgia do Candomblé, o Terreiro da Casa Branca é o único no Brasil em que o processo de iniciação para *adoxu* – “aqueles que são preparados para incorporar o orixá” (Brandão, 2015: 147) – é apenas reservado às mulheres e somente elas podem compor o *xirê* – círculo composto pelas *adoxus* que cantam e dançam em sentido anti-horário, ao som dos atabaques, em honra a todas as divindades, no início das sessões públicas do Candomblé, precedendo o momento da possessão. Portanto, além da liderança ser reservada exclusivamente ao gênero feminino, neste ainda persiste o matriarcado feminino na completude que Landes (2002) observou em fins dos anos 1930. É assim que as mulheres que dão corpo e voz àquela comunidade se tornam históricas enquanto portadoras de uma memória

que persiste de geração em geração. Uma dessas mulheres se chama *Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão*²³⁶.

2- Construindo-se equede: a trajetória religiosa de Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão

2.1 1953: E a madrinha se tornou filha

Aos sete anos de idade, durante um ritual público, a divindade que se encontrava de posse da minha madrinha Celina, à época uma *ebomi* do Terreiro da Casa Branca, escolheu-me como *equede*, o que me fez avançar na escala hierárquica do Candomblé, tornando-me não apenas mãe daquela divindade, mas, também, da minha madrinha.

Portanto, o cargo de *equede* assim como o correspondente masculino *ogan* é atribuído por uma divindade durante um ritual público, para que todos possam testemunhar a vontade dos deuses. A uma *equede* ou a um *ogan* cabe zelar pela divindade quando de posse de seus iniciados e pelo corpo desses, desde lhe auxiliar a compor-se com suas vestimentas e paramentas, o que ocorre em espaço privado e reservado do Terreiro para essa atividade; até dançar ao lado da mesma diante da plateia nos rituais públicos.

A divindade que me escolheu como mãe é conhecida na Bahia como Oxóssi e é tão importante para a história do Candomblé baiano que é a esse Orixá que dedicamos os primeiros festejos do nosso calendário litúrgico, pois para nós é o dono da terra e o que nos provêm os alimentos necessários as nossas existências. À exceção dos anos em que estivemos ou estejamos em luto pela morte de nossas líderes religiosas ou em tempos de pandemia, como em 2020, a festa de Oxossi sempre ocorre na quinta-feira de junho que coincide com o dia de *Corpus Chisti*. Pela manhã, vamos todos a uma missa num templo católico localizado no centro histórico da capital de Salvador. Após, ofertamos um farto café da manhã no nosso Terreiro em meio a cânticos, cantigas e danças, enquanto Oxóssi toma o corpo de seus/suas iniciados/as. À noite, realizamos o ritual público propriamente dito, quando Oxossi é apresentado à comunidade com suas vestimentas e paramentas. No templo católico conduzimos uma imagem de São Jorge, a quem nossos antepassados cultuavam como Oxóssi de modo a ludibriar a sociedade que lhes impunha o catolicismo como único caminho possível ao sagrado. Candomblé é ancestralidade, o que implica dizer respeito à memória dos mais velhos.

Buscamos dar continuidade as nossas práticas religiosas em conformidade com os ensinamentos que nos foram transmitidos pelas nossas mais velhas, ao menos pela forma. Por isso, as divindades católicas dispõem de um altar que lhes é reservado no nosso barracão de festas e aquele espaço é um dos que é reverenciado tanto por nós humanos como por nossas divindades. Trata-se de um ato que reverencia a memória das nossas antepassadas, não a do colonizador. Mas é importante que se diga e escreva: das nossas antepassadas próximas por mais que tenhamos a ancestralidade africana como referência para a nossa fé, nossas maneiras de cultuar não podem ser alteradas. Não há porque mudar o que as nossas antigas nos ensinaram. Quem tem responsabilidade respeita o seu legado.

236 V. vídeo em homenagem a essas mulheres:
<https://www.youtube.com/watch?v=uL1JW4n8UYk>

2.2 O tempo no Candomblé - 1970: a confirmação como equede

No entanto, no Candomblé tudo depende e vem com o tempo, pois o saber deve ser vivido e sentido. Após ser “suspensa” – este é o termo que usamos – por um Orixá para ser *equede* ou *ogan*, a pessoa deve aguardar um tempo até que aquele cargo lhe seja confirmado pela mesma divindade, o que, novamente, dá-se publicamente. No meu caso, a confirmação só ocorreu em 1970. É um tempo variável de pessoa para pessoa e pode jamais ocorrer. Importante é saber que se trata de um tempo de aprendizagem, em que a pessoa demonstre ser merecedora da escolha da divindade, pois as funções de uma *equede* ou *ogan* não se resumem apenas aquelas que o público presencia nas festas públicas do Candomblé. No meu caso, por exemplo, foi o tempo em que, ainda criança, compartilhava o tempo das brincadeiras com o dos fazeres da nossa “roça”. Concomitantemente, fora da “roça”, concluí meus estudos. O Brasil vivia tempos conturbados. Estávamos em plena ditadura. Casei-me em 1969, um ano antes da minha confirmação como *equede*. Em 1971 nasceria o primeiro dos meus quatro filhos, todos nascidos no Rio de Janeiro, onde trabalhava o meu marido e onde passei 22 anos, mas sem nunca perder o contato com meu Candomblé, comparecendo todos os anos às cerimônias das quais não podia me ausentar. Em 1990 retornei e logo que enluvei, passei a morar definitivamente no Candomblé onde nasci em 16 de dezembro de 1945²³⁷.

A *equede* deve ser mãe até mesmo da mãe de santo. Mas, para compreender melhor as funções deste cargo, é preciso entender como se dá a hierarquização dentro do terreiro. Na nossa religião existe uma hierarquia. É uma religião com laços de família – somos uma família de axé. Na nossa Casa somos liderados por uma *ialorixá*²³⁸, depois vem a *iaebé*²³⁹, a *ialaxé*²⁴⁰, a *iaquequerê*²⁴¹, a *iadagã*²⁴², a *iamorô*²⁴³ etc. Onde entra a *equede*? Por ser a “segunda pessoa”, pode ocupar, além de sua posição, qualquer um dos cargos/postos citados acima. Já tivemos *equede-ialorixá*, *equede-iaquequerê*, *equede-iamorô*. Também há a *equede* que só enxuga o santo no barracão. Uma coisa é certa: *equede* é aquela que tem que saber tudo. Tem que aprender tudo. O meu aprendizado para exercer essa função começou quando ainda eu era uma criança. Uma *equede* deve ser responsável pela segurança física e conforto das pessoas manifestadas. Sempre atenta a todos os movimentos, não só no

237 No entanto, na minha certidão de nascimento consta o ano de 1946. Pois no passado, aqui no Brasil, talvez pelas dificuldades de acesso, o registro só ocorria meses após o nascimento das crianças.

238 Popularmente conhecida como “mãe de santo”, é o posto mais elevado do terreiro, a quem cabe iniciar e completar o ato de iniciação das filhas da Casa (Brandão, 2015: 54).

239 Trata-se de um posto paralelo a da *ialorixá* e tem por função prezar pela manutenção da ordem, tradição e hierarquia. (*id.*, *ibid.*).

240 “Mãe do axé”, a quem cabe distribuir o axé mediante escolha daqueles que ocuparão os cargos (oloiês), em conformidade com as determinações superiores (*id.*, *ibid.*).

241 Popularmente conhecida como “mãe pequena”, é a segunda pessoa na hierarquia religiosa e que participa, junto com a *ialorixá*, de todas as atividades que envolvem as iniciadas. (*id.*, *ibid.*)

242 Auxilia a *iamorô* e vice-versa. Possui subpostos: *otum-dagã* (a primeira) e *ossi-dagã* (a segunda) (*id.*, *ibid.*)

243 Responsável pela cuia do *padê/ipadê* do Orixá Exu, junto com a *agimuda*, *agba* e *igena* (*id.*, *ibid.*).

barracão como nos quartos de santo. Seu símbolo, sua ferramenta de trabalho, é a toalha. A *equede* não tem o dom da possessão, mas lida com ela o tempo inteiro. Sua toalha conforta não só o *orixá*, mas o corpo de quem ele está usando. Em períodos de obrigação na Casa, a *equede* é responsável pela organização financeira e social. Manda os convites, arruma o espaço e recebe os convidados. Numa espécie de ensaio, ensina a dançar e cantar. Arruma as roupas dos *orixás* e filhos de santo. A *equede* também é uma espécie de secretária da *ialorixá* da Casa, cumprindo as ordens que contribuam para a melhor administração do terreiro. Nos quartos de santo ela faz o *ossé*²⁴⁴, limpa e arruma os *ibás*²⁴⁵ até a preparação para o ritual das oferendas. Enfim, a *equede* é consagrada e autorizada para participar de todo o ritual, inclusive o de trazer o filho *adoxu* de volta do transe, despertando-o do sono sagrado. Mas nem tudo que se sabe, pode-se fazer, pois temos que respeitar os limites hierárquicos. No Candomblé, o fazer tem seus limites.

Autoridade é vivência e conhecimento. Desempenhar essa função com dedicação tem que ser o objetivo maior de toda *equede*. Sim, porque o Candomblé tem regras e preceitos que o regem. Não se faz o que quer, mas o que os *orixás* querem. Tudo que sei vem de anos de experiência. Não só dentro da minha casa de axé como em outras casas com as quais tenho a felicidade de conviver. E essa experiência me deixa à vontade para falar sobre esse cargo. Por outro lado, sei que a humildade é atributo básico na posição que ocupo. Quanto mais se sabe, maior é o respeito.

2.3 Costurando com fé

Sou herdeira espiritual de Maria Conceição, minha mãe biológica, falecida em 1992, aos 80 anos de vida e com 53 anos de iniciação no Candomblé da Casa Branca, do qual figura como uma das *ebomis* históricas. Minha mãe era e é conhecida como Vovó Conceição, uma alusão não apenas aos netos que lhe dei, mas ao *Orixá* que “governou a cabeça” dela enquanto esteve entre nós: *Nanã*, a mais antiga divindade iorubana das águas, que acreditamos ser a provedora da matéria-prima que deu forma a nós, seres humanos; enquanto *Oxalá* – Aquele a quem atribuímos o poder da criação – nos deu o sopro da vida. Por isso é que no fim de nossas vidas, quando *Oxalá* nos tira o que nos deu, o corpo deve ser devolvido a *Nanã*, pois foi assim que ambos pactuaram. Em homenagem a minha mãe, criei em 2006, no nosso Terreiro o *Espaço Cultural Vovó Conceição*, nosso centro de corte e costura para roupas de *orixás*. Era um sonho dela que concretizei.

Roupa de *orixá* não pode ser confundida com fantasia de escola de samba. Tudo no Candomblé tem um significado. Daí a importância do vivenciar cotidianamente o Terreiro, de conhecermos nossas antepassadas. E nossas vestes rituais guardam muito dessa ancestralidade. Por isso, temos que policiar nossas formas tradicionais de nos vestirmos. Não podemos trocar a simplicidade por modismos e falsas necessidades de afirmações. Esse é um dos trabalhos da *equede*. É obrigação nossa cuidar para que no quarto de axé, ou seja, na hora da troca da roupa do filho de santo pela roupa do *orixá*, não se extrapole os limites da tradição. A roupa tem que ter axé e por isso tem que ser feita na casa de Candomblé. Preparar as vestes que serão

244 Procedimento que consiste na limpeza da “casa” (altar) do *orixá* em dia da semana lhe dedicado e do qual participam as/os iniciadas/os que o têm como divindade regente. Visa renovar os votos de devoção e força.

245 Cuia, recipiente redondo ou a louça que compõe o assentamento do *orixá*. (Brandão, 2015: 57)

usadas pelo iniciado no momento da chegada do *orixá* exige um profundo conhecimento da história de cada divindade.

Cada ponto do tecido é costurado de acordo com as regras da casa. É preciso coser com fé, sensibilidade e (por que não?), um pouco de razão. Por isso, nossa indumentária litúrgica tem que ser confeccionada somente por pessoas da própria religião. Minha mãe e outras *ebomis* do nosso axé costuravam à mão, os *adês* (coroas), as pulseiras e os braceletes. Insistia para que eu aprendesse e queria que as meninas da minha época aprendessem também. Não queria que se perdesse essa tradição que nos diferencia e nos fortalece. Os tecidos, as ferramentas religiosas e os adornos ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço e hoje são, ao mesmo tempo, documentos históricos, peças estéticas e, por vezes, sagradas. São símbolos da nossa persistência no tempo e da nossa identidade²⁴⁶.

Hoje, em parceria com órgãos estatais, oferecemos cursos diversos no Espaço Vovó Conceição, contribuindo para a profissionalização de várias mulheres da comunidade do entorno ao nosso Terreiro. Não raro, o Espaço é também utilizado para aulas e discussões acadêmicas e serve de apoio para a Feira de Saúde, criada por nós um pouco antes, em 2003.

2.4 O Candomblé como espaço de cura

Um dos lemas da nossa religião é *kò sí ewé, kò sí orixá* que em tradução literal significa “sem folha não há orixá”. *Ewé* é outra denominação para o Orixá *Ossain*, patrono de todas as plantas medicinais e litúrgicas e mesmo que num momento da história dos nossos *orixás* tenham sido distribuídas a cada um d’Eles, é *Ossain* que invocamos para liberar o poder das folhas quando vamos utilizá-las em nossos rituais. Água é outro elemento primordial ao nosso culto, por isso mantemos no nosso Terreiro as fontes que as nossas antepassadas encontraram quando aqui chegaram. É fato que com a degradação do meio ambiente na nossa cidade a água de nossas fontes não serve mais para o nosso consumo. Com a urbanização, nossos rios têm desaparecido da geografia da nossa cidade, depois que foram transformados em canais para o esgotamento sanitário.

Pensando nos males que afligem não só o espiritual, como o físico do nosso povo, é que iniciamos em 2003, a Feira da Saúde, um evento anual que sempre ocorre no sábado após o *Olubagé*, uma cerimônia dedicada à chamada Família da palha do Candomblé, da qual faz parte *Ossain* e que Gromberg (2001:170-184) descreve muito bem. O evento ocorre na Praça da Oxum, inaugurada em 1993, após expulsão de um posto de combustível que havia invadido o espaço do Terreiro e que ali permaneceu por muitos anos.

Para a realização da Feira da Saúde, firmamos parceria com entidades civis que apóiam a causa negra; e com a Secretaria Municipal de Saúde que nos envia profissionais de várias especialidades médicas para atender aos que ali compareçam, independentemente de filiação religiosa. Reservamos, ainda, espaço para que algumas pessoas comercializem os artigos que produzem inspirados na cultura afro-brasileira. Servimos um *caruru* – uma série de iguarias que nasceram na cozinha do Candomblé, vinculadas as nossas divindades e que representa a nossa forma de reverenciarmos os espíritos das crianças, os chamados *erês*. Elas – as crianças – têm

246 No momento em que estamos finalizando este artigo, encontra-se no prelo uma publicação tratando especificamente dessa minha relação com as roupas do nosso sagrado. “Axó Orixá – No corpo também se lê” resulta da residência artística da qual participei em 2019, encerrada com um desfile que contou com a participação apenas de religiosas/os do Candomblé.

a primazia de serem servidas antes dos adultos. Nesse dia ainda contamos com apresentações culturais afro-brasileiras que se sucedem depois de apresentações acadêmicas sobre temas que afetam diretamente à população afro-brasileira, seja do Candomblé ou não.

2.5 A persistência da memória



Figura 1: Reverenciando Oxum.

Fonte: Editora Barabô (Dadá Jaques)

No início da noite de 8 de março de 2016 – dia internacional da mulher –, na mesma Praça da Oxum onde realizamos anualmente a Feira da Saúde, apresentei à sociedade um livro com as memórias dessa minha vida no Terreiro da Casa Branca, do que eu aprendi e vivi com os meus mais velhos, mulheres e homens que fazem a história dessa comunidade que mantemos há quase duzentos anos no calendário do mundo ocidental. Muitos trechos do que escrevi acima saíram desse livro, em cuja capa reverencio Oxum, uma das nossas ancestrais divinizadas (Figura 1). Entretanto, aqui busquei ressaltar que o tempo no Candomblé difere do tempo com o qual lidamos no mundo fora dos muros da nossa religião e de que a noção de família é ampliada em seus vários papéis e em várias geografias.

Sei que a comunidade da qual faço parte aqui na Bahia apenas iniciou um novo ciclo nesse tempo que lhe atribuem, mas que vem de corpos e vozes que foram silenciados em regiões africanas para sobreviverem nas minhas antepassadas aqui na Bahia, como sobrevivem em mim e espero sobrevivam em meus filhos, netos e bisnetos sejam biológicos ou de santo.

A minha vinda ao mundo foi prevista por uma divindade: *Oxaguiã*, a quem devo tanto amor, tanta gratidão e tanta admiração, divindade à qual, por isso, dedico esta canção: <<https://voca.ro/7SdKAijP6MO>>; mas sou filha de *Xangô* e de *Iansã*, as

divindades do fogo. Recebi meu *icomojadê*²⁴⁷ aos 7 anos de idade, tendo como meus padrinhos o *Inquice Kitembo*²⁴⁸ de Mãe Mirinha de Portão e Mãe Nitinha de Oxum. Aprendi a amar e respeitar as divindades católicas, mas prefiro rezar cantando e dançando para os Orixás, pois são Eles que fazem que para nós tudo e todos tenham um sentido em nossas vidas: as pessoas, os animais, as plantas, os elementos da natureza e até nós mesmas.

A persistência das nossas memórias se dá também, como observam, quando conservamos ainda muitos termos de origem africana, muitos desconhecidos pela sociedade não religiosa. No interior do Candomblé assumimos e até passamos a ser conhecidas por nomes que diferem do que recebemos pela família biológica e que se vinculam às divindades que nos regem. Mas ambos os nomes constituem a nossa identidade, por isso, que no meu caso, associei oficialmente o meu nome de religiosa ao civil. Mas tenho consciência que sou apenas uma na construção desse saber que não cessa. Por isso, como aprendi com minhas mais velhas, escrevo e pronuncio: *Iá, iá ô! / Mo ni ebô / Quebo quetô! / Iá, iá ô! / Bori alá / Queto babá! Euá! / Dubé dubé alado firo, / Iá ope l'aiê. / Ebomi xe bó. / Iá ope l'aiê / Iá ô! Mojubá!*²⁴⁹

Reflexões finais

Santiago (2000) nos diz que a maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de unidade e de pureza concebidos pelo colonizador. Embora o alvo temático desse autor seja outro, suas reflexões se coadunam com a forma como o Candomblé baiano e, em especial, suas agentes – mulheres negras – tomaram corpos e vozes no contexto colonial, pois emergiram “entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão”, num espaço que o autor identifica como “entre-lugar”. O autor nos diz que em confronto com o colonizador, a passividade do colonizado “reduziria seu papel efetivo ao desaparecimento por analogia” e que o silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural (Santiago, 2000: 16).

Ao atuar contra, o Candomblé baiano e suas agentes assinalaram sua diferença, marcando uma presença de vanguarda em várias questões. Nesse processo devemos reconhecer, no entanto, que ambos – colonizado e colonizador – são afetados, de modo que falarmos em “pureza” étnica e ritual nos soa falacioso, pois o elemento híbrido já se encontra ele próprio incorporado às práticas rituais dos Terreiros de Candomblé mesmo dos reconhecidamente mais ortodoxos. O próprio Candomblé no sentido em que reúne aqui no Brasil divindades oriundas de vários e diferentes grupos étnicos e linguísticos africanos já é produto de um hibridismo que talvez venha de um momento precedente à escravidão. (Parés, 2016).

Entretanto, no confronto com o colonialismo, “entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão”, o Candomblé baiano marca uma presença de vanguarda notadamente nas questões de

247 Refere-se ao batizado que se faz dentro do axé (força ancestral, sinônimo de Candomblé), onde pela primeira vez, um novo filho ou filha é apresentado ao orixá regente do Terreiro (Brandão, 2015: 30).

248 Divindade da nação angola.

249 Oh, mãe, mãe! / Afirmando tua existência / Saúde e longa vida! / Oh, mãe, mãe! / Que nos cobre a cabeça / Com coisas boas / Assim como Xangô imortaliza o relâmpago no ar / Mãe, estaremos sempre gratos ao mundo por vossa existência / Mãe anciã que fez o sacrifício por todas nós / Mãe, estaremos gratos ao mundo por vossa existência / Lhe saúdo, mãe! / Meus respeitos!

gênero, reconhecendo à mulher importante papel na sua constituição e na manutenção ao longo dos anos, embora não se negue a importância dos homens inclusive quando reconhece aos mesmos a exclusividade de certas funções rituais.

Neste artigo, a partir da e com a figura de *Gersonice Ekedy Sinha Azevedo Brandão*, nascida há 74 anos, o antropólogo/pesquisador busca demonstrar como o Candomblé baiano historicamente nos oferece estratégias e ações que implicam mudança das “formas hegemônicas de poder, ser e conhecer” mencionadas por Maldonado-Torres (2008: 66).

A constituição de uma “família de santo” em paralelo à família biológica resulta não apenas na adoção de um modo de perceber mais inclusivo, a si e a outrem; como a desconstrução da idade como a concebemos. Amplia-se a noção de comunidade, aí se incluindo humanos e não-humanos. A ancestralidade é o elo que as une, mas há limites quando se aciona a África como ponto de origem e continuidade para as práticas rituais, pois mais importa o que se fixou dos ensinamentos das suas mais velhas, do cozer ao coser. Para dar continuidade a um legado ancestral, Ekedy Sinha põe em prática o Espaço Cultural Vovó Conceição, dedicado precipuamente a ensinar a coser as chamadas “roupas de axé”, as quais exigem não só linhas e tecidos, mas sobretudo significados. Comarof e Comarof (2010: 51) indicam a atuação contra a aparência, o vestuário e a etiqueta dos povos africanos como um modo crucial de produção colonial e que “em sua campanha para domesticar o corpo negro, os colonizadores [com intuito não apenas moral, mas também econômico] intervieram na culinária, na higiene, na sexualidade e no trabalho ‘nativos’”. Ao incorporar certas peças da indumentária litúrgica aos seus trajes cotidianos, como o torço, por exemplo, mulheres como Ekedy Sinha demonstram não se deixarem torcer pela hegemônica indumentária que lhes é imposta.

Para além das práticas rituais, o Candomblé se revela, assim, uma escola em que se reaprende a ser e a ter aquilo que o Colonialismo nos usurpou – e, ainda, insiste – de mais precioso: nós mesmos. No caso particular de Ekedy Sinha, trata-se de uma líder religiosa cuja atuação extrapola os limites do religioso, indo à esfera pública, representando em dias atuais, uma das principais vozes na e para a preservação dos saberes e fazeres do Candomblé baiano, bem como contra a intolerância religiosa que insiste em demonizá-lo. Daí se encontrarem – o Candomblé e líderes religiosas como a citada aqui – como um dos alvos do colonialismo interno ao qual alude Castilho (2018) e que no Brasil dos dias atuais não mais age sub-repticiamente, fazendo-se notar despididamente seja no desmoronamento de políticas públicas, seja na legitimação de violência explícita contra minorias étnicas, raciais e de gênero.

Referencias

- Brandão, G. E. S. A. (2015). *Equede, a mãe de todos: Terreiro da Casa Branca*. Salvador: Barabô.
- Castilho, A. L. (2018). A serpente fora do ovo: a frente do agronegócio e o supremacismo ruralista. *Revista OKARA: Geografia em debate*, 12(2), pp. 699-707.
- Castillo, L. E. (2010). *Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- Comarof, J., & Comarof, J. (2010). Etnografia e imaginação histórica. *PROA Revista De Antropologia E Arte*, 1(2). Recuperado de <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/2360>.

Gromberg, E. (2011). *Hospital de Orixás: Encontros Terapêuticos em um Terreiro de Candomblé*. Salvador: EDUFBA.

Grosfoguel, R. (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e cultura*, v. 59, n. 2, pp. 32-35.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan. (2015). *Políticas de acautelamento do IPHAN: Ilê Axé Iyá Nassô Oká: Terreiro da Casa Branca*. Salvador, BA: Iphan.

Landes, R (2002). *A cidade das mulheres*. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva; revisão e notas de Édison Carneiro. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

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

Oyèwùmí, O. (2002). Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: Coetzee, P. H.; Roux, A.P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, pp. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Recuperado de https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf

Parés, L. N. (2006). *A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Parés, L. N. (2016). *O rei, o pai e a morte: a religião vodum na antiga Costa dos Escravos na África Ocidental*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pereira, M. M. dos S. (2009). *Significações da violência no cinema brasileiro*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Salvador, 180 f.

Santiago, S. (2000). O entre-lugar do discurso latino-americano. In: Santiago, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaio sobre a dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 9-26.

Williams, J. (2012). O pós-estruturalismo como desconstrução. Gramatologia, de Jacques Derrida. In: Williams, J. *Pós-estruturalismo*. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 46-82.



Maestras y maestros de los territorios populares. De las condiciones de posibilidad de la descolonización académica

Teachers from popular territories. On the conditions of possibility of academic decolonization

Inés Fernández Mouján²⁵⁰

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
Mar del Plata, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-6785-2457>

inesfmoujan@gmail.com

María Mercedes Palumbo²⁵¹

Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina y
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<http://orcid.org/0000-0002-9765-1293>

mer.palumbo@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2911>

DOI : 10.25965/trahs.2911

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: Este ensayo propone tematizar las condiciones de posibilidad de la descolonización de nuestras teorías-prácticas académicas, especialmente en lo referido a la concepción de los sujetos como productores de saberes y su validación. El significativo maestro se extiende para incluir no sólo a aquellos propios de la academia sino también a maestras y maestros de los territorios populares. Esta ampliación implica otorgar dignidad, reconocimiento y validez a una serie extensa y heterogénea de saberes populares que emergen de las prácticas sociales y se entrelazan con nuestros saberes académicos. La consideración anterior plantea la necesidad de avanzar hacia una radicalización de la crítica epistemológica y de las epistemologías críticas, desafiando los cánones de la ciencia moderna/colonial-empirista-positivista. Para ello, nos valemos de los aportes de las teorías críticas periféricas, con particular énfasis en el giro decolonial.

Palabras clave: academia, epistemologías críticas, giro decolonial, Maestro, teorías críticas periféricas

²⁵⁰ Facultad de Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Centro de Investigaciones y Estudios en Teorías Poscoloniales, Universidad Nacional de Rosario.

²⁵¹ Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires

Résumé : Cet essai propose de thématiser les conditions de possibilité de la décolonisation de nos théories-pratiques académiques, notamment pour ce qui est de la conception des sujets conçus comme producteurs des savoirs et leur validation. Le signifiant maître est plus large et inclut non seulement ceux issus de l'académie mais aussi les maîtres et maîtresses dans les territoires populaires. Cet élargissement implique de conférer dignité, reconnaissance et validité à des savoirs populaires vastes et hétérogènes qui émergent des pratiques sociales et s'entrecroisent avec nos savoirs académiques. La considération précédente envisage le besoin d'avancer vers une radicalisation de la critique épistémologique et des épistémologies critiques, en défiant les canons de la science moderne/coloniale-empiriste-positiviste. Pour cela, nous faisons appel aux contributions des théories critiques périphériques, en mettant l'accent, en particulier, sur le tournant de la décolonialisation.

Mots clés : académie, épistémologies critiques, Maître, tournant de la décoloniasiation

Resumo: Este ensaio tem como objetivo discutir as condições de possibilidade de descolonização de nossas teorias-práticas acadêmicas, principalmente no caso respeito à ampliação da concepção dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento e sua validade. O professor como significante inclui não apenas aqueles da academia, mas também professor e professora de territórios populares. Essa ampliação confere dignidade, reconhecimento e validade a uma grande e heterogênea série de conhecimentos populares produzidos em práticas sociais e entrelaçados com nosso conhecimento acadêmico. A consideração acima apresenta a necessidade de avançar por uma radicalização da crítica epistemológica e das epistemologias críticas, desafiando os cânones da ciência moderna / colonial, empirista e positivista. Para o efeito, utilizamos as contribuições das teorias críticas periféricas, dando ênfase particular à virada descolonial.

Palavras chave: academia, epistemologias criticas, opção descolonial, professor/professora

Abstract: This essay is aimed at discussing the conditions of possibility of decolonizing our academic theories-practices, especially with respect to the conception of the subjects involved in knowledge production and its validity. Teacher as a signifier includes not only those from academy but also teachers from popular territories. Such broadening gives dignity, recognition and validity to a large and heterogeneous series of popular knowledge that are produced in social practices and are intertwined with our academic knowledge. The above consideration implies the need to move towards a radicalization of the epistemological critique and the critical epistemologies, defying the canons of modern/colonial, empiricist and positivist science. To this end, we make use of the contributions of the peripheral critical theories, placing particular emphasis to the decolonial turn.

Keywords: academy, critical epistemologies, decolonial turn, peripheral critical theories, teachers

Notas introductorias

Escribimos este artículo en nuestra condición de docentes e investigadoras de universidades públicas de la Argentina del área de las ciencias sociales y humanas, en particular del campo problemático de la educación. Asumimos una posición anticolonial y descolonizadora de los discursos y prácticas educativas, en tanto opción epistémica que supone descolonizar nuestras maneras de enseñar e investigar. Este gesto descolonial nos implica fundamentalmente no sólo porque nos interpela a un cambio frente al conocimiento y a las (los) otras (os), sino también porque comprendemos la urgencia de una crítica radical al legado y producción de la colonialidad del poder-saber y sus marcas en la educación. Este posicionamiento nos posibilita contribuir a descentrar y desencarnar teorías y prácticas impuestas por el conocimiento hegemónico.

Nuestras prácticas académicas comprometidas (Leyva-Solano, 2018) nos ubican en diálogo y encuentro con una serie de sujetos a los cuales reconocemos como creadores de conocimiento: las maestras y maestros de los territorios populares. Estas reflexiones surgen de nuestras propias experiencias como maestras y los modos como se entrelazan con otras (os) maestras (os) del campo académico y de lo popular. Dar cuenta de nuestros recorridos socio-biográficos y cómo éstos se entraman con nuestras preocupaciones compartidas refiere a la condición situada de nuestros discursos, al necesario anudamiento entre texto y contexto sociohistórico y subjetivo. Nos importa pensar nuestra experiencia en los términos de genealogías descoloniales y latinoamericanas y proponer a partir de allí una epistemología en clave de “teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016). Ubicamos este pensar en estrecha vinculación con los problemas, los marcos conceptuales y los encuentros con estas otras (os) maestras (os).

Nuestro punto de partida es, entonces, la preocupación por la descolonización del conocimiento y de las instituciones productoras de conocimiento; punto de partida que insistió en distintas conversaciones compartidas en jornadas académicas, participación en escritos colectivos, formación de tesis y espacios de reflexión universitarios y con maestras (os) de los territorios populares. Compartimos algunos de los interrogantes e inquietudes que se nos presentan: ¿Cómo no hacer de nuestras prácticas académicas un “como si”? ¿Cómo estar vigilantes a toda forma de extractivismo académico? ¿Cuáles son los aportes de las genealogías descoloniales y latinoamericanas a nuestros análisis? ¿Qué efectos tienen estas genealogías en la forma en que relacionamos los problemas, sus marcos teóricos-metodológicos y la praxis de las y los maestros populares? ¿Cómo sostener epistemologías críticas que nos permitan materializar los términos de una pedagogía descolonial, que nos habilite formas otras de producción de conocimiento, es decir, una pedagogía descolonial que se sostenga a partir de un saber-hacer colectivo y popular?

Este ensayo se propone, entonces, tematizar las condiciones de posibilidad de la descolonización de nuestras teorías-prácticas académicas desde un enfoque que radicaliza la crítica a las formas teórico-metodológicas que se pretenden universalizantes y avanza hacia un planteo epistemológico donde todas (os) somos sujetos hacedores de conocimiento. Dicho de otro modo, buscamos aportar miradas que hagan efectiva la validación de ese conocimiento producido por las (los) maestras (os) de los territorios populares en la academia y sus sujetos. Dislocar saberes y prácticas establecidas resulta(nos) necesario si nuestra intención es provocar lo naturalizado en el campo de la educación.

Nuestras reflexiones se estructuran en dos notas. En la primera, presentamos a las (los) maestras (os) como hacedores de conocimiento en un posicionamiento que

amplía este significante para incluir no sólo a aquellos propios de la academia sino también a maestras (os) populares. En la segunda, reflexionamos acerca de los efectos que esta ampliación del significante maestro conlleva en los registros epistemológico y metodológico, y los modos en que desafía los cánones de la academia valiéndonos de las teorías críticas periféricas, con especial énfasis en los aportes del giro decolonial.

I.

Una mujer de una barriada popular en una entrevista que tuvo lugar durante el trabajo de campo de una investigación realizada hace algunos años nos compartió esta reflexión. Ella había participado de un taller de formación política donde emergió de modo recurrente la cuestión de la escasa valoración social de los saberes que, si bien reconocían que portaban, no contaban con un título que los acreditara:

Esa experiencia lo [la] adquieren a través de la vida. Uno por necesidades pues tienes [tiene] que aprender...por la necesidad, y la necesidad es una escuela muy grande. Te enseña, sí, eso es cierto. Y...no sé si algún día valorarán qué sé yo, el trabajo de lo que hace la gente sin título, sin estudios, sin cartón, como se dice el cartón [para referir al título]...la verdad, estaría bueno que haya algunos estudios para esas personas donde avalen lo que saben...estaría bueno.

En otro encuentro de educación popular en la casa de una compañera, rodeados de niñas y niños que corrían, se reían y jugaban, nos preguntamos: ¿cómo nos organizamos para reclamar? ¿cómo nos formamos, para qué y con quién enseñamos y aprendemos para mejorar nuestras prácticas en los grupos de apoyo escolar, en la atención primaria de la salud, en los espacios de recreación barrial, en la construcción de la huerta barrial, en el reciclado, en los grupos de abuso a las mujeres, en nuestra militancia en el territorio? Una compañera participante del círculo de cultura (Freire, 1973)²⁵² intervino de este modo:

Aquí todos somos maestros. Todos aprendemos algo del otro, necesitamos que eso sea así porque sentimos que queremos cambiar la situación en que vivimos. Estamos en un círculo vicioso. El Estado, como somos pobres, no nos deja elegir. Nos

252 La propuesta de círculos de cultura forma parte de nuestro saber-hacer en el campo popular. Es una praxis y una intervención educativa que asume el legado de Paulo Freire. El círculo de cultura en tanto que propuesta teórico-metodológica se sostiene en una idea de cultura como acción humana en el mundo para transformarlo, como instrumento, como acto cognoscente y productor de conocimiento. El círculo de cultura interroga el modelo moderno positivista de educación. Disrumpe la lógica de relación saber-no saber, la manera espacial en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje: unx adelante y los otros en silencio escuchan y responden si se les pregunta. El círculo como forma pedagógica en un adentro y afuera del aula tradicional, en el campo, debajo de un árbol, en el patio, en una cancha de fútbol, todo lugar donde sea posible reunirse y dialogar. Dónde sea posible una problematización del lugar que cada una y uno de las y los participantes de la situación educativa ocupa en su vida cotidiana, en su trabajo, en la sociedad y en su país. Es un círculo dialógico de co-implicancia educador-educando. Se puede resumir en las siguientes ideas: “En lugar del profesor, con tradiciones fuertemente dadoras, el coordinador de debates. En lugar del aula discursiva, el diálogo. En lugar del alumno, con tradiciones pasivas el participante del grupo. En lugar de puntos y programas alienados, una programación codificada en unidades de aprendizaje” (Freire, 1973: 110).

da lo que ellos quieren. Tenemos que recuperar la palabra”. Otro participante le contestaba: “Cuando empieza la revolución es así, desafía hasta la propia organización y su estructura verticalista”. En otro encuentro, una de las compañeras nos decía: “Nosotros queremos construir un barrio educador, en donde recojamos los saberes de todos. Queremos educar en la casa de un vecino, en un comedor, en una escuela, en el patio de una casa, en la canchita.

Estos testimonios, y tantos otros que fuimos escuchando y registrando en los barrios populares, insisten en el hecho de que los sujetos se ubican a sí mismos como productores de saberes, ni carentes de saber ni reproductores de un conocimiento elaborado en ámbitos académicos. Esta ampliación de los sujetos hacedores del conocimiento es coherente con una perspectiva epistemológica reveladora de ausencias (Fischetti, 2017) capaz de narrar lo silenciado, lo no dicho, y también lo novedoso para poner en tensión la reproducción, la inculcación y el disciplinamiento que acontece en la educación.

La necesidad es una escuela muy grande: una escuela a cielo abierto que torne al barrio popular en educador, una escuela que forme en el devenir de las urgencias materiales a instancias de los intentos de resolución de las mismas, una escuela que se encuentre estrechamente vinculada a las condiciones materiales de producción y reproducción de la existencia y la posibilidad de su potenciación y transformación. Si la experiencia se vuelve matriz formadora, si el barrio es educador, las (los) maestras (os) sin título se multiplican en los territorios populares, maestras (os) sin “cartón”, pero con saberes valiosos para enseñar, compartir y replicar. Saberes que se traman con el conocimiento académico y lo transforman, le dan vida y lo potencian. Y aquí nos referimos a la experiencia como aquello que nos liga a la vida misma en tanto fuente inagotable de producción de saberes, a distancia del paradigma positivista que la reduce a la empiria captada por los órganos de los sentidos (experiencia sensible) necesaria para la comprobación o refutación de hipótesis bajo la prevalencia de lo metodológico por sobre lo epistemológico.

Resulta indispensable repensar(nos), reformular(nos) y transformar(nos) como maestras académicas junto con otras (os), también maestras (os). La descolonización nos presenta el desafío de situarnos en los “entres”, antes que en las disyunciones y los binarismos. En la relación entre las (los) maestras (os) de los títulos, los cartones, los libros y los créditos académicos y las (los) maestras (os) de la experiencia; las (los) epistémicamente anónimas (os), las (los) sin títulos ni cartones, las (os) “maestras (os) de la vida” como los nombró alguna vez un compañero. En la tradición de la educación popular argentina vinculada a las organizaciones y movimientos populares urbanos y rurales, existe una nutrida historia de esta amalgama entre maestras (os) que han estado en permanente vinculación e intercambios surcando los territorios populares y la academia. Igual apuesta la encontramos en el movimiento de mujeres negras en Brasil. Hay algo de las prácticas colonizadoras que nos implican, una mimesis y una hibridación que nos recorren tanto a las (los) maestras (os) de la academia como a las (los) de los territorios de lo popular.

Esto nos muestra otras formas de problematizar la relación pensamiento-experiencia y teoría-práctica distinta a la de las oposiciones binarias, superando las escisiones instituidas por la ciencia moderna/colonial-empirista-positivista. No obstante, no es posible soslayar la serie de tensiones y problemas que las diferencias de procedencias sociales, académicas, incluso territoriales y los sentidos societales dominantes ponen en juego. Lo interesante es observar cómo nosotras, las maestras

académicas, vamos con preocupaciones que se tejen principalmente de nuestros devenires teóricos y, en el caso de las (los) maestras (os) de los territorios, lo que se observa -y los testimonios arriba recuperados lo evidencian con claridad- es una preocupación por cambiar las condiciones materiales injustas, vivir mejor, organizarse, compartir con otras y otros. Nosotras estamos afectadas por las privaciones y sufrimientos y compartimos con ellas (ellos) la idea de la necesidad de organización colectiva. En tanto haya prácticas académicas comprometidas, ya se gesta un nosotros colectivo donde la crítica y la resistencia la dirigimos hacia una misma dirección: la transformación del *continuum* colonialismo/capitalismo.

Un aspecto adicional en clave de una epistemología reveladora de ausencias radica en la posibilidad de pensar en maestros colectivos, rompiendo la asociación entre dicha figura y un sujeto individual; este carácter colectivo de los sujetos productores de conocimiento es una cuestión débilmente planteada en las teorías-prácticas que informan la producción del conocimiento hegemónico y, en consecuencia, también las carreras científicas en el marco de la academia en la cual trabajamos e investigamos. Lo colectivo en tanto que acción política conforma pedagogías y produce saberes, es decir ya no solo se presenta en relación a la formación de lo común/comunitario, sino que también, realiza un aporte a la conformación y producción cultural y política en el territorio y más allá de él. Desde un enfoque de teorías críticas periféricas, la (el) maestra (o) es sujeto político que toma la palabra y produce conocimiento con otras (otros). En efecto, los movimientos sociales, las organizaciones populares, las asambleas territoriales, el barrio organizado junto con maestras (os) académicas (os) (que se suman en las tareas) conforman maestros colectivos dado que los espacios en los que se despliegan enseñan, forman, hacen política y son pedagogos.

De las consideraciones esbozadas en torno al encuentro entre maestras (os) académicas (os) y de los territorios populares, emergen los registros de lo metodológico y lo epistemológico como cuestión, en el sentido filosófico de este último término. Desde las epistemologías críticas, la metodología de investigación se despliega conjuntamente con la teoría-práctica investigativa y se encuentra en total coherencia con una determinada epistemología que aquí denominamos reveladora de ausencias. En este sentido, las (los) participantes de la investigación (investigadores/investigadas-os), en tanto que subjetividades que se ponen en juego, cuestionan la lógica de la objetividad y aparece, entonces, una permanente tensión objetividad/subjetividad en la producción del conocimiento que no puede ser soslayada. Entendemos que todo conocimiento es conocimiento situado, histórico, procesual con lo cual lo contingente ocupa un lugar de preeminencia.

II.

Nos orienta, tal como lo hemos expresado en la nota anterior, poner bajo sospecha la división y la fragmentación de las ciencias y nuestras respectivas disciplinas científico-académicas y la dicotomía teoría-práctica. Desde un horizonte situado en las teorías críticas periféricas, estamos proponiendo un ejercicio de indisciplina porque creemos que son tiempos de ahondar en la crítica a la monoglosia del conocimiento (impuesto por el conocimiento eurocentrado) y realizar un ejercicio de teoría-acción colectiva. Asumimos desde este horizonte (el de los márgenes) que las ciencias sociales y humanas han sido eurocéntricas a lo largo de toda su historia institucional académica, que han emergido en respuesta a los problemas europeos, en el punto de la historia en que Europa dominaba la totalidad del sistema-mundo. Esto ha sido estructural para la consolidación de un modelo científico hegemónico y eurocéntrico que parece ubicarse en un lugar de neutralidad o “hybris del punto

cero” (Castro-Gómez, 2007). Lo que a este enfoque unicista lo constituye es su idea de totalidad que niega su falla constitutiva, su hendidura, su desajuste y, en definitiva, la negación de sus conflictos internos y de la complejidad que este conflicto comporta de manera estructural en la conformación y la dinámica de las ciencias sociales y humanas: el *continuum* colonialismo/capitalismo (Grüner, 2016).

Nos interpela y convoca la consideración de De Oto (2017) respecto a que el registro epistemológico de las investigaciones es el menos contextualizado en tanto apunta a los fundamentos del conocimiento y de la investigación, con una pretensión molar desanclada de las dimensiones micro. Aunque generalmente está pensado como abstracto y descontextualizado, incluso el registro teórico requiere cierta relación con los problemas concretos de la investigación y la cocina del trabajo en el quehacer investigativo. De allí la invitación a radicalizar la crítica epistemológica y las epistemologías críticas.

El enfoque epistemológico crítico nosotras lo leemos desde una teoría política que se sitúa en la “encrucijada descolonial” (Mignolo, 2009), una teoría política que se funde en las voces rebeldes de mujeres y hombres latinoamericanas (os), africanas (os) y asiáticas (os) de hoy y de otros tiempos que tramaron ideas a partir de sus experiencias frente al colonialismo. Unas teorías que amplían el horizonte crítico, que traman textos y dan cuenta de testimonios culturales que provienen de “lugares del mundo pensados por la razón moderna en relación a la carencia con la falta, con la falla ontológica, con el estatuto de condenados” (De Oto, 2009: 19). Teorías críticas periféricas que “...emanaron de una suerte de *encrucijada* indecible, problemática, contradictoria, conflictiva, probablemente irresoluble, entre un *adentro* y un *afuera*” (Grüner, 2016: 21). Dicho de otro modo, son teorías que se apropiaron del “lenguaje imperial” (Mignolo, 2008) para realizar a partir de allí una crítica a la sinrazón moderna colonial y situarse en otra geografía de la razón, la de Frantz Fanon, Paulo Freire, Amílcar Cabral, Lélia Gonzalez, María Lugones, Silvia Rivera Cusicanqui y Achille Mbembe, entre tantas (os) otras (os). Un enfoque epistemológico descolonial que asume una crítica radical supone poner bajo sospecha a la colonización, su violencia y la racialización de las relaciones sociales, implica también recuperar los saberes descartados encarnados por las (os) maestras (os) populares que también son racializados, para apuntar a la validación de otra trama epistémica. Este enfoque epistemológico tiene como antecedente ineludible los escritos de Fanon *Piel negra, máscaras blancas* (1952) y *Los condenados de la tierra* (1961).

Nos reconocemos, entonces, en la crítica al conocimiento eurocéntrico que ocluye la “diferencia colonial” (Mignolo, 2003), es decir, de todo aquello que el pensamiento único redujo al silencio, a lo superado, a lo no existente; crítica al paradigma europeo racionalidad/modernidad que emerge desde la fundación misma de la modernidad/colonialidad al cual deconstruye para hacerle frente a la idea y perspectiva de totalidad que, en su forma instrumental, malogró las promesas liberadoras de la modernidad. No nos preocupa encontrar la verdad, sino ir a la memoria colonial, a las huellas de la “herida colonial” (Mignolo, 2019).

Nuestra crítica se dirige al “*continuum* colonialidad del poder-saber” (Grüner, 2016) presente en nuestras instituciones educativas en donde se hacen visibles fuertes demarcaciones entre el saber académico, científico, filosófico y el saber popular (Fernández-Mouján, 2016); entre el saber asociado a la ciencia y los saberes propios de las prácticas sociales y las sabidurías particulares (Mejía Jiménez, 2015). El primero vinculado a las instituciones insignia del saber como la universidad y la escuela, a la escritura como su vehículo privilegiado, a la objetividad, la neutralidad y la forma lógica, al mundo teórico y mental, a la ausencia de marcas subjetivas y al

borramiento de sus condiciones de producción témporo-espaciales. Los segundos contruidos en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia con un carácter localista, situacional y con baja sistematicidad, transmitidos fundamentalmente de forma oral y portadores de un énfasis práctico (Palumbo, 2017).

La comprensión de estas distinciones epistémicas en clave de polaridades jerárquicas invisibiliza y margina sistemas de conocimiento, reproduciendo la matriz eurocéntrica, inferiorizando saberes culturales de los pueblos y estableciendo un escala jerárquica y racial de los grupos humanos en un patrón de poder que tiene como objetivo prioritario sostener la acumulación a gran escala del capital (Quijano, 2009). A pesar de ello, desde la periferia, se producen conocimientos críticos y resistentes que transforman lo dado en la educación (Fernández-Mouján, 2010, 2018).

Partimos entonces de este contexto y de los conflictos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos que ello comporta porque queremos repensar las herramientas y categorías epistemológicas y metodológicas con las que trabajamos como maestras académicas, investigadoras y extensionistas. En este sentido, la noción de “objeto de estudio” necesita ser analizada y tal vez cuestionada para dar lugar a formas otras de conocimiento. No podemos negar que la idea de objeto de estudio se vuelve reificante del problema a investigar. Dicho de otro modo, cosifica a quienes investigan tanto como a quienes son investigadas (os).

Esta racionalidad instrumental nos exige dejar de lado la incidencia de la subjetividad que se pone en juego cuando hacemos ciencia. Al ya denunciado olvido de la subjetividad de las (los) investigadas (os), se suma el olvido de la subjetividad de las (os) investigadores en tanto se encuentran objetualizados en la relación consigo mismas (os): se comprenden como “cosa-mente” impermeable a la corporalidad y la emocionalidad. A contramano, si la objetualidad implica ser pasible de indagación, todos los actores intervinientes en la producción de conocimiento se erigen en objetos, incluso las (os) investigadores que se hallan en el imperativo de indagar acerca de su proceso intelectual y humano transitado (Palumbo, 2017).

La idea del “investigador(a)-humano(a)” (Lage, 2013) resulta una suerte de oxímoron en los términos de la neutralidad y la objetividad que ennoblece a las (os) investigadores, escindiéndolas (os) de lo humano, de su condición de miembro de una sociedad. Por el contrario, la (el) investigadora-humana (o) reúne los mundos divorciados que se imbrican durante el proceso de investigación a partir del reconocimiento de su doble pertenencia al mundo científico y al mundo social. Pues, toda objetivación del mundo social que realizan las (los) investigadores se constituye en una subjetivación de sí como humana (o) inserto en dicha realidad. Producimos conocimiento sabiendo que éste no se construye en el vacío histórico y socio-biográfico; pertenece a espacios y temporalidades específicas y a circunstancias que lo motivan, lo limitan y lo anteceden.

Por lo tanto, el lugar de enunciación, así como la biografía individual y colectiva adquiere relevancia, revirtiendo su descalificación como dimensión subjetiva. En línea con este análisis, se encuentran los conceptos de corpo-política y geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2007). Discutimos con las concepciones que postulan al conocimiento como resultado de una elaboración abstracta, de un (a) investigador (a) en solitario que produce conocimiento desde no-lugares y no-tiempos; es decir, un conocimiento descorporizado y deslocalizado que supone un borramiento de la relación entre productor (a) de conocimiento, conocimiento producido y las relaciones de dominación/explotación/sujeción que atraviesan esa producción (Castro-Gómez, 2005).

Nos exigen ser objetivas, neutrales, y sostener una noción de verdad que debe ser validada con resultados. De allí que la metodología resulta central para darle a nuestro quehacer objetividad, validez y veracidad, pero consideramos que la misma requiere ser pensada sobre otras bases distintas a las de la ciencia positivista. En ese sentido, tanto Fanon como Freire son ejemplos de ello. No vamos a encontrar en sus escritos ningún esquema metodológico prefijado, asumen una narrativa y una discursividad que, al radicalizar la crítica, no les preocupa responder a los cánones académicos establecidos. Hay en ellos una urgencia política que los impulsa a la escritura y a la crítica sin rodeos. Lo que quieren interrumpir es la voz del amo, la linealidad del tiempo y disponer de un lenguaje político para pensar sin garantías. La otra cuestión interesante es ese pasado silenciado por la narrativa oficial que se hace presente, ese tomar la palabra en donde no fueron convocados. Dislocan, interrumpen, contextualizan, critican, sospechan. El “no ser”, la alteridad negada cobra potencia. Al decir de De Oto sobre la escritura anticolonial de Fanon:

...se mueve en registros estéticos, filosóficos técnicos e incluso disciplinarios reconocibles pero las demandas organizacionales para esa escritura desbordan dichos límites y hacen suyas zonas innominadas de las experiencias sociales que le son sincrónicas. En un sentido, participan de la ciudad letrada pero también establecen líneas de fuga con las que conectan con otras experiencias más allá de ella (2017: 19).

Más que una no-metodología, Freire y Fanon nos traen una anti-metodología frente al canon positivista en una doble dimensión: frente a una ciencia desinteresada, apuestan por un pensar situado con un fuerte compromiso político; frente a una ciencia circunscripta a las decisiones técnicas sobre instrumentos de obtención y análisis de la información, muestran a la metodología como una forma de aproximación al campo problemático de estudio y, al mismo tiempo, como un modo de operar con el pensamiento en ese tránsito que informa toda la práctica investigativa y la escritura.

Asumimos como propio el enfoque descolonial, somos conscientes que en tanto maestras académicas críticas estamos atravesadas por la colonialidad del poder-saber, y que ésta es constitutiva de nuestras subjetividades, en definitiva, de nuestras prácticas y saberes. No obstante, al mismo tiempo, en el hacer consciente nuestra situación de alienación en el discurso del amo, apostamos al diálogo entre saberes sin por ello disminuir nuestro rigor intelectual. En este sentido es que desde una posición crítica a la noción de “objeto de estudio” optamos por la noción de “campo problemático”, pues ésta nos abre nuestro horizonte conceptual y epistemológico, nos permite encontrar las historicidades de los conceptos y de las prácticas, sus raigambres, sus tradiciones y sus contradicciones, los sujetos implícitos en estas prácticas.

Es así que entendemos que la noción de “objeto” se presenta con límites rígidos establecidos de antemano y que, por el contrario, la idea de campo constituye un espacio de disputa, de intercambio, de influencia y de conflicto por la hegemonía. Tiene límites difusos y muchas veces conflictivos, integra saberes disciplinares y del territorio, pero en ella, el sujeto se hace presente, se reconoce, hace consciente su lugar en el mundo y no desconoce la historicidad que comporta el problema abordado. Dado que somos hechas (os) y transformadas (os) por la experiencia, apostamos a la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad. Creemos, del mismo modo que Paulo Freire, que no se puede negar la importancia que tiene la relación subjetividad/objetividad en el proceso de transformación del mundo, de la historia para no caer en un simplismo ingenuo (Freire, 2002: 48).

Así, la producción de una investigación descolonizada y descolonizadora se encuentra vinculada a las demandas, problemas y saberes de todas (todas) las (los) que habitamos los territorios populares en la búsqueda por descolonizar el proceso de trabajo en su conjunto, más que los resultados en sí mismos. Esto implica abogar por una universidad transcultural y transdisciplinaria (Castro-Gómez, 2007), en donde puedan convivir diferentes formas de producción de conocimiento sin quedar sometidas a la hegemonía moderna/colonial capitalista y científicista.

Reflexiones finales

En este ensayo nos propusimos aportar al debate que se viene sosteniendo desde distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas críticas en el campo de las ciencias sociales y humanas sobre la necesidad de ampliar los sujetos del conocimiento; esto es, ensanchar desde las teorías-prácticas académicas aquellas (aquellas) capaces de ser nombrados como maestras (os) conforme a su condición de hacedores del conocimiento. Este debate epistemológico compromete, a su vez, una apuesta epistémico-política donde participan maestras (os) académicas (os) junto a maestras (os) de los territorios populares, constituyendo un nosotros colectivo. Creemos que resulta necesario bregar por el rol social y transformador de las ciencias humanas y sociales desde otros lugares de enunciación y de escucha. Porque estamos convencidas que nuestros conocimientos científicos se entrelazan con saberes populares y con ellos constituyen un conocimiento situado.

Asumimos a las teorías críticas periféricas, dentro de las que se destaca el giro decolonial, como un ámbito desde el cual abonar a la radicalización de la crítica epistemológica y de las epistemologías críticas. Lo anterior requiere un ejercicio de situacionalidad de todo el quehacer investigativo, inclusive el registro epistemológico que apunta a los fundamentos del conocimiento; fundamentos que no deberían considerarse ahistóricos y descontextualizados. Apostamos por geopolíticas del saber que invierten la “geografía del conocimiento” para trastocar la desigual división internacional del trabajo teórico. Ideas que no dudan en sostener una “imprescindible descolonización del conocimiento que toma como norte el Sur” (Gandarilla, 2016). Nuestro punto de vista, que compartimos con muchas (os) maestras (os), es que la modernidad es un tránsito que procura atrapar lo temporal y espacial, y hacer de ello la totalidad. Abogamos por una perspectiva desde/en el margen y la frontera, que incluye al centro y a las orillas.

Consideramos las siguientes claves epistemológicas como parte de la trama que habilita nombrar a los sujetos de los territorios populares con los cuales trabajamos como maestras (os). Primero, la valorización de la experiencia ligada a la vida como ámbito de producción de conocimiento, otorgándole dignidad y valor a saberes distintos al conocimiento científico. Segundo, la enunciación de los recorridos socio-biográficos de todas (os) las (los) participantes de nuestras investigaciones como recaudo frente a la objetualización de investigadores como de sujetos investigados (as). Tercero, el necesario anudamiento entre los registros epistemológicos y metodológicos para llevar adelante procesos de producción de conocimiento críticos. Buscamos evitar así circunscribir la metodología a un conjunto de decisiones técnicas neutrales para desplegarla en toda la tarea investigativa en tanto modos de aproximación al campo problemático en estudio. Cuarto, la coherencia entre la escritura informada en perspectivas epistemológicas críticas, que dan cuenta de los basamentos de la investigación, y el devenir de las prácticas académicas concretas que se autodenominan críticas.

Somos conscientes de la ardua tarea que implica una radicalización de la crítica epistemológica, pero sentimos que es necesario continuar y profundizar la crítica a

la monoglosia del conocimiento para entrelazar de manera genuina nuestros conocimientos científicos, nuestras historias, nuestros lenguajes con las (los) maestras (os) del territorio donde habitamos como pueblo para desde allí producir conocimiento situado.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- _____. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre: Bogotá.
- De Oto, A. (2009). Teorías fuertes. Frantz Fanon y la descolonización como política. En Mignolo, W. (comp.) *La teoría política en la encrucijada descolonial* (pp. 19-50). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- _____. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación. En Alvarado, M. y A. De Oto (eds) *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 13-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Fanon, F. (1961) 1974. *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1952) 1973. *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fernández-Mouján, I. (2010). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 15: 55-79. Disponible en: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5337>
- _____. (2016) *Elogio de Paulo Freire*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____. (2018). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, 55: 11- 13. DOI: [10.1080/00309230.2018.1508240](https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240)
- Fischetti, N. (2017). Epistemologías-Metodologías Críticas. Invitaciones/Investigaciones/Interpelaciones. *Revista IISE*, 9 (9): 73-76. Disponible en: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/153>
- Freire, P. (1967) [1973]. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI-Tierra Nueva.
- _____. (1970) [2002]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gandarilla, J. (coord.) (2016). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad*. México: Akal.
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y Contra-Modernidad. En Gandarilla José (coord.) *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad* (pp. 19-60). México: Akal.
- Lage, A. (2013). *Educação e Movimentos Sociais. Caminhos para uma pedagogia de luta*. UFPE: Recife.
- Leyva-Solano, X. (2018). ¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórica-política. En Leyva-Solano, X. et. al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo II) (pp.199-222). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Mejía Jiménez, M.R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Desde abajo.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

_____. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.

_____. Introducción. En Chukwudi Eze, E., Paget, H. y Castro-Gómez, S. *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial* (pp. 21-82). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

_____. (2009). Prefacio en *La teoría política en la encrucijada descolonial* (pp.7-18). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

_____. (2019). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Palumbo, M. M. (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires [Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires-Área Ciencias de la Educación]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, 2: 342-386. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>



Mexican & gringa education researchers: surviving oppressive governments, stories from a Mexican University

Berenice Alfaro-Ponce²⁵³

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
Pachuca, Hidalgo, México

<https://orcid.org/0000-0002-7046-1019>

berenice.alfaro@gmail.com

G. Sue Kasun²⁵⁴

Georgia State University
Atlanta, Georgia, USA

<https://orcid.org/0000-0001-5185-6528>

skasun@gsu.edu

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2687>

DOI : 10.25965/trahs.2687

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: As researchers who had the opportunity to spend a year together in critical education scholarship at a public university in Mexico, we share our perspectives on how to engage oppressive governments in post-truth times. The researchers are Mexican and Gringa who recognize the contradictions, points of hope, and shared concerns toward dystopia through lenses of decolonizing work among young people in Mexico and the U.S. The authors draw into focus through critical reflexivity three moments of their shared time during the 2017-2018 academic year—two panel presentations and a moment of crisis, when the city where they lived had a municipal dump that was on fire for several days. They look toward the election of a left-wing president in Mexico who represents a very different breed of populism as a point of tension and hope, while recognizing circumstances may not improve. Finally, they regard the project of education as critical to their hope and continued work.

Keywords: post-truth, critical reflexivity, oppressive governments, comparative education

Resumen: Como investigadoras que tuvieron la oportunidad de pasar un año de educación crítica en una universidad pública en México, gracias a una beca, compartimos nuestras perspectivas sobre cómo involucrar a los gobiernos opresores en tiempos de posverdad. Las investigadoras, una es mexicana y la otra es gringa, reconocen las contradicciones, los puntos de esperanza y las preocupaciones compartidas hacia la distopía, a través del lente decolonizador entre los jóvenes de México y Estados Unidos. Las autoras enfocan este texto, a través de la reflexividad crítica en tres momentos de su tiempo compartido durante el año académico 2017-

²⁵³ Full-time Research Professor, Academic Area of Political Science and Public Administration of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Coordinator of the Master of Social Sciences (CONACyT distinction) of the Institute of Social Sciences and Humanities of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

²⁵⁴ Associated Professor, Georgia State University, United States.

2018 : dos paneles de presentación y un momento de crisis, cuando en la ciudad donde vivían un basurero municipal permaneció en llamas durante varios días. Miran hacia la elección de un presidente de izquierda en México que representa una clase muy diferente de populismo, como un punto de tensión y esperanza, mientras reconocen que las circunstancias pueden no mejorar. Finalmente, consideran que el proyecto de educación es fundamental para sostener la esperanza y el trabajo continuo.

Palabras clave: posverdad, reflexividad crítica, gobiernos opresores, educación comparada

Résumé : En tant que chercheuses ayant eu l'opportunité de passer une année d'éducation critique dans une université publique au Mexique, grâce à une bourse, nous partageons nos perspectives sur la façon d'impliquer des gouvernements oppressifs à l'époque de la post-vérité. L'une des deux chercheuses est Mexicaine et l'autre est *gringa* ; elles reconnaissent les contradictions, les points d'espoir et les inquiétudes partagées face à la dystopie, à travers l'angle de la décolonisation parmi les jeunes du Mexique et des États-Unis. Dans le texte qui suit, les deux auteures mettent l'accent sur trois moments qu'elles ont partagé pendant l'année académique 2017-2018, à partir de la réflexivité critique. Deux panneaux de présentation et un moment de crise quand dans la ville où elles habitaient, la décharge municipale a été en feu pendant plusieurs jours. Bien qu'à leurs yeux, l'élection d'un président de gauche au Mexique représente un populisme (point de tension et d'espoir) très différent, celui-ci, au vu des circonstances pourrait ne pas apporter d'améliorations. Enfin, elles considèrent que le projet d'éducation est crucial pour soutenir l'espoir et un travail continu.

Mots clés : post-vérité, réflexivité critique, gouvernement oppressif, éducation comparée

Resumo: Como pesquisadores que tiveram a oportunidade de passar um ano em educação crítica em uma universidade pública no México, graças a uma bolsa de estudos, compartilhamos nossas perspectivas sobre como envolver aos governos opressores em tempos pós-verdade. Os pesquisadores, uma mexicana e outra gringa reconhecem as contradições, os pontos de esperança e compartilharam as preocupações sobre distopia através das lentes de descolonização entre os jovens do México e Estados Unidos. Os autores abordam este texto por meio da reflexividade crítica em três momentos de seu tempo compartilhados durante o curso acadêmico 2017-2018 : dois painéis de apresentação e um momento de crise, quando na cidade onde moravam havia um aterro municipal que ficou em chamas por vários dias. Eles assistem à eleição de um presidente de esquerda no México, que representa um populismo muito diferente, como ponto de tensão e esperança, embora reconheçam que as circunstâncias podem não melhorar. Finalmente, eles consideram que o projeto educativo é fundamental para segurar a esperança e o trabalho contínuo.

Palavras chave: pós-verdade, reflexividade crítica, governos opressores, educação comparada

The U.S. has always been a country that supports terror and genocide (Chomsky, 2013), yet at the same time has been a voice for democracy and freedom. This contradictory reality has taken a shift in the era of post-truth (Rosenzweig, 2017) when U.S. President Trump not only regularly maligns the one institution that has helped check power in the U.S. but also even tells the world not to *believe* these sources that have served to check power (Croucher, 2018). How is one to reconcile the dissonance and discomfort that comes with a frontal assault on the truth from the highest source of authority in one's country?

In this essay, we share insights from the lived experiences of how Kasun, a gringa invited pre-service teacher faculty member (we use gringa intentionally to connote a white U.S. person, and we recognize the term is fraught and appreciate that it is in self-defining), leaned into Alfaro-Ponce, her Mexican faculty colleague, while she was on a year-long Fulbright research and teaching fellowship in Pachuca, Mexico. This essay examines the shared power and the ways two critical women faculty who educate future teachers crossed real and metaphoric boundaries toward the fraught labor of creating decolonial work and lives. Alfaro-Ponce is an intercultural educator from a working-class background in Mexico who is research faculty at the Mexican State of Hidalgo's most prestigious university. Kasun is a white, working-class origin scholar whose work advocates for equity and border-crossing in a large public university in Atlanta, Georgia. Both are bilingual and raising their two respective children to learn to live in different countries and embrace intercultural realities; this child-rearing is just as important, if not more so, than their scholarship.

Kasun's Fulbright award started seven months after Trump began his presidency and served her, in part, as a massive reprieve from the daily dissonance of living within the borders of a country whose discourse was rapidly shifting. While at the same time in Mexico, the presidential election campaign for 2018 was underway--always creating a period of social and political anxiety during the country's six-year cycles. It also served as an opportunity for these two researchers to build transnational collaborations that are resistant to the post-truth ethos which may be growing on the world stage.

This essay describes insights from 2017 to 2018 in Mexico regarding the survival of (un)truth through the lenses of a gringa conducting educational research after Trump's election and a Mexican faculty specialist in intercultural education. We document making sense of how the vast majority of Mexicans have used survival strategies for generations to (dis)engage oppressive local and federal governments [where officially over 33,000 in Mexico are "disappeared," a number others argue needs to be multiplied to reflect reality by a factor of six, (Gaviña, 2018)] as well as Mexicans' clarity about the histories of their neighbor to the north (a clarity often lacking among people who are from the U.S.). We also document our year-long conversation as global educators working to make sense of shifting global conditions while educating about them, especially the assault on truth more newly emanating from the U.S. Both authors agreed with Peters (2017), about that the Post-truth era— It is not just influencing in politics; but also, in other aspects of life - like the case of education- "as a burning issue." In this instance, we both argue that education has a fundamental role and responsibility in the development of a critical thinking based on sciences and traditional knowledge that are capable of fighting against the interrupted truth. Our conclusions point to the need for a global response rooted in a vision of the collective good, one in which various forms of meaningful education oriented toward the truth to thrive and survive.

Background

The researchers write from the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), situated in the state's capital—the medium-sized city of Pachuca. This central-Mexico state was a historic stronghold of the country's main political party, the Institutional Revolutionary Party (PRI, as indicated in Spanish) and maintains a cultural conservatism usually associated with the PRI. Hidalgo was, until the last elections (July, 2018), one of the strongest bastions of the party where the power structures were based on authoritarianism. The state and the party evolved from the old cacicazgos to the hegemony of bureaucratic families and political groups that control, historically, the local powers (Vargas, 1990).

It is important to mention that, even nowadays, the current relations between the local government and university are delicate. In order to understand this often bitter relationship, we explain that the University is an autonomous Institution, and it is the oldest and largest university in the state. The UAEH provides educational services throughout the state. In addition, around 90% of research in the state is done at UAEH. Over the last two decades, relations between the university and the state government have grown increasingly tense, and it is related to political factors of control over the state. In spite of the logical relation that both institutions - the state government and University - are supposed to have, they have been struggling with each other for co-opting political spaces. By the time of Kasun's arrival, the political environment was quite tense. The university went through a protracted strike of nearly three weeks, and the state government offended the University community with its comments to the media. The media receive a special budget from the state government, consequently, there is no media opposition to the governor. This creates a phenomenon of, shall we say, interrupted truth.

The UAEH has had over 50,000 enrolled students, and as co-authors, we each worked in the English teacher preparation program, though Alfaro-Ponce only marginally, as most of her research and teaching are situated in the political science department. Ironically, we first got to know each other because Kasun was unable to navigate the Mexican immigration system, and a mutual colleague suggested Alfaro-Ponce contact her because in the past she had helped many visiting scholars to sort out their immigration papers. Tearful more than once, Kasun learned to lean into Alfaro-Ponce for her valuable help to navigate the system as well as the sense of “confianza,” trust, that she sensed because of Alfaro-Ponce's genuine efforts to help and care. Because Alfaro-Ponce had completed part of her doctoral work in Poland, with her entire family in tow, similar to Kasun's situation in Mexico, she was able to be exceedingly sympathetic. The authors eventually found affinities in their work and lives as critical scholars of education, as mothers trying to raise aware and global citizen children, and as collaborators in multiple projects, including trying to educate toward consciousness globally among their students and beyond.

Kasun has a background as a bilingual white woman who has engaged Chicana feminism (Calderón et al., 2012; Delgado Bernal, 1998; Kasun, 2016) and postcolonial theory heavily in her work (Said, 1979; Todorov, 1999; Kasun, 2013; 2016). Alfaro-Ponce is a Mexican intercultural educator whose work engages intercultural epistemology (Stavenhagen, 2000; 2001; Dietz, 2017; 2018; González & Alfaro-Ponce, 2015) with its recognitions of the importance of postcolonial theory (Dussel, 1994; 2016; Quijano & Wallerstein, 1992; De Sousa Santos, 2006; 2010). Together, we recognize Chicana feminism presents a useful bridge to make sense of the U.S.'s postcolonial positioning. The framework connects to immigration, perceptions of the U.S. beyond the official myths of “nation-building,” notions of

survival, as well as complex language identities (Delgado Bernal, 1998; Villenas, 2012). We also recognize a material need for decoloniality, due to the multicultural diversity and historic positioning of indigenous people in Mexico, the U.S., and the world over, where colonial education and policies are not serving these groups made vulnerable as a direct result of coloniality (Mignolo & Walsh, 2019). We borrow Pérez's definition of decolonial imaginary to situate our historical read of postcoloniality and our historical need for an alternative futurity:

I locate the decolonial within that which is intangible. Here the imaginary conjures fragmented identities, fragmented realities, that are “real,” but a real that is in question... where kaleidoscopic identities are burst open and where the colonial self and the colonized other both become elements of multiple, mobile categoric identities. The oppressed as colonial other becomes the liminal identity, partially seen yet unspoken, vibrant and in motion, overshadowed by the construction of coloniality, where the decolonial imaginary moves and lives. One is not simply oppressed or victimized; nor is one only oppressed or victimizer. Rather, one negotiates within the imaginary to a decolonizing otherness where all identities are at work in one way or another.

We thus see great agency in the space of liminality of the “oppressed,” while recognizing these identity categories are not static. Indeed, the analytic helps us make sense toward solidarity among a U.S.-based researcher and a Mexican-based one--a theme which we explore as a core thread in our following narratives.

We also foreground the material reality of the neoliberal condition, recognizing the re-ordering of citizenships, including the “technoethical” concerns, those that link the increasingly technological world we live in with ethical issues--related to those who live at “bare life” conditions (Ong, 2007). Bare life is the near or actual slavery form of living, and it has existed within the U.S.'s contemporary sweatshops and in most other countries as well (Ong, 2007). Ethnic/racialized positionings relate to modes of production, modes of control, and the shifting role the state has in its policies and reactions, alongside global companies and humanitarian efforts; the outcomes of which are not always predictable (Ong, 2007); these ideas are reflected in the way in which government and people are organized through social structures. However, we have seen in Mexico and Latin America a diversity of expressions and intent from some indigenous groups and organizations to work critically toward decoloniality. Decoloniality is related to the fight against coloniality, a concept that is helpful to understand the current pattern of power, the most profound and lasting expression of colonial domination and it was imposed to the entire population of the planet (Quijano, 2002: 4).

Through critical reflexivity, (Marx & Saavedra, 2013; Pérez & Saavedra, 2017; Pillow, 2003) we explore our own positioning as part of the re-telling of my experiences and insights into the nexus of truth-post-truth. By critical reflexivity, we refer to how we engage our own narratives through the lenses of power and questioning our assumptions and our respective positions of power (Saavedra & Salazar Pérez, 2017). For instance, Kasun always knew she could and would return to the U.S., and she recognizes the privilege of systematized higher wages available there--an unequal balance in terms of financial capital. Ironically, however, she and Alfaro-Ponce had lengthy discussions wherein Kasun seriously considered how to relocate her family to Mexico to raise her children there on a Mexican income. In this way, Alfaro-Ponce's insider knowledges about the university system provided a kind of cultural

capital in a unique system to which Kasun would be a perpetual foreigner. The following, better-illustrated vignettes serve to illustrate, and then we theorize implications.

Transnationalism: Social & political implications on both sides of the border, an international conference panel

In our efforts to educate we formally and informally advised many undergraduate and graduate students. Some helped us conduct research; others participated in international conferences and co-wrote with us. In March 2018, Alfaro-Ponce asked Kasun if she was interested in participating in the International Image Festival of the UAEH, the annual, high-profile research conference hosted by the institution, whose conference theme was borders. Alfaro-Ponce's expertise in transnationalism and her current work with students from Political Science were particularly important for the panel. The Panel was an important academic space, because both authors would have the opportunity of discussing these topics with over 400 students and scholars regarding our work on transnationalism.

On the panel, we found the students' questions to be indicative of concerns regarding modern identities and questions of power. First, we note that students from the political science academic area formulated questions about the right to vote abroad, which is a right approved in 2005 in Mexico. According to the data discussed in the panel, the participation of Mexicans abroad historically is low and limited. One offered this question: "Why were there such a low number of Mexicans abroad that were not exercising their right to vote in Mexican federal elections?" We recognize in our response the embedded survival strategies of Mexicans' engagement of the political structures. For Mexicans abroad, their sense of identity is often strongly Mexican, but their sense of agency in the massive power structure of the greater country is more limited.

In this context as a result of this limitation and for reasons of political legitimacy in Mexico, as well as good treatment of citizens who have left the country, it seems urgent to design strategies to increase electoral participation from abroad (Emmerich, 2013, p.87). Mexicans send generous remittances and an abundance of care over the border into Mexico from the U.S. every day, but they do not necessarily work to unharness embedded structures of impunity and corruption. Indeed, on several levels, Mexicans outside Mexico feel they have escaped, to some extent, these structures.

We then fielded additional questions regarding identity. Another student stood, "What will become of the Dreamers now that you have this president?" The student referred to the Deferred Action for Childhood Arrivals recipients (Burleigh, 2017; Wong, Sánchez Gosner, Foerster Luu, & Dodson, 2018). Kasun felt the metaphorical weight of her passport, which allows passage to almost any country in the world with few questions asked, particularly in her white skin. She felt a heaviness--how do you in a public space answer questions about something so inane as artificial borders, with such real consequences on the flesh of billions of people (Anzaldúa, 1987; Moraga, 1981)?

This question was more than transcendent, especially because it was a unique opportunity, for the students and academicians that attended the panel, to face the reality of Trump's administration through the eyes of the visiting "gringa." First, because of the Mexicans' broadly negative opinion about the President of the United States, which according to a Pew Research Center 2017 survey, 65% of Mexicans expressed a negative perception, (Villegas, 2017) and, second, because of the

understanding of a xenophobic environment in the neighboring country (Cabrera, 2017). Finally on top of that, we need to add the concerns of a large number of students, because at least between the vast majority of the attendees raised their hand to the question, “Who has family or friend in the USA?” These questions were not merely academic; they were also as deeply as personal as they were transnational.

“I am not optimistic the U.S. Congress can find a solution for the 800,000+ courageous young people who have come out of the shadows with the promise of legalizing their statuses in the U.S.,” Kasun said. A weak response to what her president had made an impossible issue. This, to Alfaro-Ponce, was a new menace of power testing human endurance from holding a belief of belonging to casting it all into doubt. Kasun recognized how the U.S. government had failed to hold a promise, a marker of what we consider truth. A federal promise in the U.S. was undone as quickly as the presidential branch of the government ordered the permits would no longer hold. As co-authors, we recognize a new testing of human limits insofar as the ultimate authority--the state--withdrew its support and legal status. In this regard, we cannot prescribe remedies but only hope for depths of human resilience Mexicans (and others) have been demonstrating for centuries.

The burning dump

A municipal dump started burning and leaving a toxic cloud across the city on a Saturday in May 2018 (Mota, 2018), which locals eventually theorized it was to burn evidence of improper chemical disposal. In contrast to the pervasive odor of burning chemicals, there were scant news reports about the incident in the medium-sized city. There were no official statements by scientists at the university nor clear indications regarding what was happening other than broad pronouncements of, “We are cleaning it up.” The government canceled all school days until the dump stopped burning on Thursday afternoon.

But by Tuesday morning, after Kasun’s seven-year-old threw up, she quickly gathered her family to go to nearby Mexico City to breath better. The two co-authors were describing the situation as Kasun taught what would be her final class at the UAEH that week on Tuesday morning, via WhatsApp, a texting application used in most of the world outside the U.S. (translation of their lightly edited bilingual conversation follows in italics):

Alfaro-Ponce: Está horrible no es posible que han pasado 4 días y no pueden controlar esto.

This is horrible it’s not possible that 4 days have passed and they can’t control this.

Kasun: por mi casa salí a las 7:30 y me espantó lo que olí... con eso dije me voy. Siento una culpabilidad aparte... tengo el lujo de huir

I left my house at 7:30 and what I smelled frightened me... with that I said I am leaving. I feel guilty... I have the luxury of leaving.

Alfaro-Ponce: Sí, la verdad es que no son condiciones para vivir el tener este humo tóxico

No sé por qué no han declarado contingencia. Ya escribí al gobernador pero no da respuesta

The truth is these are not conditions for living, having this toxic

fog. I don't know why they haven't declared a state of emergency. I have written the governor but there's no response.

Kasun: the students r just sitting here como si nada
I feel like I am the crazy one. The level of cognitive dissonance
for me is making me feel NUTS

Alfaro-Ponce: El problema severo es que hemos normalizado
cosas como éstas
The severe problem is that we have normalized things like this.

What we probably observe is the person *normally outside the context* was seeing the issue with greater clarity. No one should have breathed the toxic cloud. Social media contained memes, people in gas masks that said, "I'm going to the local store, need anything?" Surely as it turns out, Kasun found a similar situation had occurred in her home state of West Virginia of burning plastics (and who knows what else) just months before. People in West Virginia, too, appear to have "waited it out" rather than fleeing (Achten, 2017).

Alfaro-Ponce shares insights of a political wager the university was possibly making at the time. We can say that the university was slow to offer any comment on the subject; however, we need to understand the political moment. At that time, nine leaders of the University were running as candidates for local and federal positions, These leaders were all running under the "Movimiento de Regeneración Nacional," Movement of National Regeneration, (MORENA) party, with the leadership of Andres Manuel López Obrador (referred to in the press and by political allies as "AMLO") the possibilities of winning were strong. Their candidacies further activated the opposition of the state government to the university, and also revived a heated public discussion regarding if the university should keep its "autonomy."²⁵⁵ Owing to the fact that there was a still a fight between the UAEH and the state government, it is possible to say that UAEH chose to maintain a low profile during the burning dump.

Alfaro-Ponce stayed behind in Pachuca to participate in an indigenous knowledge conference being hosted by the UAEH. This conference was programmed at least four months before, with the collaboration of el Centro de la Raza of University of New Mexico (UNM) and local indigenous collectives (some of them, indigenous graduate students of the UAEH). The conference received a delegation form UNM Students and professors among them interested in the International Fair of Indigenous Cultures (FICI). The dump started to burn the weekend before the fair, and the UNM delegation arrived that weekend, no one knew about the situation yet. For university timing, it was almost impossible to cancel the Fair, and the university authorities relocated the gathering place where the activities were programmed. We noted the irony of exposing indigenous scholars and scholars who do work related to indigeneity to--further toxins. Finally, Kasun had wanted to attend, but she chose to take her family to a place to her that seemed far safer; because conditions, regarding the air, were terrible.

²⁵⁵ In 2017, before the strike of February 2018, (Mota, 2017) the university had been fighting against the local congress, which is controlled by the governor, in federal courts, because the state government wanted to modify the organic law in a clear violation of UAEH autonomy.

Panel presentation on post-truth times

Alfaro-Ponce, Kasun, and a panel colleague had lunch after presenting about their research in May 2017 and how it relates to a post-truth world at a Mexican university in Hidalgo. Each of them had a pointed vision of helping to both raise awareness about engaging post-truth times and called on the young people of the audience to action. In the panel, Alfaro-Ponce had explained how the Mexican government interprets Post Truth, and she presented different examples of it in Mexico.

In Mexico, the phenomenon of post-truth is something that has been occurring since the very beginning of the Mexican State, however, in recent times there have been several situations where the government shows information where half of it is truth and the other is rather blurry, the example is the corruption in the institutional sphere. As a result of this situation, violence is a branch that has arisen in Mexico, while media show some entities violence, they hide some others. Alfaro-Ponce explained some specific cases and at the end, she opened a time for questions; some of the participants were focused on the lack of information and security.

The students could recognize that even they were at risk. Local governments do not report clearly about violence in that city, so students have felt afraid for their lives while going to the university. There have been officially reported cases of students being raped within three blocks of the entrance--more than once in recent years; as a result, the students tried to demand for better security conditions with the local government by asking them to provide more security, in such areas, where the incidents have occurred. Sadly, and to our surprise, the students referred that the administration had cautioned faculty against agitating with the local government for more police presence since the university has a "bad relations with the current state government." After this terrible revelation, Alfaro-Ponce, during the panel, challenged the young people:

Ustedes deben de organizarse sobre las formas de violencia que todas y todos sufren en su trayecto a la Universidad, sin duda uno de los problemas más grandes, es que han silenciado estas experiencias y en consecuencia no han tenido empatía con sus compañeras y compañeros que han sufrido algún tipo de violencia. ¿Cuántos de ustedes se han manifestado con las autoridades municipales sobre los asaltos y violaciones en la zona ?El problema es ése que no se manifiestan, por lo que no reconocen sus propios derechos.

You all must organize yourselves related to the forms of violence you are all suffering in your trajectory through the University. Without a doubt, one of the biggest problems is that they have silenced these experiences and as a consequence, you haven't had any empathy with your peers who have suffered any sort of violence. How many of you have protested against the municipal authorities about the robberies and rapes in the area? The problem is that you aren't protesting, and that you don't recognize your own rights.

Kasun sat wondering, "What if this agitation leads to death?" On the other hand, what else can and must we do when people are already dying--whether directly, or metaphorically, or through the tacit terror of targeted violences? Alfaro-Ponce shares these concerns but finds and found her voice more steady. Organizing in the

face of power is really one of the few ways to not be smothered and suffocated by power's totality and newer uses of untruths.

Discussion

First, we turn to an imagining, a somewhat decolonial (Perez, 1999) inversion of relations from the entire framing of this article which helps illustrate these flows of understandings are elliptical, more than they are unilateral, despite the realities of Kasun's positioning as hailing from the world's barely-still global superpower, the U.S. What might Alfaro-Ponce have learned had she been a guest in a U.S. university? Alfaro-Ponce may likely have been able to learn how privileged faculty ends up dealing with the dissonance and pain of engaging the overtly anti-democratic federal government that was elected in the U.S. in 2016. She would have, perhaps, witnessed the creeping depressions and attempts at activism. We do not know what she would have made of these people's phone calls to their Congressional representatives or their often first attempts at marching politically. We suspect as a woman of color she would have been able to talk with other faculty of color about how they would recognize how the U.S. system has seldom worked well for people of color and that they might have discussed, together, as people of color, how they survive and resist despite these conditions. Among all these scholars, they might have discussed official myths in their countries surrounding ideals such as democracy, human rights, voting, and democratic education.

If Alfaro-Ponce had spent time among more critical scholars, they might have discussed the outrages of the U.S. system which far predate the 2016 U.S. presidential election, such as how the U.S. leads the world in per capita mass incarceration, with a disproportionate rate of incarceration of people of color. She would have perhaps visited neighborhoods with high rates of poverty and seen the ways local governments often do not provide the same public goods and allow private entities to set up businesses that pollute the water they drink and the air they breathe. She would probably discuss about the indigenous groups, situations and the lack of attention and proper recognition from the government. She might have drawn comparisons with how these very things also occur in Mexico, and she might have wondered how different the U.S. really is from Mexico as inequality grows, and as the countries share similarities in colonizing genocides and histories of oppressions of native groups, women, and racisms.

We thus shift toward not just imagined understandings, but the implications of all these taken together. Our comparative lenses are useful to cast into light realities that are otherwise potentially mystified, a common goal of colonization--mystifying the realities we actually live and one potentially leading us toward a darker path of Ong's "bare life." For instance, while it was grossly uncomfortable for Kasun to discuss her bleak projection for the future of DREAMERS, at the same time the discussion was a massive relief. Instead of public forums in the U.S. where Kasun would worry about how to handle members who would talk about "illegals" and other dehumanizing depictions of migrants in the U.S., she instead got to engage in a truth-based understanding of why Mexicans uproot their lives to go to the U.S. as well as the kind of treatment awaiting them. She also knew that she could talk about her president with the critique appropriate to a man who has challenged so many foundational workings of a democracy in ways no other president has.

Over and over, Kasun discussed *how* it was possible a presumably educated populace had elected a reality TV star to become president in her country--a quite reasonable question, and one that consistently anchored her in confronting the lunacy of the current administration in her country with feet firmly planted in reality. So, in

Mexico, Kasun faced not a post-truth reality, but a truth-based reality. We wonder how travel and intercultural connections can continue to be truth-rooting for researchers, young people, and in education as a direct remedy to post-truth times.

We recognize the need to persist in education, even when truth is being contested. Knowledge is definitely power, and education has a fundamental role in distributing and creating knowledge. The persistence of the post-truth scenario will continue, above all with the development of new ways of communication that affects the ways of spread information (Rosenzweig, 2017). Every day, more people will have access to information through the media; however, this information is not necessarily the most accurate, as evidenced by the impact of misinformation's spread in the U.S. 2016 presidential election (Rosenzweig, 2017). In addition to this, the post truth phenomena can be a threat not just in the social and economic economical sphere, also in the political one, where democracy and national security are at risk (Munich Security Report, 2017).

We strongly believe that education is more than an instrument. Education needs to deal with the opportunities and problems, that development of new technologies and ways of communications bring with them. In this context in order to respond to the new order and the logics of the markets we can find that criticality has been avoided or limited within education and substituted by narrow conceptions of standards, and state-mandated instrumental and utilitarian pedagogies. There have been attacks on the professional autonomy of teachers as arbiters of truth. If education is equated almost solely with job training rather than a broader critical citizenship agenda for participatory democracy (Peters, 2017:3).

We maintain a stance of hope in working toward the greater goal of creating democratic community. Within the last few years Mexico lived a historical democratic transition, Mexico itself is a democratic country, but over time has shown the lack of tools to ensure these democratic processes. On July 2018, several university leaders in the state of Hidalgo affiliated to MORENA (a newly created political party in 2014). Their affiliation was enacted in perfect timing and they obtained slots in the local and the federal congress. After the Mexican presidential election in July 2018, the local congress of the state of Hidalgo, for the first time in its entire history, turned in to the opposition party, MORENA.

In addition, in an unprecedented event, the federal congress and the executive power, are going to be represented by the same party, and they were elected with more than 30 million votes. According to the National Electoral Institute in Mexico the coalition of "*Juntos Haremos Historia*," led by MORENA, won 308 places from 500, in the case of the Senate 69 places from 128, in both cases they have the majority. Despite these positive news, which finally allow for a dramatic decrease in authoritarian power of the current party in power in Hidalgo--which has been governing for the last eight decades--the aggressions of the governor against the UAEH continues and the struggles persist. Mexicans finally demonstrated that one person means one vote and the massive participation in political life can change the course of a country and a state.

Our larger senses of purpose remain as intercultural/multicultural educators--educating toward surviving as a planet and thriving in the community. We recognize support, one in the other, as women ready to help in our mutual work and life projects, and as ready to supply lenses from our unique standpoints. For us, this friendship and support in our work makes us allies despite the lie of the modern border that crosses us and creates barriers to our communication and mutual care. Indeed, our friendship is both a small act of resistance and the larger act of love we can all connect in to do decolonial work.

After three presidential campaigns, the new Mexican president finally represents a voice of the people (however conflicted he may be), and we remain cautiously optimistic that he will not just be a voice but a deliverer on promises. We realize the technoethics are increasingly onerous as algorithms choose which news we consume, and yet we also know resistances continue to manifest despite how much we may creep into bare life. We know in our moments of community between the two of us, among other friends, in front of audiences who care and want to know, there are senses of agency and hope, and we find no other option but to embrace it as we feel the cold breath of post-truth so close among us.

References

- Achten, E. (2017). "The Fire Is Out in West Virginia's 'Chemical Valley,' But Health Fears Remain. Rewire news". Retrieved from: <https://rewire.news/article/2017/11/13/fire-west-virginias-chemical-valley-health-fears-remain/>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Burleigh, C. (2017). "Can the DREAM still exist?" *Berkeley Review of Education*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.5070/B87110038> Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5mwoq7c1>
- Cabrera, E. (2017). « Un discurso brutalmente racista el de Trump ». El Universal. Retrieved from: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/enriqueta-cabrera/mundo/2017/01/22/un-discurso-brutalmente-racista-el-de>
- Calderón, D., Delgado Bernal, D., Pérez Huber, L., Malagón, M. C., & Vélez, V. N. (2012). "A Chicana feminist epistemology revisited: Cultivating ideas a generation later". *Harvard Educational Review*, 82(4), 513-539.
- Chomsky, N. (2013). "Tomgram: Noam Chomsky, the eve of destruction". *TomDispatch.com*. Retrieved from http://www.tomdispatch.com/post/175707/tomgram%3A_noam_chomsky%2C_the_eve_of_destruction/
- Croucher, C. (2018). Trump warns veterans in Kansas: Don't believe 'crap' fake news media tells you". *Newsweek*, July 25. Retrieved from "https://www.newsweek.com
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima : Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo : Universidad de la República, Ediciones Trilce
- Delgado Bernal, D. (1998). "Using a Chicana feminist epistemology in educational research". *Harvard Educational Review*, 68(4), 555-582.
- Dietz, G. (2017) Interculturalidad: una aproximación antropológica. En: *Perfiles Educativos*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 192-207. (IISUE) Retrieved from: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Dietz, G. (2018). « Presentación: Educación intercultural – enfoques, campos y actores emergentes ». En: *Sinéctica*. Tlaquepaque, Jal.: Instituto Tecnológico y de

Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Revista Electrónica de Educación, No. 50, pp. 1-3 Retrieved from:<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/829>.

Durán, R. & Alfaro-Ponce, B. (2015). "Educación Intercultural Bilingüe: Institucionalización de programas como respuesta de ante la diversidad cultural, desde una perspectiva latinoamericana; caso México, Bolivia". En : *Estudios Comparados en Educación, aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía, problemáticas socio-culturales e históricas*. México : Ed. UAEH,.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz : Plural Ediciones, UMSA,.

Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Editorial Akal

Emmerich, G. E. (2013). « Sufragio transnacional: el voto de los mexicanos desde el extranjero ». *Revista Mexicana de Estudios Electorales*. Núm 12. 72-90.

Euronews. (2015, April 17). "Chomsky says US is world's biggest terrorist". *Euronews*. Retrieved from: <https://www.euronews.com>

Gaviña, S. (2018). "Desaparecidos en México, 'una tragedia de lesa humanidad' ». *ABC.es*. Retrieved from https://www.abc.es/internacional/abci-desaparecidos-mexico-tragedia-lesa-humanidad-201801142002_noticia.html

Kasun, G. S. (2018). "Chicana feminism as a bridge: The personal struggle of a white woman researcher seeking an alternative theoretical lens". *Journal of Curriculum Theorizing*. p. 1-9.

Kasun, G. S. (2016). "Interplay of a way of a knowing among Mexican-origin transnationals: Chaining to the border and to transnational communities". *Teachers College Record* 119(9), pp. 1-32.

Kasun, G. S. (2013). "Polluted postcolonialism of a White West Virginian, or, a transversal gaze toward transnationalism". *Taboo: The Journal of Culture and Education* 13(2), pp. 51-61.

Marx, S., & Saavedra, C. M. (2013). Understanding the epistemological divide in ESL education: What we learned from a failed university-school district collaboration. *Urban Education*, 49(4), 418-439.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.

Moraga, C. (1981). Chicana feminism as theory in the flesh. In: G. Anzaldúa & C. Moraga (Eds.), *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. San Francisco: Aunt Lute Press

Mota, D. (2017). Conceden amparo a la UAEH en contra de órganos de control. *El Universal* Retrieved from: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/conceden-amparo-la-uaeh-en-contra-de-organos-de-control>

Mota, D. (2018). « Habitantes de Hidalgo interponen denuncia, por incendio de basurero municipal ». *El Universal* Retrieved from:<http://www.eluniversal.com.mx/estados/habitantes-de-hidalgo-interponen-denuncia-por-incendio-en-basurero-municipal>

Munich Security Conference (2017). "Munich security report: Post-truth, post-west, post-order". February. Retrieved from <https://www.securityconference.de>

- Ong, A. (2007). Introduction: Neoliberalism as exception, exception to neoliberalism. In: A. Ong (Ed.). *Neoliberalism as exception: Mutations in citizenship and sovereignty* Durham, NC: Duke University Press, pp. 1-27
- Pérez, M. S., & Saavedra, C. M. (2017). "A call for onto-epistemological diversity in early childhood education and care: Centering global south conceptualizations of childhood/s". *Review of Research in Education*, 41(1), 1-29.
- Peters, M. A. (2017). "Education in a post-truth world". *Educational Philosophy and Theory Journal*, 49(6), 563-566. DOI: 10.1080/00131857.2016.1264114
- Pillow, W. S. (2003). "Confession, catharsis, or cure: The use of reflexivity as methodological power in qualitative research". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Quijano, A. (2002). "Colonialidade, poder, globalização e democracia". *Revista Novos Rumos Sociológicos*. Ano 17, núm. 37. 4-28.
- Quijano, A. & Wallerstein, I. (1992). « La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial ». En : *América: 1492-1992. Trayectorias históricas y elementos del desarrollo*. Catalunya : *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO
- Rosenzweig, A. (2017). "Understanding and undermining fake news from the classroom". *Berkeley Review of Education*, 7(1).
<http://dx.doi.org/10.5070/B87110055> Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/7rk9w7tm>
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Stavenhagen, R. (2000). *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México: Siglo XXI Editores.
- Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México.
- Todorov, T. (1999). *The conquest of America: The question of the other* (R. Howard, Trans.). Norman: University of Oklahoma Press.
- Vargas, G. P. (1990). "Cultura Política y Elecciones". En : *Hidalgo. Nueva Antropología*. Vol XI, núm 38. 131-145.
- Villegas, P. (2017). « Un estudio indica que el 65 por ciento de los mexicanos opinan negativamente sobre EE. UU ». The New York Times Es. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/es/2017/09/14/imagen-mexico-estados-unidos-trump-pew/>
- Villenas, S. A. (2012). *AESA 2012 Presidential Address - The cultural politics of community and social movement: Thinking with Latina/Chicana feminist knowledges*. Paper presented at the American Educational Studies Association, Seattle.
- Wong, S., Sánchez Gosnell, E., Foerster Luu, A. M., & Dodson, L. (Eds.). (2018). *Teachers as allies: Transformative practices for teaching DREAMers & undocumented students*. New York: Teachers College Press.



From private struggle to parentscholar solidarity: collective organizing during a pandemic to humanize the academy

Mary Candace Raygoza²⁵⁶

Saint Mary's College of California
Moraga, California, USA

<https://orcid.org/0000-0002-0103-7118>

marycandaceraygoza@gmail.com

Michael J. Viola²⁵⁷

Saint Mary's College of California
Moraga, California, USA

viola.michael@gmail.com

Emily B. Klein²⁵⁸

Saint Mary's College of California
Moraga, California, USA

emilyklein3@gmail.com

Raina J. León²⁵⁹

Saint Mary's College of California
Moraga, California, USA

<https://orcid.org/0000-0003-0458-1458>

raina.leon@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3122>

DOI : 10.25965/trahs.3122

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Abstract: This article details our pathway in forming an activist caregiver collective at our institution in response to the unsustainable conditions of concurrently working, parenting, and caregiving during a pandemic. Through a parentscholar collaborative autoethnography, we interrogate structures deeply embedded in higher education that perpetuate existing inequities and invisibilize the labor of caregiving faculty--structures which have been made more visible with the coronavirus pandemic. The narratives documented here were all written in the midst

²⁵⁶ Dr. Raygoza is Assistant Professor of Education. Her research explores education for a more just and humanizing world, particularly in secondary mathematics education.

²⁵⁷ Dr. Viola is Associate Professor of Justice, Community & Leadership and an advisory board member of Ethnic Studies. He is a critical educational studies scholar working on a book manuscript centering Filipino/a American activism and anti-imperialist solidarities.

²⁵⁸ Dr. Klein is Associate Professor of English. She is a feminist theatre and performance scholar with a focus on popular 20th and 21st century political productions for the street, stage, and screen.

²⁵⁹ Dr. León is Full Professor of Education. She is a poet, writer, and scholar with a focus on critical pedagogy and humanizing educational practice.

of a global health crisis and a global reckoning for a more just world, and have enabled us to process our personal relationships to the dominant business model of higher education, also referred to as the “neoliberal university.” As caregiving academics, educators, and activists, we believe it crucial to enunciate our stories of struggle and joy in dialogue with the important interventions and conceptual maneuvers of the “Decolonial Turn.” We write with the following intentions: (1) To center caregivers as agents of change in the interrelated projects to decolonize both schools and society; (2) To document our voices and experiences as living curriculums that others may draw upon, extend, or even recreate for their specific contexts; and (3) To identify how our lived experiences, shaped by larger social forces, have enabled us a particular way of seeing/being that recognizes the critical relationship between decolonizing and caregiving.

Keywords: caregiving, parentscholar, faculty activism, autoethnography, Neoliberal University

Resumen: Este artículo detalla nuestro camino para formar un colectivo de cuidadores activistas en nuestra institución en respuesta a las condiciones insostenibles de trabajar como cuidadores durante una pandemia global. A través de una autoetnografía colaborativa entre *parentscholar*, interrogamos a las estructuras profundamente arraigadas en la educación superior que perpetúan las desigualdades existentes e invisibilizan la labor de los profesores que brindan cuidados, estructuras que se han hecho más visibles con la pandemia del coronavirus. Las narrativas documentadas aquí fueron escritas en medio de una crisis de salud global y un ajuste de cuentas global para un mundo más justo, y nos han permitido procesar nuestras relaciones personales con el modelo empresarial dominante de la educación superior, también conocido como el modelo de "universidad neoliberal." Como académicos, educadores y activistas que brindan cuidados, creemos que es crucial enunciar nuestras historias de lucha y alegría en diálogo con las importantes intervenciones y maniobras conceptuales del “Giro Decolonial.” Escribimos con las siguientes intenciones: (1) Centrar a los cuidadores como agentes de cambio en los proyectos interrelacionados para descolonizar las escuelas y la sociedad; (2) Documentar nuestras voces y experiencias como currículos vivos que otros pueden aprovechar, ampliar o incluso recrear para sus contextos específicos; y (3) Identificar cómo nuestras experiencias vividas, moldeadas por fuerzas sociales más amplias, nos han permitido una forma particular de ver / ser que reconoce la relación crítica entre descolonizar y cuidar.

Palabras clave: cuidadores, *parentscholar*, activismo de la facultad, autoetnografía, Universidad Neoliberal

Résumé : Cet article expose en détail notre chemin dans la formation d’une coopérative des personnels soignants activistes à notre campus universitaire en juin 2020 quand les conditions insoutenables de travail des personnels soignants pendant la pandémie sont arrivées au point de crise pour beaucoup des travailleurs chez notre institution. À travers une autoethnographie *parentscholar* collaborative, nous interrogeons les structures fortement impliqué dans l’enseignement supérieur qui perpétuent les inégalités et qui rendent invisible le travail de la faculté de soins -- les structures rendues plus visibles par la pandémie de coronavirus. Les récits documentés ici ont tous été écrits au milieu d’une crise sanitaire mondiale et un appel global pour une monde plus juste, et ils nous ont permis de réfléchir sur nos relations personnelles avec le modèle économique de l’enseignement supérieur -- aussi appelé “l’université néo-libérale.” En tant qu’universitaires, éducateurs et activistes, nous croyons qu’il est crucial d’articuler nos histoires de lutte et de joie dans le dialogue avec les interventions importantes et les manœuvres conceptuelles

du “tournant décolonial.” Nous écrivons avec les intentions suivantes: (1) centrer les soignants comme agents de changement dans les projets interdépendants visant à décoloniser les écoles et la société; (2) documenter nos expériences pour qu’ils puissent être des programmes vivants que d’autres peuvent s’inspirer, s’étendre ou même recréer pour leurs contextes spécifiques; et (3) identifier comment nos expériences vécues, influencées par des forces sociales plus larges, nous ont permis une manière particulière de voir / d’être qui reconnaît la relation cruciale entre décoloniser et soigner.

Mots clés : soignants, *parentscholar*, activisme de la faculté, autoethnographie, université néolibérale

Resumo: Neste artigo, descrevemos o nosso processo de criar um grupo coletivo e ativista de professorxs-pais no nosso campus universitário em junho de 2020 quando as condições insustentáveis de trabalhar como professorxs universitários, que cuidam de crianças em plena pandemia global, atingiram um ponto de crise. Por meio de uma autoetnografia colaborativa como acadêmic@s-genitorxs, interrogamos algumas estruturas profundamente enraizadas no sistema universitário que perpetuam as desigualdades atuais e invisibilizam o trabalho feito pel@s professorxs-genitorxs, que tornou-se mais visível no contexto da pandemia. Todas as nossas narrativas foram escritas durante a crise global de saúde e a autorreflexão global para criar um mundo mais justo, facilitando a reflexão sobre as nossas próprias relações com o modelo universitário empresarial, a chamada “universidade neoliberal.” Como acadêmic@s, educadorxs e ativistas que se ocupam de crianças, achamos essencial enunciar a relação entre as nossas histórias de luta e de alegria em diálogo com as importantes intervenções e manobras conceituais do “Giro Decolonial.” Escrevemos com os seguintes objetivos: (1) Centrar @s genitorxs como agentes de mudança nos projetos interligados de descolonizar tanto as escolas como a sociedade; (2) Documentar nossas vozes e nossas experiências como currículos vivos para outr@s acadêmic@s usarem, alargarem ou mesmo recriarem nos seus próprios contextos; e (3) Identificar como as nossas experiências vividas, moldadas por forças sociais, facilitaram um modo particular de ver/ser que reconhece a relação crítica entre descolonizar e cuidar.

Palavras chave: cuidadorxs, *parentscholar*, coletivo e ativista de professorxs, autoetnografia, universidade neoliberal

Introduction

In June 2020, the conditions of working as caregivers during a pandemic became unsustainable for many faculties on our campus. We had just wrapped up an unprecedented semester marked by the sudden transition to online teaching while K-12 schools and daycares shut their doors. While we taught and reformatted our courses, we cared for vulnerable family members, homeschooled our children, and attended to baby and toddler needs at the same time. As we attempted to look ahead and piece together arrangements for managing summer and fall workloads and childcare while we sheltered in place, many of us began asking questions about contingency plans for parents dealing with the ongoing crisis. But at a college with no parental leave policy, no childcare center, and a culture that has either individualized or ignored the concerns of employee caregivers, it was not a surprise when the responses we sought were passed up the chain of command or indefinitely delayed like so many of our other prior requests. We could no longer wait for long promised improvements. We began to organize in the spirit of alignment with our institution's mission and its proclamations of inclusivity, concern for economic and social injustice, and a commitment to the poor and marginalized.

Once our own emergent group of parentscholars²⁶⁰ started to find one another and share our private struggles, we soon realized that our individual experiences were not only being replicated across departments and schools, but they were also consistent with emerging research studies and news reports documenting the pandemic's effects on caregiving scholars without institutional accommodation (CohenMiller, 2020). As the title of one such article declared: "Faculty parents are once again being asked to perform a miracle" (Flaherty, 2020, Aug 11). As early as May, *The Guardian* was already reporting a sharp decline in women's academic research publication rates, while men's increased nearly 50%, a trend experts attributed to the disproportionate "burden of homeschooling falling on women" during the pandemic (Fazackerley, 2020, May 12). Dozens of articles and preliminary studies have shown that, statistically, parenting responsibilities during the pandemic dramatically and unevenly impact the lives of women-identified workers, and BIPOC women workers to an even greater extent (e.g. Fazackerley, 2020, May 12; Highwood, 2020, April 30; Kitchener, 2020, April 24; Perelman, 2020, July 2). These intersectionally gendered effects open up more opportunities for employers to (intentionally and unintentionally) discriminate against and penalize their employees, while ignoring their own role in reproducing the patriarchal, misogynistic, and racist workplace norms that already plagued academia long before the pandemic. The first response by many institutions, including ours, was to offer the option to stop the clock on tenure, a practice that delays job security and the financial gains that come with promotion, and has been shown to negatively impact women and BIPOC faculty in particular (Flaherty, 2020, June 25).

These inequities are also emblematic of the larger structure and logic of what has been called the neoliberal university (Giroux, 2019; Munshi & Willse, 2016;

260 We employ the term parentscholar in recognition of and as an extension (to parents of all genders) from Matias and Nishi's (2018) conceptualization of the term *motherscholar*, originally coined by Matias in a 2011 American Educational Research Association presentation. Matias and Nishi explain the lack of space or hyphen between mother and scholar is intentional, representing "the inseparable identities of being both mother and scholar; both-and and not, either-or" (p. 82). They argue that we cannot engage in scholarship without engaging our roles as parents, and we cannot engage in parenting without engaging our roles as scholars.

Chatterjee and Maira, 2014). The neoliberal university is a term that describes the incorporation and reproduction over the past few decades of so-called, free market ideals within higher education. The coronavirus pandemic has not only exposed but accelerated the precarious nature of this business model for higher education that has led to diminished possibilities for long-term stable jobs (e.g. tenure track positions); eroded faculty voice in shared governance; increased the number of high paying administrative positions; and escalated tuition costs imposing historic amounts of student debt upon an entire generation. Despite these pervasive inequities intensified in the time of the pandemic, academic workplaces still have the capacity to transform in becoming more equitable and inclusive for parentscholars. Inspired by various mobilizations around the country affirming the need for collective action to not simply intersect our identities, but more so our struggles, our group began to dialogue with one another in the hope of transforming our working conditions and exploring the ways higher education could be reimaged beyond further austerity measures.

Using old parent email lists that various faculty members had crowdsourced in the past for help with finding preschools and babysitters, we quickly assembled a working group and determined that our isolated experiences would inform our collective action. We started organizing weekly video meetings, either late at night after our children's bedtimes or during the day when babies and children made frequent appearances. Over cameras and across virtual platforms, we cooed at one member's newborn and laughed when an eavesdropping seven-year-old burst onscreen to ask if it was ok to use curse words to decry racism and patriarchy. Our check-ins and personal storytelling at the start of our meetings became a foundational source of connection, wholeness, and community. Our virtual meetings where we could get advice, express our frustrations, and most importantly, hear and see each other's loved ones served as constant reminders as to why we needed to struggle.

Over the course of the summer we surveyed our caregiver colleagues, analyzed the data, held multiple brainstorming sessions as a collective, and then wrote up a formal letter with ten demands for immediate policy and practice changes in response to COVID-19 and three demands for the long-term institutionalization of an inclusive family-centered work culture that we sent to campus leaders and the faculty listserv (See Appendix A for the caregiving collective letter and demands). With the pandemic disproportionately impacting communities of color in the U.S. and elsewhere, we wanted to be intentional in acknowledging that being a parentscholar during the pandemic is even more challenging for racialized scholars (scholars of color). Therefore, we opened our letter by expressing solidarity with Black faculty, staff, and students who had already shared formal Black Lives Matter and Black Student Union demands to transform the dehumanizing and anti-black conditions they face at [institution's name]; included in those dehumanizing conditions is the issue of invisibilized caregiving. We echoed our campus' Black Lives Matter Committee's demand for "radical change addressing the root causes of the systemic oppression," by asserting that we cannot shift the culture of our college without shifting the institution's treatment of faculty, staff, and students with caregiving roles. "Our work is grounded in the shared struggle that inspires our colleagues' and students' calls," our letter attests, "and we believe that positive institutional change will come when we honor and follow the leadership of those most impacted by structural violence, inequities, and silence."

Before delivering the letter and demands to administration, we circulated them amongst faculty and staff. Over 100 individuals at our small liberal arts college

(about half of our 200 or so ranked faculty) and 10 departments, committees, and campus groups signed the letter.

As we engaged in this work, our labor was increasingly grounded in the unplanned process of learning more about one another and gaining reverence for each other's lived experiences. Free of hierarchies, based on consensus, and attendant to the family demands and professional precarities of each of our constituents, our group was building the kind of decolonized professional space we hope our whole institution could one day become. We offer the stories that follow as examples not only of the personal struggles that drew us to this work, but also of the affirmation and hope that we gain from it. Although our campus agitation and activism is far from complete, we hope our ongoing practice can serve as a promise of possibility for other faculty facing similar predicaments and inspire others to imagine what a decolonized academy could be - one that is more just, humanizing, and sustaining than the one we currently occupy.

The struggle of our group is informed, in part, by decoloniality's oppositional framework. Decoloniality seeks to dismantle relations of power that "foment the reproduction of racial, gender, and geo-political hierarchies that came into being or found new and more powerful forms of expression in the modern/colonial world" (Maldando-Torres, 2016). The emergence of decoloniality as a conceptual term gained important traction during the first decade of the 21st century as a swarm of oppositional movements that include but are not limited to Occupy Wall Street, the Arab Spring, Idle No More, and #BlackLivesMatter galvanized into an eclectic and militant response to the demise of the neoliberal global project (Viola, 2019). Scholars within and beyond the academy would engage the collective resistances of aggrieved populations and advance new themes, methods, and questions as well as reflect upon the shortcomings of dominant theoretical paradigms circulating within higher education (Viola, Saranillio, Pegues, and Day, 2019; Viola and Klein, 2019). In doing so, theorists from a mosaic of different anti-colonial knowledge projects and critical disciplinary perspectives would extend their conceptual orientations.

As caregiving academics, educators, and activists we believe it crucial to enunciate our stories of struggle and joy during a global pandemic in dialogue with the important interventions and conceptual maneuvers of the "Decolonial Turn." We also see the decolonial turn as a theoretical approach equipped to foreground the structural racism that permeates all aspects of universities and academia. As such, we write with the following intentions: (1) To center caregivers as agents in the interrelated projects to decolonize both schools and society; (2) To document our voices and experiences as living curriculums that others may draw upon, extend, or even recreate for their specific conditions; and (3) To identify how our lived experiences, shaped by larger social forces, have enabled us a particular way of seeing that recognizes the peculiar relationship between decolonizing and caregiving.

Methods

Toward these goals, we have written a parentscholar collaborative autoethnography. Ellis and Bochner (2000) define autoethnography as "autobiographies that self-consciously explore the interplay of the introspective, personally engaged self with cultural descriptions mediated through language, history, and ethnographic explanation" (p. 742). Within *Composing Ethnography* (1996), Ellis admits that ethnography cannot be separated from language, that in the creation of texts, an ethnographer necessarily invents a particular reality influenced by that ethnographer's subjectivity. Rather than deny that fact, Ellis and Bochner seek ways

to provide a space for admission. There are obviously critiques, that the research will be lost to relativism and that facts will be supplanted by memory and imagination. Ellis (1996) responds: “The idea of blurring genres of inquiry may help obscure the boundaries between science and literature, but it doesn’t obliterate the responsibility to try to be faithful to our experiences in the field” (p. 21). As a collective of caregiving academics, we have committed to writing an evocative autoethnography, by which is meant that we do not ignore the emotional implications of actions; rather we seek, in our narrative revelations, to evoke a response and a connection to our struggle and advocacy work. We are informed by Sotirin’s (2010) conceptualization of evocative autoethnographic mother-writing specifically, which involves “introspective inquiry into the emotional depths of personal experience, resonances of significance moving from personal to cultural relations and back again” (p. 4).

In *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, Ellis (2004) writes that autoethnography “refers to the process as well as what is produced from the process” (p. 32). Within her autoethnographies, she focuses on the telling of the story, particularly those stories that are emotionally resonant for her: “In autoethnography, we’re usually writing about the epiphanies in our lives and by doing so, we open ourselves up for criticism about how we’ve lived” (pp. 33-34). In our work, we follow this pattern, laying bare the delights and devastations of caregiving while holding space for the learning of students and also negotiating ever shifting capitalistic demands of an academic institution.

We foresee a reckoning in this time of consciousness raising in that there will be a breaking point in regards to the separation between work and caregiving; in our narratives, we explicitly agitate towards a practice that centers the important work of nurturing our futures. Ethnography allows for the observation of a phenomenon as well as explorations of the self in the spirit of critique and questioning, particularly when using autoethnography. One might say that to understand the movements within our society, we must situate our individual experiences within collective and collaborative narratives confronting the ongoing legacies and structures of colonial oppression.

In our collaborative work, we additionally draw on the framing of Heewon Chang, Faith Ngunjiri, and Kathy-Ann C. Hernandez, *Collaborative autoethnography* (2016). Chang, et al successfully argue that collaborative autoethnography can elucidate an understanding of a particular subjectivity of the self through the catalyst mechanism of group study. We as a group share a particular social location as caregiving faculty members, and we live varied intersectional identities. Through our individual narratives, we reveal a collective struggle; through our collaborative autoethnographic work we reveal hidden, dehumanizing, and hegemonic structures. While recognizing our shared struggles and our convergence around them, we also bring *radical specificity* (Sotirin, 2010) to our writing, highlighting our unique lived experiences— from one another and all parentscholars. Our collaborative autoethnography serves as a writing practice of expression and resistance as well as a methodology of solidarity where one’s voice is cast upon systems of power and exclusion. Articulating our personal struggles as caregivers in a context of austerity, gentrification, and racial violence cannot be done without a critical orientation to larger collective predicaments of capitalist exploitation and systems of colonial domination. As a result, the narratives we offer in these pages are not limited to an individual subject overcoming harsh life circumstance, but rather evoke a collective polyphony of caregiving voices, circumstances that are actively critiquing our existing order of things, while at the same time preparing a future generation of

youth with the necessary skills to recreate schools, societies, and even themselves in beautiful new ways.

Parentscholar Autoethnographies

Penalty & Privilege: Navigating Motherhood and Visible Non-Masculinity in the Academy

Emily B. Klein

I was the first woman in my department to have a baby. It was 2013. My first job out of graduate school. Tenure track at a small liberal arts college. My first doctoral advisor had told me that I'd never get a job because my interest in feminist theory was passé, so it felt good knowing that the choice to drop him and find a female-identified mentor with kids²⁶¹ had been the right way to go. She had advised me well, focused on pragmatic tips for professional navigation and survival, and now, here I was—living the dream!

But when I looked around the department meeting at my colleagues stuffed into those metal classroom chairs with the attached flip-up desks, I wondered how long my swelling pregnant abdomen would fit into that cramped space. And then it dawned on me that I was almost certainly the first person in the room to ever think that thought. Though I remembered feeling reassured during my initial campus visit when I noted that the little department of ten or so was pretty evenly split between men and women, that reassurance started to fade once I was hired. I soon realized that almost all the men in the department had children, but not a single woman did. When I broadened my view to the whole humanities building, I discovered that there were only two other tenure track women with children. I was about to become a member of a very small, unpopular club.

It started to seem fitting then, that the day my pregnancy test had turned blue was the same day that my inbox lit up with my first book contract emailed from the publisher. My double joy—two gifts I could hardly believe were mine—became my double panic; the thrill of gratitude twinned with the daunting fear that I was not up to this tandem challenge. I was used to the infantilizing pressures of academia's relentless cycles of evaluation and judgement, but now more than ever I felt I would have to produce research that evidenced my scholarly competence—and it would have to be enough to outweigh my new status as—that word for a non-professional woman—a mother. Unlike fatherhood, which seemingly has no effect on the status of men's identity in higher education, motherhood at this precarious stage of my career, I feared, would mark me as non-serious and perhaps, non-tenurable. The subtext, of course, is that pregnancy and motherhood would also mark me in a hyper-visible way as non-masculine—a dangerous thing to be in an institution and a field

261 Another grad student advisee and more work for her; less for him, and so the story goes... See Social Sciences Feminist Network Research Interest Group. "The Burden of Invisible Work in Academia: Social Inequalities and Time Use in Five University Departments." *Humboldt Journal of Social Relations*, vol. 39, 2017, pp. 228-245. JSTOR, www.jstor.org/stable/90007882 and Joya Misra, Jennifer Hickey Lundquist, Elissa Holmes, and Stephanie Agiomavritis. "The Ivory Ceiling of Service Work" *American Association of University Professors*. January-February 2011. <https://www.aaup.org/article/ivory-ceiling-service-work#.X1KyrU17mqA>.

in which white masculinity in terms of style, affect, and persona is both the gold standard and the invisible norm.

Thus, by what I perceived as necessity, my maternity leave also became my research leave. Instead of sleeping when the baby sleeps like the cozy parenting manuals recommend, I outlined new chapters. On a summer trip to introduce the baby to friends and family back home, I wrote drafts at a stranger's kitchen table; kind neighbors of my parents generously gave us their house key while they were gone so that I could work there uninterrupted while my partner watched the baby. I wrote for my professional survival, and I wrote for my child. The book I was laboring into birth--"my second born," I joked-- was the currency on which I could trade up for a better job for me, and a better life for my child. It was a struggle, but it was such a good one to have, I kept reminding myself. I was privileged to have this struggle. A struggle borne of good fortune and good health and hard work and love? I had no choice but to embrace it all.

Yet, now, looking back on that embraced struggle at my old institution, I also see the structural problems that I helped to normalize. I knew that academia was built by and for people without family caregiving responsibilities, but I didn't want to seem ungrateful for my tenure track opportunity, so I kept quiet. Now, when aspiring graduate students at my current college ask me about balancing parenting and academia, I hate it that my answers make my voice drop an octave. I go from enthusiastic to furtive, strategic, survivalist. I reluctantly describe the invisible emotional labor of student support work, the myths around "stopping the tenure clock," the institutionalized exploitation of adjunct instructors. Why do I keep working in a field that has always reserved special subtle and not-so-subtle penalties not only for women, but for women of color and especially caregiving women of color most of all? I guess it's because of hope. I have hope that the more of us that stick around and find each other, the more change we can make together. I have hope that in the very programs and departments where we teach students to critically examine intersecting structures of power, systemic forms of built-in oppression, the effects of politics on their lived experience, and the value of reclaiming silenced and forgotten histories, we can also do the work to decolonize and decorporatize our own institutions.

This year, as the first sabbatical of my career was obliterated by COVID-19, I was reminded of the urgency of this collective work. At a time when I wanted nothing more than the solitude to finally glimpse that fantasy professor life—maybe not with the pipe and beard and elbow patches—but to focus on my research, burrow into archives, and observe the objects of my study, my time for scholarship evaporated. Homeschooling and various forms of parenting and caregiving rushed in to take its place. Navigating the crushing loss of research time while constantly soothing my lonely first grader bereft of friends and normalcy took me back to those first bleary months of motherhood when I was similarly scared and exhausted and torn between parenting and publishing. In this case, when I asked my campus administrators what I could do to convert, delay, or extend my thwarted leave I was met with silence.

My sabbatical had already been delayed by two years because of what a colleague called "the gender tax" when the administrator who hired me wouldn't count my previous years of academic work toward my entry status in the same way he had for previously hired men. Even though it was almost immediately obvious that my decade-long wait for a first sabbatical was all for naught and my research agenda was decimated, I struggled for weeks to talk myself out of the academic-lady internal monologue that I had rehearsed and learned so well: "Don't bother them; they're busy. Don't be selfish; we're in a pandemic. Your problems don't matter. Your

research doesn't matter. Moms don't matter." It took a group of other struggling academic caregivers to rouse me from the cycling scripts of self-defeat.

On our first mid-pandemic video call, there was immediate meaning and power just in the resistant act of finding each other. We realized that despite being siloed in our separate departments and committees, we all had the same language for what we had been through: "expected to go about business as usual," "unacknowledged," "forgotten," "ignored," and "invisibilized." bell hooks' famous reference to Catharine MacKinnon rang in my ears: "we know things with our lives and we live that knowledge, beyond what any theory has yet theorized" (hooks, 1994). We discussed not only the sad state of affairs on our campus before COVID-19 (no child care center, no parenting or family resources, and still after years of internal studies, task forces and negotiations, no parental or maternity leave policy), but we also theorized the ways that toxic elements of our institutional culture were playing out during intersecting global crises. This was our old-fashioned twenty-first century consciousness raising moment. Over the weeks, many of us marched with our children in support of the #BlackLivesMatter uprising by day only to come home to dinner and bedtime duty, followed by caregiver organizing sessions at night.

During the heightened strain of the pandemic and the global protests for racial justice, our needs as faculty caregivers sharpened into focus. The global health crisis became a kind of tipping point for moving us toward the collaborative work of decolonizing our campus culture. Though we were more physically isolated than ever, our endeavor was grounded in a shared source of growth and joy. During these endless quarantine days when our children saw all that we did--constant little witnesses to our work and play--I think we felt a greater sense of responsibility to model and be the world we wanted for them. We had each struggled for our families before. Now it was just a matter of turning that individual practice into collective action.

To Hold Close, We Plan and Fight

Raina J. León (written in the wee hours of the night while baby and toddler sleep)

To have children, my partner and I require significant medical interventions. My son was the result of nearly three years of tests, sole allocation of our collective savings, and nearly a thousand pages of medical records for me alone. I planned implantation day after having read the report of three colleagues on parental leave where they compared leaves at comparable universities and delineated case studies from faculty at the university where heinous disregard for their health and finances had occurred. They even created a calendar that noted how the week you had your baby could have very different effects on receiving a humane parental leave at our institution. I timed implantation, praying on success, and a full term baby to be born during one of the weeks demarcated in green. My partner and I would often leave the house at about 5am to be in two hours of traffic for ultrasounds after the implantation yielded a growing fetus, two to three times a week. After that, I would drive across the Bay Bridge again to start a day that would often include 12 hours of meetings and classes as a faculty person and director of my program.

What I learned as I grew into a new mother body was that I could not take parental leave and be on sabbatical, so my year-long sabbatical at half-pay, became 18 months of leave at about 70% of my yearly pay over two years. To be assured of a parental leave at all, I informed my university of my pregnancy only seven or eight weeks into it, which was already a significant risk considering how many interventions

were necessary to become pregnant. It took me months of negotiations and meetings to ultimately have a plan in place.

While on my parental leave/sabbatical, I recall thinking of my colleagues who had used their sabbaticals to just read or take up an instrument or rest. I never rested. I took on teaching gigs to make up the money I lost for the leave and took on a bevy of activities, creatively joyous and some purely functional, more and ever more, while also caretaking for my son until he went to daycare at 9 months.

In the weeks before my return to work at the university, I began to feel two pulls: dread at my return and a desire to welcome our second child.

“Why are you here so soon?” the fertility doctor asked. “You have all the time in the world.”

I thought that he must not work with many academics, or at least none at my university.

I was 38, up for promotion to full professor, with so many side gigs that I often lost (and lose) count. Returning to academia after a birth, parental leave, sabbatical, I knew applying for full professor might be sabotaged for at least 5 years if I was not successful in the first application. Getting pregnant again so soon might mean that, should I not be successful, there would be too much time between the last time that I taught to have viable teaching evaluations; at a college that emphasizes them, the stronger move would be to delay adding to my family yet again.

Still, I did not want my family planning to be undermined by career goals and an acceptance of patriarchal and racist systems that seek to control the body of the child-bearing and -rearing Black woman. Time and health were not on my side biologically for getting pregnant and carrying a baby to term. I had already had one miscarriage after my son’s birth.

Many of my peers returning from sabbatical spoke to feeling refreshed and ready to engage in the comradery of intellectual exchange in hallways and classrooms. I looked at it as a precipice: so much at stake at the edge. It was hard to remember the first bright days as a professor. In those early days, I did not associate the whiteness of the buildings with whiteness, nor the hallowed halls as held up by the exposed beams of patriarchy. Those days did not last long; my primary reprieve became the classroom, learning with my students, though even there, I was not safe. Still, I looked forward to supporting the work of teachers, because I believe in the liberatory power, shared and collective-rising, of education.

“I’m getting old,” I think I said to the doctor. I know he brushed it off, but what I meant was not just my age. It was my perception of a growing cementedness in what I feared about academia and the daily struggles within it as an Afro-Boricua woman. One of my great celebrations in becoming a mother is how much I must model myself on water: it moves ever onward, finding a way from no way. It has its own mission to fulfill, it’s own makings. It is shaped, but it is shapeless and so unable to be controlled. It changes with the seasons and remains ultimately water. It carries and teaches us to let go.

As with my son, I planned my daughter’s rooting, and I went on the job market again.

During my sabbatical, while my son was an infant and with a deep understanding of the financial cost of having another child without the sick days that parental leave relies on at my university, I applied for a job at another university. The job was truly perfect for me. I got a campus interview and flew from my sabbatical location of Italy at the time to attend it. I got the job. Ultimately, it wasn’t a fit for my family

– while there would be dynamic possibilities for me, my partner’s career would be deeply undermined – I was able to use my job offer to negotiate three course releases and a small salary increase for three years. I also secured the ability to use two course releases in a semester.

At our university, one needs three years of accumulated sick leave to be assured a parental leave for a semester and that comes with a minimum \$5,000 pay cut. By my calculations, I would have enough sick time accumulated for one course release and with the ability to take the two additional course releases, I would not have to suffer another pay cut. If I took leave without the benefit of those course releases, my income could be cut up to \$30,000. Considering that I was returning from having 2 years of income at a cumulative 70% of my salary, I knew I could not take an even more drastic pay cut for the same and often increasing work, because I choose to mother.

When I was negotiating, a hitch for a time was that I insisted on being able to use two course releases in a semester. I explained to the dean that this was what I needed for parental leave and was told that the provost had relayed to her that a parental leave policy would be instituted so this would not be necessary. Knowing that colleagues have fought for years for such a policy, I did not believe and held on to having my request honored. The college agreed, but it took months for me to receive my retention offer confirmation, months after I had already told the other university that I could not take the position. I discussed with my partner what might happen if they did not honor the agreement, that it was better to leave the university and be unemployed than to stay with no security of my parental leave being honored.

I have had to become resolved to leave in order to stay.

I went on the job market again before I returned and negotiated an additional year of the salary bonus to replace the 5k pay cut that I took with my son and the ability to use one of my course releases when I would return to campus as faculty and the director of my program, with new students, around 5 months pregnant and limited in my movement capacities, mothering a toddler while in a school that was in the midst of vast changes in faculty, staffing, student numbers ... and knowing I would have to go on leave three weeks before the semester would end.

I also negotiated a parental leave that was not dependent on using the course releases I had secured. I was again told that a parental leave policy would be in place making this assurance in my retention offer moot. That I insisted on this being stated in my retention offer is the only reason that I did not have to use course releases from my first retention offer to ensure that I would not suffer another pay cut.

That I have a parental leave now is the result of having planned my mothering journey over the last three years, having gone on the job market twice and developing a comfort with leaving a university where I was faculty, staff, and a student at one point so that I could be with my newborn daughter as long as possible.

My return to campus was not all happy days, though in the first weeks, I did find myself joyous at seeing old friends and being welcomed back by new faces who smiled often as they said, “I’ve heard so many good things about you. I am so glad to meet you.”

Beautiful affirmations for my work at the university were extended, and I found my fears supplanted by my emerging confidence in my leadership, capacity as an educator, and ability to hold space for the intersecting communities of which I am a part. I put the promotion decision at the back of my mind.

None of us could have imagined the pandemic, the limitations on movement and constant concern of illness, the vast changes to medical care. Additionally, I did not expect to also return to a sustained conflict with a colleague, infused with (micro)aggressions, who had power over my promotion as she had years ago when I went up for tenure. I did all the right things to shield myself, saw all the right people. Ultimately, as far as I know, nothing was ever done to protect me.

“If this is what I came back for, it would have been better to leave,” I said once to my mother, a former full professor herself. She said, “You can’t look back. You have to live with your decisions and look forward.” I listened and settled into gratitude for a job, for my child coming, for the parental leave to be with her. I had worked so hard just to be with her, tried to anticipate every barrier.

In the months since I started my leave, I was welcomed as a full professor, only the third Black person (all of us Black women) at my university and the first Afro-Latina. While I am not the first Latina, I may be the fifth and eighth full professor of Latinx descent of at least the last 20 years, but possibly the full 157-year history of the university. In all of who I am, in looking at numbers from the most recent National Center for Education Statistics study of the American professoriate, I represent less than 0.15% of the entire professoriate: full professor, femme-identified, person of 2 or more races (National Center for Education Statistics, 2018). I received the news of my promotion in March, a deadline I had negotiated in my retention offer. I was asked by the dean why, and answered honestly: “If I am not promoted to full professor, then that gives me enough time to give the university notice and for you to run a search for my program; it also gives me time to determine next steps for going on the job market in the fall again.”

I had resolved to be with my children during a parental leave of at least three months, no matter the cost. I had chosen to leave and look for other opportunities for employment rather than work in an environment that sought to dehumanize me as if I was just a teaching automaton, a cog in the machine with my family as small grooves in the turning wheel.

My resolution around my children continues to be essential and impacted even in my birth story. I ultimately needed an emergency birth at a hospital and was placed in an isolation room while suspected of suffering from the novel coronavirus. Ultimately, it was determined that I did not have the novel coronavirus, but in the crisis, over and over again, I had to say, “You will not take my daughter. She’s staying right here with me.” Not to be resuscitated outside of a room; not for any testing; not to a NICU to isolate her out of an overabundance of caution; not to a nursery for warming or to be fed or to be changed; not for anything would I or will I allow my daughter (or children) to be taken. This is an resolution in ancestral alignment; it is also an important statement in this present moment.

Two days later, George Floyd was killed, and a mother who was already ancestor welcomed her son, a son who was taken from the world. This is all linked. The fight to stay close, to stay human, to have my humanity honored, the stake of my life and that of my children, the systems that seek to control and will kill you if they can’t, the extraordinary work that must be done in hope, rooted in love, with no guarantees of survival. As the caregiving faculty rose up to write our demands for a campus climate change, I joined them. How could I not? At stake is nothing less than our lives and that of our children, whether in pandemic or not.

In each meeting, while we shared our dreaming of health and wellness and thriving in an academic environment and fashioned those dreams into demands, we also cultivated a healing and centered community in which we celebrated our parenting

selves and commiserated in the struggles, too. My daughter has attended most of the meetings with me. My caregiving colleagues and friends have witnessed her transform in the magical way that babies do, seeming to grow exponentially before us. Oftentimes, I have bounced her while my son played in the background. My children, the youngest of our collective, seem to energize our work and me in our shared aim: an academic space in which we can be whole and human, teaching and engaging in scholarly practice, while also centering our beloved commitments as parents to raise whole and healthy human beings. I am in a constant state of becoming as mother, scholar, collaborative agitator, and organizer, and my children witness this becoming. This is the example I want to live, and I celebrate, that their paths, too, might be written towards community flourishing.

The Sweet Scent of Rose

Mary Candace Raygoza

As a brand new (very excited, eager) high school teacher in my early 20s, I participated in a training on trauma-informed, restorative justice pedagogies and practices for teachers at the Echo Center in Los Angeles. We learned about how trauma manifests in the body, how to connect with young people through a trauma-informed lens, and how to challenge dominant paradigms of punishment that exacerbate the school-to-prison pipeline. We were introduced to a long list of human needs and emotions such as joy, connection, hope, solidarity, affection, and wonder; and were encouraged to understand how young people's behavior is a communication of their human needs, how we can strive to support those needs to be met as teachers.

It was a life-changing experience for me as a teacher and as a person. I came home from the training to my then-boyfriend and said: We have to go to Echo's classes for parents when we have our own children! Fast forward 7 years and there I was, waddling into Echo, super pregnant in my third trimester (again: very excited, eager), sitting next to my husband at Echo's parenting series. I wanted to (and had the privilege to) be in this space before becoming a parent. It was an educational experience for me, but more than that it was an act of resistance, of intervening on my own intergenerational childhood trauma, starting with when my baby was in the womb. I carried a baby, and I carried a deep sense of unwillingness to accept or perpetuate childhood trauma, as a mother and educator. Logistically, we also needed to take the class at Echo when I was still pregnant because we were about to move away from the area for my first academic job as a teacher education professor.

I became a mother exactly 5 days before I became a professor. Within the span of two weeks, I defended my dissertation (nothing like Braxton Hicks contractions at 38 weeks along to make you drive your dissertation findings home!), graduated with my PhD, birthed my first born, and started an academic job. At new faculty orientation, I pumped breastmilk behind the projector screen so I could still hear the session introducing us to the Rank and Tenure process. Navigating pumping breastmilk to succeed as a professor was not in the slideshow I could not see, but there I was, trying to listen diligently over the rhythm of the buzzing pump. Also, the first person on campus I asked about where to pump had suggested the bathroom, an all-too-common story across higher education and beyond, so there was that.

When I was initially offered the job, an academic mentor whom I turned to during my job search advised me not to ask for a later start date, that it could jeopardize the offer and that if my daughter was born at the end of June but classes did not start until August, I should be just fine, so I did not ask directly for a later start date—This was my dream job. I was terrified. And I told everyone I was expecting and what

my due date was, so I figured if starting later was possible, someone would have offered it, or at least mentioned it. In the last few years, it has since been communicated to me it would have been my responsibility to try to individually arrange a later start date. Years later, I am still grieving the lost time with my daughter in her infancy. I made every moment count as a mother, in the classroom, and in my scholarship. But I should not have had to extend myself as I did, to the detriment of my mental health and wellbeing.

I work at an institution presently without a parental leave policy. We are still fighting for that, so that leave does not consist of individual arrangements of sick time that amount to a version of leave. So, I need to consider this if I have another child. In an eerily parallel situation, when I was a 22 year-old high school teacher, an administrator told me not to take days off (referring to not using the 10 sick days teachers are allotted for a whole school year) because I should “bank” them for when I have a child—without knowing anything about my reproductive history or plans, and of course with no business to know those things or advise on that. I vividly remember, with fury in my body, saying to her: ‘That is not appropriate.’ Why was my 22 year-old untenured teacher self put in a position to have to tell her that? Why, as a professional who works with children and the teachers who teach them, do I not have parental leave or access to or support for childcare from my places of work for my own children? The message I have received as an educator, both in K-12 and higher education, is that having a child is not something to be normalized as part of a professional’s life trajectory or something to be accommodated for without question- as in, of course people have babies and of course we support you to bond with your babies.

This is why I organize for and with parentscholars. It is resistance as love— love for children and caregivers and families and for what our educational institutions can become. I organize to intervene on trauma, both the intergenerational childhood trauma I know viscerally at the personal level, and the systemic trauma against families intersecting with many forms of oppression— so much of which I do not know from my own lived experience. I am a white, middle-class, cisgender woman, and I now work at a Catholic institution with the name *Mary* to top it off. I walk the world with unearned privilege and seek to recognize how in most facets of my lived experience, from the healthcare system to the education system, I benefit. In the time of the pandemic, I know many caregiving faculties are faced with many more layers of oppression than myself, and I strive to do what I can to use my privilege to interrupt that.

Teaching, both in K-12 and higher education, and parenthood are deeply integrated parts of my identity. At the core of my philosophies of teaching and parenting is that our systems should be designed to support educators and parents to foster young people’s human needs – joy, connection, hope, solidarity, affection, wonder, and so much more – and to challenge all forms of oppression.²⁶² I am driven by a deep sense of unwillingness to be complicit in a society that doesn’t do everything it can to love children and caregivers and families. Because how can we meet everyone’s human needs if we don’t? Where is our humanity if we don’t? We need caregiving-friendly policies in higher education, but this work is not inherently an issue of policy, it’s an issue of humanity.

262 See Raygoza, M.C., León, R., Lee, C., Junsay, C., Norris, A., & Niermann, G. (2020). Social justice in teacher education: It’s not just a course. In CTE SPAN 2020 Research Monograph (pp. 86-99). San Francisco, CA: California Council on Teacher Education.

I connected with my colleagues to organize after we were hit with a new reality of suddenly having childcare yanked from underneath us, now expected to simultaneously parent and work full-time as if this crisis of childcare had not happened. It seemed that K-12 and higher education institutions far and wide were not viewing this dilemma as *their* dilemma but rather one that individuals must quietly figure out. It was not surprising, but it was jarring. This time feels so very similar to my newborn mother phase of caring for my child and working around the clock all over again, again at the expense of my mental health and wellbeing.

I organize with my colleagues in the time of Covid because, as activist Grace Lee Boggs reminds us, “movements are born of critical connections rather than critical mass.” We share a deep connection as caregiving faculty, and we are driven in our work as part of larger social movement to decolonize education. I organize with my colleagues because our storytelling of our children’s joyous moments and the more challenging times seamlessly weave into our advocacy, our writing, our strategizing, and our persistence to somehow keep showing up to post-bedtime meetings exhausted; and that’s beautiful. Organizing with fellow caregiving faculty is healing. The tremendous outpour of campus support and solidarity since we sent out our letter and demands is uplifting. The swift, positive responses and actions from a number of College leaders is affirming and gives me hope for continued justice-driven work at our institution, one with social justice at the heart of its mission.

I organize because now during the pandemic at Zoom meetings and classes, with my 3 year-old daughter often on my lap, nestling up on my chest, I can smell the sweet scent of Rose (my daughter’s name), giving me life to keep on “teaching the big kids” (as she understands my job) and to advocate for my fellow caregivers. We are here to write another story for caregiving faculty at our institution and beyond.

Caregiving and Teaching Demand A Pedagogy of the Heart *Michael J. Viola*

There are moments in life when one understands what it means to serve as a bridge between a history not of our own choosing and a futurity we have a small role in creating. One of those moments occurred on March 15, 2020. I was walking home with my two children and their dearest friend from a trip to the nearby ice cream store in East Oakland when I received an email that I had been granted tenure at my institution. As I paused with immense gratitude, I soon realized that this news was received exactly 4 years to the day when my father, who had been struggling for many years with congestive heart failure had passed away in his sleep. I was transported to the early morning of March 15, 2016 when I was awakened to the news that my father’s heart had pumped its last beat. I was holding my youngest daughter, named in my father’s honor, who at the age of two would oftentimes crawl into bed with me at sunbreak. I brought my daughter closer in an embrace saddened with the realization that at her tender age, she would no longer create new memories with her grandfather. Rather, she would come to know him only through the stories that would be told of his life.

The world has transformed dramatically since the morning of my father’s passing. In fact, it is unrecognizable from that afternoon walk with my children when I received notice of my tenure. On March 16, 2020, six counties in the San Francisco Bay Area announced a “shelter in place” order that restricted all residents to their homes in response to the global coronavirus pandemic. In the months that followed we have: witnessed the United States comprising nearly a quarter of the world’s COVID-19 deaths despite having less than a 5% of the world’s population; experienced the accelerated effects of global climate change as wildfires consume

the entire West Coast resulting in plumes of smoke so large they obstructed the light of the sun for days on end; and confronted the deeply entrenched patterns of anti-blackness in our country with the unjust killings of Breonna Taylor, Ahmaud Arbery, George Floyd, and Rayshard Brooks. Such events have led my faculty colleagues as well as educators throughout the nation to question, to reflect upon, and to remember why we have dedicated our lives to the teaching profession.

The Latin American poet, Eduardo Galeano reminds us that the act of remembering, which in Spanish is “recordar,” comes from the Latin, re-cordis, and means: “to pass back through the heart” (Galeano, 1992). In this time between reaction and radicalism, caregiving educators must ask ourselves: what kind of world are we educating our students and our children to live in? This question is especially important in the courses that I teach to prepare future teachers. In my courses I understand that I’m contributing to the intellectual development of future educators so they can be equipped in grasping the interrelated relationships between schools and the larger systems of power. Yet, teaching is not just an act of the mind but of our hearts. As such, I do my best to expand our collective ability to feel more deeply with their hearts so that my students have a greater sense of urgency, anger, as well as hope to participate alongside their own future students in the calls for racial, economic and environmental justice. I teach my pre-service students with the imagination that they will have my two children in their future classrooms someday. For my daughters are part of a generation of youth, akin to the generations that have come before them, that must be positioned by the care of their parents, wider community, and their teachers to, in the words of James Baldwin, “use the tremendous potential and energy which [these children] represent. Because if our country’s schools and broader institutions do not “find a way to use that energy, it will be destroyed by that energy” (Baldwin, 1963).

During the duration of the coronavirus pandemic, I have seen glimpses of the kinds of destruction my own children can bring upon the structures my partner and I have tried to establish and co-create in our home. Such chaos has ensued not out of ill will, but because I have lacked the necessary time to channel our children’s abundance of potential and energy in creative and engaging ways as I carry on with the teaching, scholarship, and service required of my work. I cannot fathom how single mothers within the academy and beyond it are able to sustain this kind of life imbalance. In fact, I’m convinced it is untenable as I parent with my partner in addressing the everyday needs of our young daughters who spend each hour of their day under our supervision. The pandemic has exposed the ways in which the architecture of higher education and its hierarchical structures have not been created from the “locus of enunciation” that understands let alone embraces the lived experiences of caregivers.

As a father in the academy, I recognize that I am afforded many privileges that my women colleagues do not have. For instance, I can bring my children to campus with me and be viewed as a good parent as opposed to unprofessional or not committed to my work. I understand the immense research that has shown how being a father in the academy has not actually hindered my ability toward tenure but actually benefited me, especially considering the ways my own life partner has struggled to find secure employment as an academic as she carries so much of the gendered and emotional labor unjustly normalized as the work of mothering. We have been able to keep our heads afloat in these times because of the strength of our community both within the college and beyond. I do not have the space in these pages to talk about the radical families who contribute in the raising of my daughters. Yet, within the academy, I have the privilege of being a part of an academic program (with supportive faculty colleagues) grounded in the ideals of social justice and the

collective good. Toward those ends, we have co-created a culture of care and a recognition for the need of finding some semblance of balance.

Even before the coronavirus pandemic, our program collaborated on our teaching schedules to ensure that faculty members were accommodated. Such dialogues were essential in recognizing that faculty involvement in social justice struggles were not contained solely to the institution and that other aspects of our life required nourishment to bring us joy, fulfillment, and a greater sense of purpose. As I learned from other faculty colleagues across academic programs and departments, it was clear that my colleagues outside of my specific academic program were not treated with the same culture of dignity and respect. As such, the caregiving collective that emerged this summer would recognize that change can only occur with institutional policies and a broader campus culture led by those most impacted by long standing inequities. I participated with this collective recognizing that the efforts to pump new life into existing systems and dream into being the kind of larger institution that our hearts yearn for requires ongoing struggle and solidarity.

My understanding of struggle and solidarity has evolved over the years as I become more aware of the precariousness of life both as a parent and as a son who continues to mourn the loss of his father. Such experiences have enabled me to see the world in new, interconnected, and more complex ways. I believe that it will only be through struggle and solidarity with our students and fellow faculty colleagues (both tenure stream and adjunct faculty alike) that we will be able to move beyond the longstanding and unsustainable corporate trends embraced in higher education. Such struggle and solidarity has been represented in various social movements with the raised fist to indicate the power of individuals working collectively with the understanding that each of our individual struggles are bound together with others against common structures that perpetuate injustice and inequity. For my children, their fists are the same size as their hearts. Yet, for a typical adult, the heart grows to become the equivalent of two human fists. This is a fitting way to think about why caregivers offer an important curriculum in the decolonization of schools and society. Caregiving struggles are always motivated by the collective. In other words, caregivers are not merely the sum of individual efforts to transform who they are, but rather they struggle with their loved ones in mind so their children may inherit institutions that will enable them to direct their immense potential and energy for a better world. This is the link between teaching and caregiving, as both require a pedagogy that is not simply animated in critique but more so fueled by the radical love that resides deep within our hearts.

Discussion

The process of developing our collective autoethnography foregrounded several unexpected themes: the importance of being rooted in love to fuel our solidarity work; the detriment of individualism in addressing our needs as it undermines the possibility of real and consistent institutional change; the recognition that organizing is aligned with our pedagogical work and commitment to our familial and academic communities; the understanding that our narratives can serve as an agitation and even dismantling of untenable university structures for the good of all. Last but not least, a shared sense of healing emerged through our collaboration. Finding each other, sharing our stories, and organizing as a collective has turned out to be a process of healing we did not know we needed.

Vijay Prashad states, “If you listen to [...] social movements around the world, you will find that they have lessons to teach us about how the system should be reorganized during this crisis” (Prashad, 2020). Building upon Prashad’s insights,

our central premise is that caregiving educators can provide institutions crucial strategies for resisting the dehumanization of the neoliberal university. Such a reorganization would actively de-link from the toxicities of individualism, careerism, and profiteering toward an alternative logic of care, radical love, and healing that benefits students and employees alike. The narratives documented here were all written during a period of crisis and pandemic, enabling us to reflect aloud about our unhealthy relationship to the business of higher education. More voices must be cast upon these institutions that have devalued labor and invisibilized communities.

In this contemporary moment, race continues to constitute a dividing line that traverses various power relations including class, gender, and sexual identity (Grosfoguel, Oso & Chrisou, 2015). Drawing upon the work of Fanon, Grosfoguel, et al helps to explain how racialized bodies are marked differently within “zones of being” and “zones of non-being.” In “zones of non-being” or heterogenous spaces that are organized and informed by colonial projects and histories of appropriation and dehumanization, people are racialized in a manner that either erases their very humanity or views their existence with contempt and disdain. As such, racialized people in “zones of non-being” are viewed as sub or non-human and their calls for change are too often met with acts of physical and psychological violence. We do not write from such a space. As tenure track and tenured faculty residing within “a zone of being” in a North American college, we have access to particular norms, codes, and laws of political negotiation that protect our basic humanity. We know that our calls for change will not be received with physical violence or abuse.

Yet, organizing within such a zone does not mean that for particular bodies, especially Black ones, we are exempt from such moments where we may fear for our safety and the safety of our children. In what ways can future scholarship foreground the experiences and struggles of racialized bodies to create generative dialogues and coalitions within these two distinct zones? Such efforts are needed in a political moment where a global pandemic is expanding the “zones of non-being”, further threatening Black lives as well as undocumented immigrants along our border. In regards to the specific objectives of this manuscript, in what ways could the inclusion of voices of indigenous, queer, single parents; caregivers of children with special needs; and caregivers of elders offer new ways of thinking, learning, and working within the North American academy? More scholarship in this domain grounded in the experiences of caregiving activism and collective organizing is needed.

We recognize that what we have written here may come across as “complaining” or “ungrateful.” On the contrary, we view this collective activism as the most earnest form of campus service, emerging from a place of radical love to push our institution of higher learning to fully realize its promise of providing quality education that is inclusive and just.

Over the course of six months, we have been reminded that social distancing cannot mean we are to distance ourselves from one another’s struggles, hopes, and lived realities. Through a radical love that fuels our efforts to decolonize the institution, we have secured victories that range from ensuring faculty preference for teaching modality during this pandemic; protecting course releases for heavy-load committee work; having the ability to step away from elected service committees for the school year; including a COVID-19 statement that the Promotion and Tenure committee will review in its deliberations; securing future course release time for interrupted

sabbaticals, and observing humanizing meeting etiquette²⁶³ (including normalizing having children at virtual meetings and stepping away to attend to them).

While we are proud of these concrete victories for caregiving faculty at our institution, perhaps our greatest victory is modeling for our children activism birthed from our radical love - for them and for all children, families, and caregivers. As teachers, we know that our work often entails planting seeds we may not bear witness to the growth of immediately, and that the same is true of parenting. What seeds did post-bedtime pandemic parentscholar organizing plant? We will find out as our children, the next generation, (continue to) create their own paths of dreaming and realizing a more humanizing world.

Acknowledgements

We gratefully acknowledge the caregiving collective of faculty members who were drawn together because of our love and commitment to our families, children, and academic community. Of that larger collective we are especially grateful to Drs. Claire Williams, Aelah Soine, and Makiko Imamura for their vision and leadership. We also hold sacred the support of our children, our respective partners, and the allyship of well over 100 individual, program, and departmental signatories to our initial demand letter. In the process of sharing our stories, we learned that we are not alone, that there were more commonalities than there were divergences. Over the weeks of visioning and enacting change, we found healing and allyship that defeated our isolation, endemic to our experiences both before and after the start of the pandemic. Our collective meetings, though often at the ends of long days caring for our families and educating the change makers of today and tomorrow, often were spaces of solace and solidarity. So much has happened at our university over the span of a few short months because of all of us, working together and truly seeing one another for our full human selves.

Declaration of Interests Statement

The authors declare no competing interests.

References

- Baldwin, J. (1963). "A Talk to Teachers." *The Saturday Review*.
<https://www.zinnedproject.org/materials/baldwin-talk-to-teachers>
- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K. A. C. (2016). *Collaborative autoethnography*. Routledge
- Chatterjee and Maira (2014) *The Imperial University: Academic Repression and Scholarly Dissent*. University of Minnesota Press.
- CohenMiller, A. (2020). "Promoting equity and inclusion for mothers in academe: What academic workplaces can do." *Inside Higher Ed*.
<https://www.insidehighered.com/blogs/university-venus/promoting-equity-and-inclusion-mothers-academe>

263 See: Raygoza, M.; León, R. J., Norris, A., Junsay, C., & Lee, C. (2020). Humanizing Online Meetings.

<https://digitalcommons.stmarys-ca.edu/school-education-faculty-works/1824>

Ellis, C. & Bochner, A. (eds.) (1996). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. AltaMira Press.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.

Fazackerley, A. (2020, May 12). "Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase." *The Guardian*.

https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase?fbclid=IwAR2GR_wEi2BWv8sumlLHyiHa5bCKdNR__eePlctauWs-y5anoHukShL7S3iA

Flaherty, C. (2020, Aug 11). "Babar in the Room." *Inside Higher Ed*.

<https://www.insidehighered.com/news/2020/08/11/faculty-parents-are-once-again-being-asked-perform-miracle>

Flaherty, C. (2020, June 25). "Gender, race, COVID-19 and the case against tenure-clock stoppages." *Inside Higher Ed*.

https://www.insidehighered.com/quicktakes/2020/06/25/gender-race-covid-19-and-case-against-tenure-clock-stoppages?fbclid=IwAR3ihviRTEQjs_6_PxCFjgh9byFsEfoAGb3gLHe2TzRCXQmL_f6VdL61l2c

Galeano, E. (1992). *The Book of Embraces*. WW Norton & Co.

Giroux, H. (2019). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.

Grosfoguel, Ramon, Oso, Laura, & Christou, Anastasia. (2015). "Racism, Intersectionality and Migration Studies: Framing Some Theoretical Reflections." *Identities: Global Studies in Culture and Power*. 22 (6).

Highwood, E. (2020, April 30). "Why Covid-19 might lead to even greater gender inequality amongst professors, and how to avoid it." *Linkedin*.

<https://www.linkedin.com/pulse/why-covid-19-might-lead-even-greater-gender-amongst-how-highwood/>

hooks, b. (1991) "Theory as Libertory Practice." *Yale Journal of Law and Feminism*. 4(1), 1-12.

Kitchener, C. (2020, April 24). "Women academics seem to be submitting fewer papers during coronavirus." *The Lily*. https://www.thelily.com/women-academics-seem-to-be-submitting-fewer-papers-during-coronavirus-never-seen-anything-like-it-says-one-editor/?fbclid=IwAR2dFzSR1S2rZm-jQMzwEhYGM93PR23FgcGQ4gSybJ6bfZyeldpWP_a7Ukg

http://caribbeanstudiesassociation.org/docs/Maldonado-Torres_Outline_Ten_Theses-10.23.16.pdf

Maldando-Torres, N, (2016). "Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality." http://caribbeanstudiesassociation.org/docs/Maldonado-Torres_Outline_Ten_Theses-10.23.16.pdf

Matias, C. E., & Nishi, N. W. (2018). "ParentCrit epilog." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(1), 82-85.

Munshi, Soniya & Willse, Craig, eds. (2016). "Navigating Neoliberalism in the Academy, Nonprofits, and Beyond." *The Scholar & Feminist Online*. 13(2).

Perelman, D. (2020, July 2). "In the Covid-19 economy, you can have a kid or a job. You can't have both." *The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/2020/07/02/business/covid-economy-parents-kids-career-homeschooling.htm>

Prashad, V. (2020, May 14). "Hunger gnaws at the edges of the World" *The Tricontinental*. <https://www.thetricontinental.org/newsletterissue/20-2020-famine/>

Raygoza, M.C., León, R., Lee, C., Junsay, C., Norris, A., & Niermann, G. (2020). Social justice in teacher education: It's not just a course. In CTE SPAN 2020 Research Monograph (pp. 86-99). San Francisco, CA: California Council on Teacher Education.

Raygoza, M. C.; León, R. J., Norris, A., Junsay, C., & Lee, C. (2020). Humanizing Online Meetings. <https://digitalcommons.stmarys-ca.edu/school-education-faculty-works/1824>

Scheiber, Noam. (2020, September 29). "Pandemic Imperils Promotions for Women in Academia." *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2020/09/29/business/economy/pandemic-women-tenure.html?fbclid=IwARog1H7YA_iqyiTE8sYp99uzOw2QIj07TUyTX_QGvs8zzP2calps-hsibuM

Sotirin, P. (2010). "Autoethnographic mother-writing: Advocating radical specificity." *Journal of Research Practice*, 6(1), M9

Viola, M. (2019). "Decoloniality and Critical Pedagogy, A Reflective-Theoretical Dialogue." *Teaching Critical Pedagogy: Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore.

Viola, M. & Klein, E. (2019). "To Ethnic Studies – Love Hard, Fight Beautifully: Boots Riley in Dialogue with Michael Viola and Emily Klein." *Critical Ethnic Studies*. 5(1-2).

Viola, M., Saranillio, D., Pegues, J., & Day, I. (2019). "Introduction to Solidarities of Nonalignment: Abolition, Decolonization, and Anticapitalism." *Critical Ethnic Studies*. 5(1-2).

Annexes

Appendix A: Caregiving Collective Letter and Demands

The below letter, including demands, Appendix A1, and endnotes is what we sent verbatim to our campus leaders and faculty listserv.

July 15, 2020

Dear [Campus Leaders]:

We write to you as faculty who are caregivers and community allies. To start, we want to express our solidarity with Black faculty, staff, and students who have made concrete demands to transform the dehumanizing and anti-black conditions they face at [institution's name] and society at large; included in those dehumanizing conditions is the issue of invisibilized caregiving.²⁶⁴ Our work is grounded in the shared struggle that inspires our colleagues' and students' calls and we believe that

²⁶⁴ Specifically, Black Lives Matter co-founder, Alicia Garza explains: "The problem is that care work is often hidden, and as a result of it being hidden, it's not valued, it's not respected, and it's not dignified in the way that it should be." See: *Institute for Policy Studies: A Care for All Town Hall*. (2020, April 27). <https://ips-dc.org/domestic-workers-care-for-all-town-hall/>

positive institutional change will come when we honor and follow the leadership of those most impacted by structural violence, inequities, and silence. In keeping with item 8 on childcare in the [institution's name] Black Lives Matter Committee's statement, we echo the demand for "radical change addressing the root causes of the systemic oppression," as our work asserts that we cannot shift the culture of this college without shifting the institution's treatment of faculty, staff, and students with families.²⁶⁵

Background: Institutional History and New Practices in the Wake of Covid-19

Historically, [institution's name] has not recognized or responded to the inequitable and discriminatory College-wide practices that impact caregiving employees, whether we are raising young children and homeschooling, or caring for elderly, sick, or medically vulnerable family members. This intersectional issue affects the entire College campus in large and small ways, but it unevenly disadvantages junior, female-identified, and BIPOC employees. Though these problems have been brought to the attention of College administrators by the Faculty Women's Group, the Faculty Welfare Committee, the Black Lives Matter Committee, applicants to the Academic Growth and Innovation Fund, the campus chapter of the American Association of University Professors, and other committees, the College has continued to ignore it. As caregiving faculty and community allies, we can no longer accept that our Catholic, Lasallian institution, grounded in the values of inclusiveness and social justice, has not structurally adapted to meet the needs of 21st century families. The College undermines its own core values of respect for all persons and honoring the dignity of all individuals when it ignores the needs of families and the work of employee-caregivers.

Most recently, since the outbreak of Covid-19, the College has not acknowledged that its caregiving employees all lost access to childcare in early March; instead, it was simply assumed that employees would continue business as usual (albeit from remote locations). On April 21, we finally heard from the Provost about the interim academic policy for tenure-track faculty that includes an option to stop the tenure clock, a practice that has been shown to negatively impact women and people of color in particular.²⁶⁶ Then, after a long silence, on June 5, Human Resources sponsored a workshop titled, "Work & Life Management During Shelter in Place as a Parent," which reproduced the myths of meritocracy focused on effective multitasking approaches. Caregiving employees do not need workshops on how to become better multi-taskers. Despite the concerns about institutional practice raised during this workshop, no meaningful insights have been offered as to how the College administration is attempting to create better systems and a more inclusive culture grounded in an equitable approach to supporting caregiving employees. Finally, on June 22, Provost [Name] informed pre-tenure faculty that they could

265 As included in the list of demands from the past and present co-chairs of the Black Lives Matter sub-committee of the College Committee on Inclusive Excellence: Develop "on-campus childcare, potentially using space in the recreation center as it was originally earmarked, open to use by faculty, staff, and undergraduate and graduate students with families. (Recruitment Enhancement, Student/Faculty/Staff Retention)." See "BLM Committee Statement & Policy Platform | THE UPRISING FOR BLACK LIVES" sent by [name], Ph.D. to the [institution's name] faculty email list on June 11, 2020.

266 Flaherty, C. (2020, June 25). Gender, race, COVID-19 and the case against tenure-clock stoppages. *Inside Higher Ed*.
https://www.insidehighered.com/quicktakes/2020/06/25/gender-race-covid-19-and-case-against-tenure-clock-stoppages?fbclid=IwAR3ihvIRTEQjs_6_PxCFjgh9byFsEfoAGb3gLHe2TzRCXQmL_f6VdL61l2c

access the College's Temporary Reduced Services (TReS) Program in response to the likelihood that [institution's name] employees will have their children at home (often without external care) while attending to work and teaching responsibilities in the coming academic year. It is neither equitable nor reasonable for the College to invite us to sacrifice our incomes as the institutional response to our struggles.

Ultimately, it appears that the functioning of the College continues to rely upon the imagined invisible labor of a work-at-home or high-earning spouse, which does not reflect principles of equity or reality in the year 2020. Moreover, the institution's choice to ignore the untenable demands of caregiving while working from home is also a choice to invisibilize women. Dozens of articles and preliminary studies published in the wake of Covid-19 have shown that statistically, parenting responsibilities during the pandemic dramatically and unevenly impact the lives of female-identified workers, and BIPOC female workers to an even greater extent.²⁶⁷ These intersectionally gendered effects open up more opportunities for employers to (intentionally and unintentionally) discriminate against and penalize their female employees, while turning a blind eye to their own role in reproducing the patriarchal

²⁶⁷ Helen Lewis reports in *The Atlantic*,

A pandemic magnifies all existing inequalities [...] But one of the most striking effects of the coronavirus will be to send many couples back to the 1950s. Across the world, women's independence will be a silent victim of the pandemic. [...] For too long, politicians have assumed that child care and elderly care can be "soaked up" by private citizens—mostly women—effectively providing a huge subsidy to the paid economy. This pandemic should remind us of the true scale of that distortion. (Lewis, H. [2020, March 19]. The coronavirus is a disaster for feminism. *The Atlantic*.

<https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/03/feminism-womens-rights-coronavirus-covid19/608302/>).

See the following articles for further analyses of the gendered effects of Covid-19 on parent-workers in the academy and beyond: Perelman, D. (2020, July 2). In the Covid-19 economy, you can have a kid or a job. You can't have both. *New York Times*.

<https://www.nytimes.com/2020/07/02/business/covid-economy-parents-kids-career-homeschooling.htm>; Kitchener, C. (2020, May 22). 'I had to choose being a mother': With no child care or summer camps, women are being edged out of the workforce. *The Lily*.

https://www.thelily.com/i-had-to-choose-being-a-mother-with-no-child-care-or-summer-camps-women-are-being-edged-out-of-the-workforce/?fbclid=IwARoLwwixPfasxvQVJVR2i6DGDHcT7PMU-6JLjsZaeZPEOh38o4_aqO2MibQ; Fazackerley, A. (2020, May 12). Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase. *The Guardian*.

https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase?fbclid=IwAR2GR_wEi2BWv8umlLHyiHa5bCKdNR__eePlctauWs-y5anoHukShL7S3iA; Ferguson, D. (2020, May 3). 'I feel like a 1950s housewife': How lockdown has exposed the gender divide. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/world/2020/may/03/i-feel-like-a-1950s-housewife-how-lockdown-has-exposed-the-gender-divide>; Highwood, E. (2020, April 30). Why Covid-19 might lead to even greater gender inequality amongst professors, and how to avoid it. *LinkedIn*.

<https://www.linkedin.com/pulse/why-covid-19-might-lead-even-greater-gender-amongst-how-highwood/>; Kitchener, C. (2020, April 24). Women academics seem to be submitting fewer papers during coronavirus. *The Lily*.

https://www.thelily.com/women-academics-seem-to-be-submitting-fewer-papers-during-coronavirus-never-seen-anything-like-it-says-one-editor/?fbclid=IwAR2dFzSR1S2rZm-jQMzwEhYGM93PR23FgcGQ4gSybJ6bfZyeldpWP_a7Ukg

and misogynistic workplace norms that already plagued academia long before Covid-19.

Institutional Structures of Power that Require Radical Change

The current Covid-19 crisis has laid bare the ways in which these academic structures and culture do not recognize the daily lived realities of employees who have families and caregiving responsibilities. [Institution's name] employees include caregivers in two-working parent families, single-income families, single-parent families, under-employed families, multi-generational families, families with children with special needs, and/or families without childcare. We are experiencing physical and emotional fatigue, professional uncertainty, and frustration. Some of us also fear mentioning workload and caregiving challenges to administrators and supervisors. We are overtasked and need systemic and cultural changes from the administration, not just temporarily in the time of Covid-19, but also permanently so that [institution's name] can attract and retain caregiving employees as full and equal members of an inclusive and humane workplace.²⁶⁸

Specifically, we have identified three structures of power at [institution's name], which continue to challenge parenting faculty and staff: 1) the lack of a clear and equitable parental leave policy, 2) inequalities and oversights within the R&T process, and 3) a College culture that lacks respectful and reasonable work-life flexibility and boundaries.

1) Parental Leave Policy: We are reminded now more than ever that babies and sickness do not wait for policy changes. New parents at the College continue to be denied adequate parental leave benefits as Provost [name] and Associate Vice President & Chief Human Resources Officer [name]'s promised policy completion date was postponed from January 1, 2020 to April 15, 2020, and then passed by without comment. We call upon Provost [name] and Associate Vice President [name] to instate an inclusive Parental Leave Policy.

2) R&T: Our current R&T process reflects outmoded evaluative practices that are built on the faulty assumption that faculty's teaching effectiveness, scholarship productivity, and service contribution are achieved externally to and independently from our personal lives. While we appreciate the empathetic intentions in the Provost's April 2020 Covid-related adjustments to this year's R&T process, we find them insufficient in light of well-documented best practices in higher education.²⁶⁹ Peer reviewed research shows that "stopping the clock" exacerbates gender and

268 The California State University system's Temporary Paid Administrative Leave (CPAL) policy is one example of a proactive institutional response to the challenges presently facing caregiving employees. See, for example, San José State University. (April 6, 2020): Temporary Paid Administrative Leave Update (CPAL). <https://www.sjsu.edu/healthadvisories/campus-messages/040620-paid-administrative-leave/index.php>.

269 The guidance to faculty from the Provost (April 21, 2020) and the Rank & Tenure Committee (April 24, 2020), both highlighted three primary strategies aimed at helping ranked faculty to overcome the challenges of the Covid-19 pandemic: 1) an option to "stop the clock," 2) temporary suspension of required documentation of teaching effectiveness (course evaluations, peer and chair observations), and 3) an assurance of "flexibility and compassion" and an opportunity to explain how the pandemic has affected their work. These strategies are inadequate in some cases and dangerous in others; most of all, they are not consistent with the institutional best practices laid out in the studies listed in endnote 11.

other social inequities of rank and salary.^{270 271}In addition, the temporary suspension of required documentation for teaching effectiveness does not change the evaluation process itself, but it puts the responsibility on faculty R&T candidates to somehow demonstrate teaching effectiveness in other ways since this category remains as a criterion. We need to do better to support our pre-tenure colleagues.²⁷² Similarly, post-tenure caregiving faculty on disrupted research sabbaticals and faculty working toward promotion to Full Professor have also been negatively impacted by Covid-19 and the College's insufficient response. When the College ignores the scholarship and professional development needs of caregiving faculty it deepens and affirms structural inequities. We call upon the Provost to work with the R&T Taskforce to implement the specific changes to the R&T process and the Faculty Handbook laid out in our demands below.

3) Culture of Respect and Care for Families: Working remotely poses significant challenges of time, space, and resources. Our Bay Area homes are not big enough to provide adequate office and school work spaces for all the members of our families; children do not recognize abstract boundaries between parent work time and availability; instructors' identity code switching or integration is mentally taxing; but most of all, there are just not enough hours in the day to be a full-time (now online) teacher, productive scholar, effective advisor and committee administrator, responsive community member, homeschool facilitator, and ever-present parent. Having a family is not a "deficiency" and offering workshops on multi-tasking and time management is not a solution; it is a continued effort at devaluing and silencing the labor stay-at-home parents and paid caregivers have always done. As we look toward returning to campus in the fall, while our children will largely still be schooling from home, this situation is going to get worse, not better. We call upon the Provost, deans, and department chairs to institutionalize, enforce, and practice the new workplace norms related to meeting and course scheduling and workload flexibility laid out here.

Demands

Guiding Principles: Given the double burden faced by employee-caregivers during the Covid-19 pandemic,

- We are called upon to reject the false organizational meritocracy of "doing it all;" to resist the need to apologize for or justify workday disruptions and

270 Jaschik, S. (2016, June 27). Unintended help for male professors. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2016/06/27/stopping-tenure-clock-may-help-male-professors-more-female-study-finds>; <https://www-chronicle-com.stmarys-ca.idm.oclc.org/article/Is-It-Time-to-Stop-Stopping/237391>

271 Malisch, J. L. et al. (2020, June 17). Opinion: In the wake of COVID-19, academia needs new solutions to ensure gender equity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. <https://www.pnas.org/content/early/2020/06/16/2010636117?fbclid=IwAR35UVUQBB8ExTDtGpwwW4IDHUNAL5d26iYpxAfenlOp4XXdN54hh-I-vQ>

272 Mala Htun suggests, "Now is the time to develop strategies to mitigate the inequitable effects of the quarantine": a) review of up to the 6 best years of candidate's record, not the 6 last years, b) a required Covid-19 impact statement that explains what teaching, research, and service plans were able and unable to be done, and c) emphasis on holistic and qualitative assessments in addition to quantitative evaluation standards. Htun, M. (2020, June 5). Tenure and promotion after the pandemic. *Science*, 368(6495), 1075. <https://science.sciencemag.org/content/368/6495/1075>

distractions due to caregiving demands; and to assert the right to decline or postpone non-essential work duties.

- Our [institution's name] community is called upon to recognize and normalize the dual roles of colleagues and caregivers and to change institutional expectations and culture accordingly.

Immediate Policy and Culture Shift in Response to Covid-19

1. Protect faculty choice of course modality in the fall 2020 semester and allow all online or by-appointment only office hour options for faculty teaching in any modality.
2. Protect planned course releases for time intensive administrative labor.
3. Renew the spring Covid R&T accommodations for the fall including optional submission of student feedback forms, and suspending required teaching observations.
4. Recognize participating in and/or leading online planning sessions, workshops, trainings, and experiments with new teaching technologies and pedagogies as evidence of teaching effectiveness in R&T reviews.
5. Give faculty significantly impacted by Covid-19 the option to request a one year service exemption, reduction, or postponement facilitated by school deans and the Senate Committee on Committees, and the choice to remove themselves from the ballot for high workload committee election without consequence to salary or rank and tenure considerations.
6. Observe new meeting etiquette: default to online meetings, follow a clear agenda and adhere to a time frame that is shared in advance, utilize asynchronous correspondence, and expect and accept disruptions and absences.²⁷³ Privilege the availability of employees with caregiving responsibilities when determining meeting times and scheduling events.
7. Permit faculty on research sabbaticals disrupted or voided by the pandemic to reapply for leaves to be taken during academic year 21-22.
8. Establish clear and fair benchmarks for scholarly productivity in light of challenges such as travel restrictions, lab and archive closures, conference and performance cancellations, the 75% cut to faculty development funds, closure of research and art production venues, inability or limited ability to conduct human subjects research, publication delays, and systemic closures of schools/childcare. Publicly-engaged scholarship responding to and supporting impacted people in society should be evaluated through alternative metrics than peer-review.
9. Include a formal prompt in the Form A template asking all candidates to reflect on the ways in which the Covid-19 pandemic impacted (or did not impact) their work.

²⁷³ See Raygoza, M.; León, R. J., Norris, A., Junsay, C., & Lee, C. (2020). Humanizing Online Meetings.

<https://digitalcommons.stmarys-ca.edu/school-education-faculty-works/1824>

10. Recruit former members of the R&T committee to mentor candidates on decisions about promotion, stopping-the-clock, or writing Form As.

Institutionalization of an Inclusive Family-Centered Work Culture

1. Implement an equitable parental leave policy.
2. Establish a child care center and school break camps on-campus.²⁷⁴
3. Integrate caregiving realities into the [institution's name] community, its culture, and decision-making (see Appendix A1).

While this petition centers the experiences and needs of caregiving ranked faculty at [institution's name], it is our hope that this petition, as an act of solidarity, also leads to broader support of caregiving staff, contingent faculty, and students. Given the timely and urgent nature of these concerns, we request the following of the Academic Senate: 1) endorse the philosophy of this letter (p. 1-3); 2) accept our demands as a starting point for immediate discussion and action; 3) form a taskforce to work on the institutionalization of an inclusive family-centered work culture.

We call on campus leadership included in this letter to act and respond to the areas under their purview.

Appendix A1: Recommendations for Institutional Best Practices²⁷⁵

1. The Rank & Tenure Taskforce, in partnership with the VP of Faculty Affairs and Senior Diversity Officer, must implement established best practices in supporting parents and caregivers on the tenure track, and propose Faculty Handbook language on the rights and accommodations of caregiving faculty, including but not limited to how to present a gap in teaching, research, or service due to the birth or adoption of a child or unusual need to become a full-time caregiver.
2. The College must investigate and implement new course scheduling practices that allow for more humane and flexible hours for caregivers. Two-day and one-day per week class meeting times must replace [institution's name]'s outdated model of relying predominantly on 3-day per week classes. Caregivers must not be required to teach courses that meet three days a week, a practice that is both pedagogically unsound for many disciplines, but also increases commuting hours and costs as well as childcare needs for faculty and students alike. Caregivers with young children who teach in graduate programs cannot be required to have an evening-only

²⁷⁴ See, for example, two child care-related Academic Growth and Innovation Fund applications

²⁷⁵ For best practices guidelines of how institutions must immediately address inequities in the wake of Covid-19 see Gonzales, L.D., & Griffin, K.A. (2020). Supporting Faculty During & After COVID-19: Don't let go of equity. Washington, DC: *Aspire Alliance*. <https://www.mtu.edu/advance/resources/articles-books/supporting-faculty-during-and-after-covid.pdf>; and Malisch, J. L. et al. (2020, June 17). Opinion: In the wake of COVID-19, academia needs new solutions to ensure gender equity. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. <https://www.pnas.org/content/early/2020/06/16/2010636117?fbclid=IwAR35UV0UQBb8ExTDtGpwwW4IDHUNAL5d26iYpxAfenlOp4XXdN54hh-I-vQ>

teaching schedule; they must be permitted to teach some of their classes during daytime hours.²⁷⁶

3. Training must be instituted for department chairs and program directors, staff supervisors, school deans, and the Rank & Tenure committee. Training by an external expert should include legal requirements and institutional best practices for equity and inclusion (including recognition and accommodation of caregiving faculty and staff) within and beyond the context of the Covid-19 pandemic.

4. The College must conduct assessments of campus leaders with faculty and staff supervisory responsibilities to assess how they support caregiving employees. This could be demonstrated, for example, in a publicly reported performance review in which supervising administrators receive feedback on and must account for this dimension of their work.

276 Former [institution's name] professor, [name] spoke to this in her outgoing email to the College. She wrote: "Family Leave- At [institution's name] I was given one semester off from teaching with a 6-unit course release. That meant that I would return to teach 12 units over Jan term and Spring. In my program that could be 4-6 courses mostly taught in the evenings (sometimes until 10 pm). I was unwilling to leave my newborn 3-4 nights a week from January to May. So I left [institution's name] at 8 months pregnant and started another position where I was given a fair maternity leave and ample time to bond with my newborn." See [name] "Exiting [institution's name]" email sent to the all faculty email list on July 1, 2019.

IV- Poemas y cuentos **Poems and tales**



Secretos, A nuestros Maestros y Maestras, Mi aventura, Mis sueños

Secrets, to our new teachers, My
adventure, My dream

Gloria Yaneth Muñoz Franco²⁷⁷

Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa
Teresita
Sopetran, Antioquia, Colombia
gloyamu@hotmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3181>

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Secretos (Secrets)

Cada Segundo que pasa
siento que puedo reír,
escogí los que soñaba
y el espacio que ocupaba.
Para estar al lado de ellos
los niños que me divierten
y me convierten en un chiquitín.

Ellos me apretujan,
me llaman maestra,
me dan abrazos
y me hacen sonreír.

Además, sueño con ellos,
recibo palabras sinceras.

Soy su confidente de sus lindas historias

²⁷⁷ Académica y docente de Secundaria y programa formación complementaria. Licenciada en tecnología. Especialista en pedagogía de la recreación ecológica, en gestión ambiental y pedagogía de la lúdica.

y secretos de adolescente.

Solo yo como maestra

seré el cofrecito de grandes tesoros

que llevare por años

como el más grande de los regalos.

Seudónimo: Gloyamu

A nuestros nuevos maestros y maestras (To our new teachers)

A mis maestros y maestras

solo les quiero decir:

Que aquí no termina los que empezamos

falta mucho por iniciar...

No olviden llevar en sus pensamientos

los hermosos recuerdos

de esta labor tan bella.

Un día la escogimos como cualquier profesión

pero en realidad es de vocación.

Este sentimiento lo llevamos por dentro

es una sensación

que con los esfuerzos

y dedicación

permiten seguir formando

a los protagonistas de nuestra historia.

Decir soy maestro o maestra

es construir sueños y esperanzas,

es no dejar de brillar,

es iluminar el sendero,
es buscar la calma
y ampliar la alegría en un espacio de clase,
es solucionar la contienda que los agobia.

Maestro y maestra
es un privilegio
gritar quien soy es un orgullo.

Seudónimo: Gloyamu

Dedicatoria a los estudiantes del programa de formación complementario (PFC) del último semestre de 2020

Mi sueño (My dream)

Deseo una institución con un corazón abierto
a sentir la necesidad del otro,
a permitir entrar sin lastimar,
a poder expresar con risas ese tiempo que deje de compartir,
a contar las angustias como una aventura
que no se volverá a repetir,
a estar unidos como en familia
sin prejuicios ni miedos,
a hablar de respeto,
seguir soñando juntos por un tiempo...
Hasta que llegue el día que tenga que marchar
con recuerdos bellos y gratos
para mostrar
que mi institución siempre fue mi segundo hogar.

Seudónimo: Gloyamu

Este poema fue escrito durante la situación que se vive actualmente del Covid.

Mi aventura (My adventure)

Cada Segundo que pasa
siento que puedo reír,
escogí los que soñaba
y el espacio que ocupaba.
Para estar al lado de ellos
los niños que me divierten
y me convierten en un chiquitín.

Ellos me apretujan,
me llaman maestra,
me dan abrazos
y me hacen sonreír.

Además, sueño con ellos,
recibo palabras sinceras.

Soy su confidente de sus lindas historia
y secretos de adolescente.

Solo yo como maestra
seré el cofrecito de grandes tesoros
que llevare por años
como el más grande de los regalos.



Cambios Changesd

Yaniana Castro Rátiva²⁷⁸

Universidad Central
Bogotá, Colombia

ycastror@ucentral.edu.co

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3146>

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

El primer recuerdo de infancia que tiene es el oscuro interior del armario de su habitación y la voz del papá al otro lado. “Para que deje tanta estupidez”. Tal vez por eso lo deja con las puertas abiertas, para que le entre toda la luz posible. Tal vez esa también sea la razón de que aún, a los doce años, continúe con su lámpara encendida para irse a la cama. “Manuel, ¿terminaste?”, la mamá lo llama desde el cuarto contiguo, el que “comparte” con el papá. “Ya casi”. Descuelga las chaquetas del armario y saca de los cajones todas las camisetas, medias, suéteres. Lo último son los zapatos. Tiene demasiados, no podrá llevárselos todos. Escoge los pares nuevos, los que se puso una o dos veces hasta que él le dijo que zapatos como esos no podían considerarse para hombres. De color azul claro, rosados, con estampas de rosas, corazones rotos, cada uno los guarda en una bolsa grande. “¿¡No has empacado nada más!?” La mamá se encuentra en la entrada de la habitación, el pelo desordenado y la camisa pegada al cuerpo. Una gota de sudor le cae por la cicatriz del labio, pequeña, delgada y pálida, casi invisible, a menos que se vea con mucha atención. Estaban en la sala, ella lo tenía rodeado con los brazos mientras él intentaba zafarse pateando y dando manotazos. El papá aplastaba las flores que Manuel encontró para hacer un regalo. Esas cosas eran más que estúpidas, eran idiotas, de descerebrado. Pero él no quería entender y la mamá lo sujetaba con todas sus fuerzas. Hasta que la golpeó con el codo en la comisura del labio. Aun así, ella volvió a dormir con Manuel en la noche. Al parecer, el papá seguía enojado. “¡Apúrate!” La mamá entra con otra bolsa y empieza a embutir las chaquetas. En segundos, la ropa está empacada.

El taxista los ayuda a meter todo en el baúl, ropa tanto de él como de ella. Van a la casa de la abuela, una anciana muy arrugada, de cabello gris, quien le da todos los años libros de jardinería o botánica. Manuel va con frecuencia a visitarla, si no, ¿cómo podría leer los libros que le regala? El radio del taxi marca el mediodía, encuentran tráfico en varias calles. “¿Te sientes bien?” Si se refiere a lo físico, ambos están llenos de polvo, sudados, exhaustos. Si es a lo mental, tienen los nervios de punta, quieren llegar rápido donde la abuela. “Sí”. La mamá cruza los dedos encima del regazo, le tiemblan un poco. Manuel siempre ha visto a su madre temblar, sobre todo durante las comidas, y en especial durante la cena de la noche anterior cuando papá arrojó a la basura todo lo que tenía en el plato. “Inmundo”, fue lo que dijo antes de irse a dormir. Ella pasó la noche con Manuel, apretados en la cama, tomados de las manos. “Mañana nos iremos”. El taxi los deja en frente de una casa con paredes

²⁷⁸ Profesional en Creación Literaria. Diplomado en Gestión Editorial y Corrección de Estilo, Universidad Nacional de Colombia. Docente de idiomas. Colectivo Letray-legal, comité editorial.

amarillas y antejardín. Cuarenta minutos de viaje. La abuela les ayuda a instalarse en sus cuartos, cada uno podrá dormir por separado. Al terminar, mamá y la abuela van a la sala para hablar, Manuel va al estudio para buscar sus libros, una biblioteca solo para él. Uno de sus amigos de colegio le prestó un álbum con ilustraciones de flores, llevaba un tiempo revisando el tipo de plantas que quería sembrar. Él y su mamá estaban en la sala con el libro. Y papá llegó. El álbum quedó sin páginas, desgarrado, hecho pedazos. Junto a Manuel, ella se encerró en el dormitorio mientras escuchaban como papá les gritaba desde el otro lado de la puerta “¿Quién le dio esa porquería!” En la cocina llena una regadera con agua y oye el llanto de la mamá desde la sala. El antejardín tiene cartuchos, un rosal, hibiscos y cintas plantadas por él. Las riega y humedece con una mano los pétalos y hojas, mira que la tierra quede mojada. Corta unas flores para el florero de la sala.

El nuevo dormitorio queda al lado de la calle, se escucha el sonido de uno que otro carro, los pasos de las personas. A Manuel lo despierta el ruido de una piedra que destroza el vidrio de la habitación. En medio de la oscuridad oye los gritos del papá. Al levantarse, sacude las sandalias al lado de la cama, luego busca la puerta. Se dirige a la entrada de la casa, encuentra la mamá y la abuela sentadas en un sofá. El papá quiere tumbar la puerta principal a patadas. “Mamá. Llama a la policía”, dice Manuel con un hilo de voz. Ella apenas logra reaccionar, la abuela tiene un brazo rodeándole los hombros. “Manuelito, mejor yo lo hago, pero ven y acércate a tu mamá”. Intercambian posiciones y Manuel siente el peso de la cabeza de ella en el pecho. Cierra los ojos para saber si puede dormirse en esa posición y olvidar el frenesí al otro lado de la puerta. Cuando los policías llegan, él no se encuentra en los alrededores. Esa noche duerme de nuevo con mamá.



1970, 1980, 2020

Liliana BATISTA-RODRÍGUEZ²⁷⁹

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3195>

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

I

1970

No te confundas
aquí no se vive
se viene a morir

los surcos de viñas
se abren al horizonte
en cruces

presagiando
el calvario que nos
espera en el día

las madrugadas de escarcha
congelan los dedos, los brazos,
penetran las botas hinchando los pies

el calor de la tarde raja la piel
el polvo ventoso seca la garganta
la fresa, el ajo encorva la espalda
las manos punzan hinchadas de ampollas
sangran a presionar chis chas de una tijera oxidada

No te confundas
aquí no se vive
se viene a morir

somos huérfanos
no tenemos madre
no tenemos patria
ni siquiera nombre
en veces ni humanos
somos la plaga en este país

²⁷⁹ Nace en la Ciudad de México y a los 7 años emigra a los "files de california" con su familia. Estudia historia y literatura, pero, al final, su gran vocación resulta ser maestra. Actualmente, enseña tercer grado en el programa dual de Harris Elementary, Austin Independet School District en Texas, Estados Unidos. Participa en el programa de Academia Cuauhtli donde diseña currículo e imparte clases.

aquí se trabaja
hambriento,
sediento, fatigado
reumático, aquí
el vientre revienta
y a nadie le importa

aquí en estos files
no hay sueños
no hay esperanzas
no hay ilusiones
aquí se viene a morir

1980

no entiendo mucho, me dicen
i'm just a kid,
no sabes nada, they tell me

but all i know is that those green vans
are my nightmares day and night

those green uniforms me congelan
the ones with brown faces
their disgust is evident
it stings como aguates de nopal,
nos traicionan with our color
they threaten us with our tongue

in those moments
we are cockroaches,
scurrying sin rumbo alguno,
our brown skin becomes one with the earth

under these beds
that ought to hold our dreams
we tremble, remembering la cruzada
el río, the desert, los montes
we pray incessantly, a la virgencita,
that we don't die forgotten
that we become invisible to those black boots
ready to betray our hiding

behind these bathroom curtains
we fear our breathing
flashback to those frozen mornings
where la pisca, el desbrote, las estacas await us
to feed those who trod upon us

on our knees in front of those green vans
our hopes crumble
pushed into those vans
failure punches us merciless

i look around
my people staring intently at the earth
we avoid each others eyes
the shae crushes our soul,

la verguenza drowns our existence,
our fists scream our burning rage
we are nothing, no somos nadie
hot tears,
burn my cheeks,
i'm only a kid,
and they still tell me,
no sabes nada

2020

i'm the child who has no value in your eyes
the one that is caged, ripped from my mother's arm
i'm the child who has been gassed in your borders,
gagged into spewing blood in this land you call home
i'm the child who cries for a soothing touch,
who has to crawl back into a fetus state
to find comfort in this uninhabitable hole
i'm the child who lies in your frozen prison floors
covered with aluminium blankets ,
who is mocked, scolded and beaten to have no hope
i'm the child who speaks no language,
yet has to plea in court for the right of asylum
i'm the child who is raped in front of you ,
left to despair in an unknown detention center
i'm the child who no one mourns
when the angels of death come too early
to chill its fragile body
i'm the child who comes to you
not your neighbor, engulfed in fears and hatred
You know of me
but still stay quiet
oh America, the city upon a hill
what horrors you hide in your backyard

II

Desterrada
Enterrada en vida
En una tierra de odio
Donde se respira humillación
Donde se palpa desprecio
donde tu color barro
te señala por las calles
donde tu lengua
te declara criminal
no importa si hablas
ingles, español, spanglish

tu acento te define como el otro
el que se teme, el que no pertenece

Vivimos en una neurosis
de púas internas en este país
criados a soñar
pero maldecidos a penar
en tierra propia
donde hemos olvidado
que nuestros abuelos
por millares fertilizaron
con cuerpo y espíritu estas
praderas, montañas y desiertos

vivimos desgarrados
como esos
sones sangrientos

donde encerrarse, esconderse
ser invisible no es suficiente

Ay de mi
Llorona,
No hay consuelo, llorona